

VISUAALISET MENETELMÄT LAPSUUDEN- JA NUORISOTUTKIMUKSESSA



MARLEENA MUSTOLA, JOHANNA MYKKÄNEN,
MARJA LEENA BÖÖK & ANTTI-VILLE KÄRJÄ (TOIM.)

Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa

Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa

MARLEENA MUSTOLA, JOHANNA MYKKÄNEN
MARJA LEENA BÖÖK & ANTTI-VILLE KÄRJÄ (TOIM.)

Nuorisotutkimusverkosto/
Nuorisotutkimusseura
Verkojulkaisu 123

NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



Nuorisotutkimusverkoston julkaisut

Tiede

Teosten sisältö ja tyyli ovat akateemisten kriteerien mukaisia.

Kenttä

Erlaiset raportit ja selvitykset.

Liike

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset puheenvuorot.

Kansikuva ja visuaaliset abstraktit: Venla Heiskanen

Kustannustoimitus: Vappu Helmisaari

Taitto: Tanja Konttinen



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

© Nuorisotutkimusseura ja tekijät

2017. Painettu kirja on julkaistu vuonna 2015.
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
verkkojulkaisuja 123, *Tiede*

ISBN 978-952-7175-49-1

ISSN 1799-9227

Julkaisujen tilaukset:

Nuorisotutkimusverkosto

Asemapäällikönkatu 1

00520 Helsinki

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/catalog/>

Sisälllys

JOHDANTO

Marleena Mustola & Antti-Ville Kärjä & Marja Leena Böök & Johanna Mykkänen	11
---	----

I TUOTETTU TIETO 23

Kuva puhuttaa Niina Nyyssölä	25
---------------------------------	----

Kato, papukaija! Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentumisen tilana Susanna Kinnunen	35
--	----

Verkostokartta ja aikajana lasten moninaisten perhesuhteiden tutkimisessa Kimmo Jokinen & Henna Pirskanen	46
--	----

Koulun juhlat oppimistilanteina – esimerkkinä videoaineisto joulunäytelmän harjoitusprosessista Pia-Maria Niemi & Arniika Kuusisto	55
--	----

(Audio)visuaaliset menetelmät nuorten näkökulmia avaamassa Helena Oikarinen-Jabai	66
--	----

Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä Tomi Kiilakoski & Pauliina Rautio	77
---	----

II OSALLISUUS 91

Leikkien ajateltu – piirtäen tehty. Esikoululaiset leikkipuistoa suunnittelemassa Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen & Markus Laine	93
---	----

Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla Lea Pennanen	105
---	-----

Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa Elina Paju	119
--	-----

Kuvat oppilaiden tunteiden tulkkina ja koulukokemusten välittäjinä Katja Rajala, Johanna Hentunen & Kaarlo Laine	128
Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola & Saara Salmi	136
III VISUAALISIA AINEISTOJA	147
Nuoret visuaalisten aineistojen tuottajina ja kuluttajina – esimerkkinä parkour Sirpa Tani & Lieven Ameal	149
Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta Reetta Hyvärinen & Elina Särkelä	159
Oppiminen digitaalisessa pelaamisessa ja pelisuunnittelussa Mira Kallio-Tavin	169
Laadullisen asennetutkimuksen menetelmä elokuvan vastaanoton tutkimuksessa Nina Maskulin	180
Kuvilla poispyyhitty stigma Jaana Erkkilä	191
Lähteet	203
Kirjoittajat	221
Tiivistelmä	226
Sammandrag	228
Summary	229



JOHDANTO



Johdanto

Marleena Mustola & Antti-Ville Kärjä &
Marja Leena Böök & Johanna Mykkänen

Taiteilijoiden tekemät havainnekuvat ovat totuttaneet meidät kirkkaisiin kuviin, joita tähtitieteessä ei todellisuudessa ole. Christyn valokuvassa Pluto oli kaukainen ja epäselvä – hyppysellinen kosmista nöyhtää – eikä sen kuu ollut samanlainen romanttisesti valaistu kirkas taivaankappale kuin *National Geographicin* kuvissa, vaan pikkuruinen ja äärimmäisen epäselvä aavistus lisää epäselvyyttä. (Bryson 2009, 33.)

Kuvat ovat olleet keskeinen osa tieteellistä tutkimusta kautta tieteen historian. Bill Bryson kertoo kirjassaan *Lyhyt historia lähes kaikesta* (2009) nuoresta tähtitieteilijästä James Christystä, joka kesällä 1978 löytää Plutosta otetuista valokuvista jotain epäselvää ja outoa – Pluton kuun. Brysonin mielestä Pluton kuun löytyminen vasta vuonna 1978 on ällistyttävää ottaen huomioon, että tähtitieteilijät pystyvät halutessaan havaitsemaan maailmankaikkeudessa lähes mitä tahansa, aina mitättömän heikosta säteilystä alkaen. Hänen mukaansa selitys on ennen kaikkea siinä, mihin tähtitieteilijät havaintovälineensä suuntaavat: suurin osa maailman teleskoopeista on suunnattu ja suunniteltu tarkkailemaan hyvin pientä aluetta. (Bryson 2009, 32–33.)

Nykyään visuaalista aineistoa tuotetaan yltäkyläisesti, ja ajatus siitä, että joku pystyisi kartoittamaan sitä rutiinitutkimuksella, on mahdoton. Ihminen on viestinyt visuaalisesti luolamaalauksista ja ensimmäisistä koruista lähtien, mutta varsinkin satelliittitelevision ja digitaalitekniikan yleistyttyä on ryhdytty puhumaan erityisestä visuaalisesta kulttuurista ja sen yltäkyläisyydestä, läpituunkevuudesta ja arkipäiväisyydestä. Kysymys on ennen kaikkea erilaisten kuvantuotantoteknologioiden määrän kasvusta, medioiden lomittumisesta sekä ihmisten toiminnallisemmasta suhteesta kuvallisuuteen (Seppänen 2005, 22). Uudet tekniset välineet takaavat sen, että visuaalisen aineksen tuottaminen on helppoa. Esimerkiksi *selfien* eli kännykkäkameralla otetun omakuvan tuottamiseen ja jakamiseen ympäri maailmaa menee aikaa vain muutama minuutti. Toki esimerkiksi kulttuuriset ja sosioekonomiset samoin kuin ikä- ja sukupuolierot vaikuttavat välineiden käyttömahdollisuuksiin. Visuaalisen yltäkyläisyyden takia se, mihin tutkijat suuntaavat huomionsa, on entistä keskeisempää. Visuaalisen aineiston valtava määrä edellyttää visuaalisen kulttuurin tutkijalta tarkkaa tutkimusfokusta ja joskus myös rohkeaa aineiston rajaamista, aivan kuten tähtitieteilijätkin joutuvat tarkkailemaan vain hyvin pientä kaistaletta maailmankaikkeudesta.

Brysonin esimerkki Plutosta otetuista kuvista on kiinnostava toisellakin tapaa. Se kuvaa oivallisesti visuaalisuuden suhdetta todellisuuden kuvaamiseen ja tavoittamiseen. Plutosta napatun todellisuutta tallentavan kuvan epäselvyys asettuu vastakkain kirkkaiden ja romantisoitujen kuvituskuviin kanssa. Visuaalisen aineksen manipulointi on tullut digitaalitekniikan myötä yhä helpommaksi ja nopeammaksi. Selfien ihonvärin,

muodon ja kontrastin muokkaus käy tuosta vain, ja kasvojen viereen voi vaivatta lisätä vaikkapa sykkivän vaaleanpunaisen sydänkuviota. Käsitös todellisuuden tallentamisesta, ja sitä kautta myös todellisuudesta, on muuttunut. Kuitenkin vastakkainasettelu käsitellyn, kirkkaan ja ”epätodellisen” kuvan sekä epäselvän, käsittelemättömän ja ”todellisen” kuvan välillä on syytä unohtaa. Tieteen kentällä ajatus täysin objektiivisesta tiedosta, ja siten myös ”todellisista” kuvista, on ollut mahdottomuus jo pitkään. Tieteenfilosofi Thomas Kuhn (1994, 10, 62–63) toteaa, ettei tieteessä voi tavoittaa riippumatonta todellisuutta, sillä havainnot ovat aina kytköksissä tieteen paradigmoihin. Monenlaiset kuvat, niin käsitellyt, realistiset, maalatut kuin kuvitellutkin, luovat käsitystämme todellisuudesta, eikä tutkimuksellisesti ole mielekäästä arvottaa toisia todellisemmiksi kuin toisia. Kuvien kontekstin tiedostaminen sen sijaan on mielekäästä.

Yltäkylläisen visuaalisuuden aikana on tarvetta kirjalle, josta käyvät ilmi ne moninaiset tavat, joilla visuaalisia aineistoja voi tuottaa, tarkastella ja lähestyä. Artikkeleissa kuvatut käytännöt osoittavat muille tutkijoille, kuinka tutkimusten organisointi, menetelmät ja tutkijan tavoittelema tieto muovaavat tutkimusprosessia. Osassa tämän kokoelman artikkeleista keskitytään menetelmällisiin kysymyksiin, kun taas toisissa menetelmiä esitellään osana tutkimusprosessia. Tässä kirjassa fokuksena ovat visuaaliset menetelmät suhteessa lapsuuden- ja nuorisotutkimukseen: erityisesti tällä tutkimuskentällä visuaalisten menetelmien käyttö on ollut viime aikoina voimakkaassa kasvussa. Miksikö? Tämä kirja vastaa osaltaan kysymykseen, eikä vastaus ole Pluto-kuvan tapaan ”äärimmäisen epäselvä aavistus lisää epäselvyyttä”, vaan hieman kirkkaampi ja selkeämpi hyppysellinen kosmista nöyhtää.

”USKON VASTA KUN NÄEN”: VISUAALISUUS JA VISUAALINEN KULTTUURI

Olipa kysymys lapsuuden- ja nuorisotutkimuksesta tai mistä tahansa muusta tieteenalasta, visuaalisuuden ja visuaalisten menetelmien käsitteellistä perustaa on tarkasteltava kriittisesti (ks. Grady 2008, 32–33). *Visuaalisuuden* käsitettä käytetään tutkimuksessa usein melko huolettomasti: sitä ei määritellä eikä välttämättä myöskään problematisoida. Visuaalisuus voi käsitteenä vaikuttaa jopa itsestään selvältä, mutta kun sen rinnalle nostetaan näkeminen, katsominen ja kuvallisuus, määrittelyongelmat alkavat kasautua.

Visuaalisuus on selvästi eri asia kuin *näkökyky*: jälkimmäinen viittaa siihen, mitä silmä pystyy fysiologisesti näkemään, kun taas visuaalisuus, kuinka ja mitä näemme, rakentuu aina kulttuurisesti. (Rossi & Seppä 2007, 8–9; Walker & Chaplin 1997, 18; Rose 2001, 6.) Visuaalisuus liittyy kuitenkin kiinteästi näköaistiin ja kuvallisiin representaatioihin, mutta myös erilaiset *kirjasintyytit* ja tekstin ^{asettelu} samoin kuin puhe aiheesta ja sen merkityksistä ovat osa ”laajaa käsitystä visuaalisesta” (Seppänen 2005, 28). Eri kielissä on lisäksi runsaasti sanoja, jotka jollain tavalla liittyvät näköaistiin, vaikka eivät enää tarkoita näkemiseen liittyviä seikkoja (suomessa mm. *katsotaan, näkemiin, nähdäkseni, todennäköisesti*). Voidaan puhua visuaalisesta epistemologiasta ja sen ylivallassa eli siitä, miten näköaistiin perustuvia havaintoja pidetään ensiarvoisina tietämisen ja viime kädessä totuuden perusteina (Bull & Back 2003, 1–3). Tällainen ”uskon vasta kun näen”

epistemologia on kulttuurinen konstruktio ja sellaisena opittu merkityksellistämisen käytäntö, ja niinpä lasten ja nuorten tavat tietää toisin ja jopa vastarintaisesti voivat tarjota hedelmällisiä lähtökohtia visuaalisuuden jatkuvaan problematisointiin. Esimerkiksi taidekasvatuksen kontekstissa ajatellaan, että lapsen kokemus esteettisyydestä ja kyky katsoa asioita aikuisen tavasta poiketen eivät tee lasta vähemmän osaavaksi aikuisen rinnalla, vaan voivat mahdollistaa havaitsemaan jotain uutta ja enemmän (von Bonsdorff 2009, 10).

Biologisissa elimistöissä näkeminen on aina aktiivista toimintaa eikä vain passiivinen aistikokemus (Matsuda 2009, xi). Humanistis-yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa näkijän ja kokijan aktiivisuutta korostetaan usein puhumalla katsomisesta. Visuaalisen metodologiaan erikoistuneen maantieteilijä Gillian Rosen (2001, 11–12) mukaan kuvassa ei ole tärkeää pelkästään sen sisältö, vaan myös sen katsomisen ja tulkitsemisen monimuotoinen prosessi. Katsojalla on oma kulttuurinen, historiallinen ja henkilökohtainen taustansa, joka vaikuttaa hänen tapaansa katsoa kuvaa ja etsiä siitä merkityksiä. Lisäksi voi puhua positioista, jonka kuva katsojalleen tarjoaa. Kuvat voivat esimerkiksi ilmentää ja vahvistaa sukupuoleen, luokkaan ja ikään liittyviä sosiaalisia eroja. (Ks. myös Seppänen 2005, 52–57, 72–73.) Tästä kirjoittaa myös Lea Pennanen omassa artikkelissaan ja huomauttaa lapsikuvauksiin liittyvän aivan omat visuaaliset järjestyksensä. Hän pyrkii analyysissaan purkamaan ja kyseenalaistamaan niitä visuaalisia järjestyksiä, jotka marginalisoivat lapsia.

Myös tieteellisessä tutkimuksessa on omat visuaaliset järjestyksensä. Erityisesti historiallisesti tarkasteltuna erilaiset kielellisyyteen ja kirjalliseen tekstiin keskittyvät menetelmät ovat dominoineet tutkimusta sekä epistemologisista että metodologisista syistä. Ensiksi, kielellä on suuri symbolinen valta, ja se on tiiviisti sidottu ihmiskunnan rationaalsiin kykyihin. Ihmiset ovat aina arvostaneet käytännön kokemusten sijaan kielellisesti operoitua ajattelua ja tietoa. (Reavey & Johnson 2008, 299; Ball & Smith 1992, 6; Dewey 2008, 200–201.) Toiseksi, taidehistorian perinteistä huolimatta kuvien ja muiden visuaalisten esitysten tutkimukseen suhtauduttiin pitkään varauksellisesti. Mediakuvaston yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia ryhdyttiin pohtimaan vasta 1970-luvulla, ja itse visuaalisesta kulttuurista alettiin puhua 1990-luvun puolenvälin tienoilla. Visuaalisista aineistoista ja menetelmistä on tulossa yhä suosituimpia, hyväksytympiä ja keskeisempiä laadullisessa tutkimuksessa, ja niihin pohjautuvalla tutkimuksella onkin mahdollisuus monipuolistaa ja haastaa tapoja ymmärtää kulttuurista ja sosiaalista todellisuutta. (Seppänen 2005, 17–19; Pink 2012, 3; Stanczak 2007, 20.)

Musiikintutkija Philip Tagg (1995, 4–5) on hahmotellut provokatiiviseen sävyyn symbolijärjestelmien akateemiseen hierarkiaan perustuvan ”epistemologisen hittiparaatin”:

1. numerot (rationaalinen, mitattava, muuttumaton, kirjallinen, oletettavasti peruuttamaton)
2. kirjoitettu teksti (näkyvä, sanallinen, muuttumaton, kirjallinen)
3. staattinen kuva (ei-sanallinen mutta ainakin näkyvä ja muuttumaton)
4. liikkuva kuva (ei-sanallinen ja muuttuva mutta silti näkyvä)
5. puhe (näkyvätön ja muuttuva mutta ainakin sanallinen)
6. musiikki (ei-sanallinen, näkyvätön, muuttuva, vain osittain kirjallinen jos nuotinnettavissa)

7. kineettinen, eleellinen (kuten nro 6 mutta lähes kokonaan ei-kirjallinen)
8. ei-sanallinen, ei-musiikillinen ääni (kuten nro 7 mutta vähemmän tutkittu)
9. hajut (vielä vähemmän tutkittu kuin nro 8, jos ollenkaan)
10. kosketus (yhtä vähän tutkittu kuin nro 9)

Kuten Taggin (1995) hittilista osoittaa, ihmiset ovat moniaistisia olentoja ja tarkastelevat maailmaa erilaisten symbolijärjestelmien avulla. Niinpä käytännössä jokainen visuaalisen aineiston katsomis- ja tulkitsemistilanne on myös muiden aistihavaintojen ja merkintämuotojen kyllästävä. Tämä käy erityisen selväksi silloin, kun visuaalisuutta lähestytään osana yleisinhimillistä ruumiillisuutta: ”Ruumiillinen oleminen on pohja merkitysten muodostumiselle, myös visuaalisuuden merkityksille.” Samalla visuaalisuus määrittäytyy myös toiminnalliseksi. (Granö ym. 2013, 7–8.) Kuvataidekasvattaja Anne Katariina Keskitalo (2013, 188–189) painottaakin visuaalisen materiaalin tuottamisen reunaehtoja niin ajattelutapojen, kehollisten liikkeiden, moniaististen havaintojen, tunteiden kuin symbolienkin suhteen. Hän huomauttaa aiheellisesti, että ”kuvantuottamiseen liittyvä viipyilevä, moniaistinen, luova kokemus on kaivannut vastapariaan kuvallisen materiaalin analyysitilanteessa”.

Malliesimerkki moniaistisesta visuaalisen kulttuurin kannalta keskeisestä ilmaisusta on audiovisuaalinen media – eikä aistiärsykeyhdistelmien suinkaan tarvitse jäädä äänen ja kuvaan. Erityisesti lasten ja nuorten mediakäytäntöjä ajatellen tietokonepelit ovat tuoneet kuvallisen ja äänellisen rinnalle myös liikkeeseen ja tuntoaistiin nojaavat viestintämuodot. Tässä artikkelikokoelmassa kuvallisuus liitetään myös muihin kuin audiovisuaalisiin ilmaisumuotoihin ja merkkijärjestelmiin. Esimerkiksi Sirpa Tani ja Lieven Ameel tarkastelevat artikkelissaan visuaalisuutta osana nuorten suosimaa liikunta- muotoa, parkouria. Lopputuloksena parkourkulttuuri rakentuu visuaalisen, virtuaalisen ja fyysisen yhteenkietoutumaksi. Vaikka parkouria voi harrastaa käytännössä millaisessa ympäristössä tahansa, sillä on vahva kaupunkilaisuuden leima. Näin se asettuu osaksi myös laajempaa kaupunkitilan visuaalisuuden ja julkisuuden problematiikkaa esteettisine ja kulttuuripoliittisine valintoineen (ks. Seliger 2013, 80).

Erilaisten symbolijärjestelmien ja ilmaisumuotojen yhdistymistä samassa esityksessä nimitetään *multimodaalisuudeksi*. Kysymys voi olla pelkästään erilaisten visuaalisten elementtien yhdistelystä; mikä tahansa mainostaulu kuvineen ja teksteineen käy esimerkiksi tästä. Itse asiassa kaiken symbolisen viestinnän ja kulttuurin voi ajatella olevan multimodaalista, sillä yksinkertaisinkin kuva – piste tai viiva – kytkeytyy kysymyksiin muodosta, tekniikasta, välineistä ja sommittelusta. Siirryttäessä moniulotteisempiin ilmaisutapoihin myös kysymysten määrä kasvaa: esimerkiksi tekstiilitaiteessa ja muotoilussa huomiota on kiinnitettävä visuaalisuuden ohella siihen, miltä lopputulos kuulostaa ja tuntuu ja miten se liikkuu (ks. Pietarinen 2013, 121).

Lisäksi varsinkin joukkoviestinnän kontekstissa pelkkien kuvien katsominen ei kannata kovin pitkälle, vaan niitä on tarkasteltava osana multimodaalista representatiota. Tämä asettaa ymmärrettävästikin erityisiä haasteita analyysille, sillä tutkijan on kiinnitettävä huomiota sekä eri ilmaisumuotojen yksityiskohtiin että niiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Seppänen 2005, 90–91; Lehtonen 1999, 6–8.) Lisäksi digi-

taalisen kulttuurin osana on 1990-luvulta lähtien puhuttu multimediasta, ja varsinkin verkkoviestinnän yleistymisen ja nopeutumisen myötä multimodaalisen viestinnän voi väittää kiihtyneen. Nuoret ovat usein avainasemassa näissä keskusteluissa, sillä he ovat yleensä uusien medioiden omaksumisen eturintamassa, ja nykyään ”verkkomediaan ja sosiaalisiin palveluihin osallistuminen on muodostumassa ikään kuin pakolliseksi osaksi varttumista myöhäismodernissa, kuvien, verkostojen ja vuorovaikutuksen hallitsemassa kulttuurissa”. (Mäyrä 2007, 204–207; ks. myös Seppänen 2005, 92; Paasonen 2013, 39.)

Visuaalisen kulttuurin käsitettä käytetään laajalti, ja sillä voidaan viitata esimerkiksi visuaalisen kokemuksen sosiaaliseen rakentumiseen tai materiaalisiin ihmisten tuottamiin ja/tai kuvittelemiin artefakteihin, rakennuksiin, kuviin ja performansseihin (Mitchell 1995, 540; Walker & Chaplin 1997, 2). Visuaalinen kulttuuri on näin ollen näköaistiin nojautuvaa merkitysvälitteistä toimintaa sekä toiminnan tuotteita (Seppänen 2005, 16–17). Lasten ja nuorten elämämaailmassa visuaalinen kulttuuri on keskeisessä asemassa. Esimerkiksi nuorten alakulttuureissa visuaalisuus on läsnä vaikkapa katutaiteessa ja graffiteissa (ks. Komonen 2012; Piispa 2012), tatuoinneissa (Salasuo & Poikolainen 2012, 12–13), sekä alakulttuureista valtavirtamuodiksi siirtyneissä tyyleissä, kuten goottityylissä (Voltti 2012, 222).

”NÄIN MITÄ TEIT”: VISUAALISET MENETELMÄT JA VISUAALISEN AINEISTON TUOTTAMINEN

Visuaaliset metodit tarkoittavat suoraviivaisimmillaan näköaistiin nojautuvia tutkimusmenetelmiä. Pääasiassa visuaalisia menetelmiä käytetään laadullisessa tutkimuksessa, jolle on tyypillistä se, ettei tutkimusmetodiselle polulle ole yksiselitteistä rakennetta. Myöskään visuaalisten menetelmien käytölle ei ole tyhjentävää ohjeistusta, vaan sekä aineiston tuottamiseen että sen analyysiin on useita menetelmällisesti erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Kuten tämänkin kokoelman artikkelit osoittavat, menetelmien kirjo on suuri. Visuaalista metodologiaa on pyritty myös kuvaamaan yhtenäisen mallin avulla. Visuaalisen kulttuurin tutkija Luc Pauwels (2011) on kehittänyt integroidun käsitteellisen viitekehyksen, jonka avulla visuaalista yhteiskunnallista tutkimusta voidaan toteuttaa. Mallissa hahmotellaan tutkimusprosessin kulkua vaihe vaiheelta visuaaliseen metodologiaan liittyvät kysymykset huomioiden.

Visuaalisten menetelmien taustaoletuksiin liittyy metodologisia painotuseroja. Siinä missä taidehistorian piirissä on jo satojen vuosien ajan pohdittu visuaalisten artefaktien esteettisiä ulottuvuuksia, visuaalisen antropologian ja sosiologian myötä on hyväksytty ajatus siitä, että yhteiskuntaa voi lähestyä tieteellisesti tarkkailemalla, analysoimalla ja teoretisoimalla erilaisia visuaalisia ilmenemismuotoja. Vaikka visuaalisten menetelmien käyttö ei ole uusi asia sosiaalitieteissä, sitä on vasta viime vuosina alettu pitää legitimiinä lähestymistapana. Nykyään visuaalisia menetelmiä käytetään hyvin laajalti eri tieteenaloilla, kuten yhteiskuntatieteissä, terveystieteissä, kasvatustieteissä, kriminologiassa, maantieteessä, media- ja kulttuurintutkimuksessa, taiteentutkimuksessa ja kauppatieteissä. (Pauwels 2011, 3; Prosser & Loxley 2010, 199; Knoblauch ym. 2008, 2.)

Kulttuurintutkimukselliset visuaaliset menetelmät liittyvät lisäksi *representaation* käsitteeseen eli kysymyksiin siitä, mitä ja miten kuvat esittävät ja edustavat. Seppänen (2005, 77–83) huomauttaa tähän liittyen vielä erityisesti vieraiden kulttuurien kuvausten mahdollisesta tirkistelevästä asenteesta ja yleisemmästä representaation politiikasta. Huomio kiinnittyy tällöin esitysten toteuttamisen lähtökohtiin, intresseihin, kohteiden valintaan, toimijuuteen sekä siihen, ”[m]iten kuvauksen kohteet voivat vaikuttaa omaan näkyvyyteensä”. Näiden kysymysten pohdinta on erityisen tärkeää kaikkien vähemmistöryhmien yhteydessä, mukaan lukien lapset ja nuoret (ks. Vänskä 2012, 23). Lisäksi globalisaation aikana median välittämät kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ilmiöt eivät välttämättä koske enää vain pieniä yhteisöjä, vaan vaikuttavat parhaimmillaan – ja kenties pahimmillaan – koko ihmiskunnan maailmankuvaan. Mediatutkija Shani Orgad (2012, 3, 43) nimeää ilmiön globaaliksi mielikuvitukseksi ja esittää, että mediarepresentaatiot vaikuttavat niihin tapoihin, joilla kuvittemme, tunnemme ja ajattelemme sekä itsestämme että maailmasta. Mielikuvitus ei asetu luovan yksilön ominaisuudeksi, vaan kollektiivisen ajattelun ilmentymäksi, jota myös visuaalinen kuvasto ruokkii.

Visuaaliset aineistot jaetaan tuottamistapansa perusteella usein (1) ”valmiiseen” aineistoon, kuten lehtikuvat, (2) tutkijan itsensä tekemään aineistoon, kuten tutkijan ottamat valokuvat tutkittavista, sekä (3) osallistujien tutkimusta varten valmistamaan aineistoon, kuten tutkijan määrittämästä aiheesta tehdyt piirroksot (Heath ym. 2009, 117). Tässä kokoelmassa esimerkiksi Jaana Erkkilä käyttää valmista aineistoa, piirroksia, jotka oli tuotettu omaehtoisesti Erkkilän tutkimuksesta riippumatta, kun taas Tomi Kiilakoski ja Pauliina Rautio nojaavat tutkijan itsensä piirtämään visuaaliseen etnografiaan. Susanna Kinnusen tutkimuksessa puolestaan korostuu osallistujien piirtämisen spontaanisuus, ja Henna Pirkasen ja Kimmo Jokisen artikkelissa tämän vastapainona on tarkoin harkittu konsepti ja valmis pohja sosiaalisen verkostokartan ja aikajanan muodossa.

Aineistotyypin perusteella visuaalisia menetelmiä hyödyntävä tutkimus on toisinaan jaoteltu myös empiiriseen ja kriittiseen tutkimukseen. Empiirisessä tutkimuksessa tutkijat työskentelevät ensisijaisesti itse ottamiensa tai tekemiensä kuvien kanssa. He suhtautuvat kuviin usein todellisuuden tallenteina, dokumentaarisina osoituksina ihmisistä, asioista, paikoista, toiminnoista tai tapahtumista. Kriittisessä tutkimuksessa kuvia puolestaan analysoidaan yleensä todellisuuden representaatioina ja rekonstruktioina. Tämä on tyyppillistä juuri kulttuurintutkimuksessa sekä esimerkiksi semioottisissa analyyseissa. Raja tallenteiden ja rekonstruktioiden välillä ei kuitenkaan ole välttämättä tarkoituksenmukainen, sillä tutkijat yhä enemmän yhdistävät erilaisia aineistoja, käytäntöjä ja näkökulmia. He huomioivat analyyseissaan sekä kriittisen että empiirisen tutkimuksen lähtökohdat. (Prosser & Loxley 2010, 200; Van Leeuwen & Jewitt 2001, 4–5.) Lisäksi niin tekniset kuin kulttuurisetkin perusteet osoittavat, ettei kuvaaminen – kameralla, piirtämällä, miten vain – ole viatonta tai objektiivista totuuden tallentamista. Erityisesti tieteellisessä ajattelussa käsitys todellisuuden suoraviivaisesta tallentamisesta on mahdoton. (Stanczak 2007, 61–65.) Tutkijan aineisto rakentuu aina hänen menetelmällisten ja käsitteellisten valintojensa perusteella eikä koskaan odota löytämistään saati keräämistään sellaisenaan, ikään kuin valmiina. Siksi on asianmukaisempaa puhua ja kirjoittaa aineiston *tuottamis-* menetelmistä kuin aineistonkeruu- tai hankintamenetelmistä.

Sopivan *visuaalisen aineiston analyysimenetelmän* – tai useamman – valinta riippuu tutkimuksen luonteesta, tavoitteista sekä itse aineistosta. Visuaalisen aineiston analyysissa tyypillisesti käytettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi laadullinen sisällönanalyysi, ikonografia, diskurssianalyysi ja semiotiikka. Analyysi voi keskittyä muun muassa visuaalisen aineksen sisältöön, muotoon ja tyyliin tai toisaalta prosesseihin, jotka liittyvät visuaalisen aineksen tuottamiseen ja käyttöön. (Van Leeuwen & Jewitt 2001, 5; Pauwels 2011, 11.) Lisäksi mikäli lähtökohtana on visuaalisuuden laaja määritelmä (ks. Seppänen 2005, 28), voi myös visuaalisten sisältöjen vastaanottoa analysoida. Tässä teoksessa tällaista tutkimusotetta edustaa Nina Maskulin, joka tarkastelee artikkelissaan laadullisen asennetutkimuksen menetelmin nuorten reaktioita 2012-elokuvaan.

Visuaalisen kulttuurin analyysissa ja tulkinnassa saatetaan puhua esimerkiksi ”visuaalisesta kielestä” ja ”kuvien lukemisesta”. Tieteen kielikeskeiset metaforat eivät kuitenkaan ole välttämättä osuvimpia suhteessa kuvien tulkintaan, ja alan tutkijat haluavatkin usein korostaa kuvien erityislaatuisuutta suhteessa sanoihin ja tekstiin (ks. Dewey 2005, 110; Paasonen 2013, 42; Banks 2001, 10). Tässä kokoelmassa osuvan esimerkin tarjoaa Jaana Erkkilän artikkeli: sosiaalisessa mediassa jaetut piirroksot tarjoavat tavan käsitellä kahden veljeksen epilepsia-diagnoosia kaveripiirissä toisin kuin sanallinen keskustelu.

Tieteen kielikeskeisyys *näky* myös siinä, että perinteisesti akateemiset julkaisut rakentuvat kielellisesti esitetyn tiedon varaan. Visuaalista aineistoa esiintyy kirjallisen tekstin rinnalla kuitenkin yhä enemmän, muun muassa visuaalisten esseiden, videoesseiden ja avainsanasommitteluun perustuvien visuaalisten abstraktien muodossa. Visuaaliset menetelmät tarjoavatkin usein erilaisia ja uudenlaisia tapoja levittää tutkimuksen tuloksia vaikkapa julkisissa näyttelyissä, elokuvatapahtumissa tai digitaalisen median avulla. Esimerkiksi tässä teoksessa Helena Oikarinen-Jabai tuo esille, miten osallistavassa taideperustaisessa tutkimuksessa tuotettiin yhdessä nuorten kanssa kirjoja, näyttelyitä, videodokumentteja ja radio-ohjelma. Tällaisissa tapauksissa visuaalisilla menetelmillä on selvä yhteys taiteellisiin menetelmiin (ks. Knowles & Cole 2008), mutta nimenomaan tieteellisissä yhteyksissä erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, selkeyttääkö visuaalinen aines – graffitit, kuvat, videot – kirjallisesti esitettyjä tuloksia (Pauwels 2011, 18; Newbury 2011, 662).

Visuaalisiin menetelmiin liittyvät *eettiset kysymykset* eivät pääpiirteissään eroa yleisestä tutkimusetiikasta eli tutkimuslupaun, informointiin, anonymiteettiin, luottamuksellisuuteen, yksityisyyteen, tekijänoikeuteen ja aineiston arkistointiin on paneuduttava tarkasti. Erityisesti valo-, elo- ja videokuviin liittyy kuitenkin erityiskysymyksiä ennen kaikkea tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tunnistettavuuden suhteen: mikäli yksityisyys on taattava, onko parempi jättää kuva julkaisematta vai manipuloida se, jolloin riskinä on, että muuta tutkimuskysymyksen kannalta olennaista visuaalista informaatiota katoaa? Lisäksi varsinkin nuorten visuaalista kulttuuria ajatellen oma kysymysryppäänsä koskeva verkosta ja eritoten sosiaalisesta mediasta tuotettavia aineistoja nimenomaan yksityisyyden suhteen. (Ks. Wiles ym. 2008, 21–22; Pauwels 2011, 6; Arpo 2005.) Visuaalisten menetelmien käyttö ei kuitenkaan aseta tutkijalle pelkästään tutkimuseettisiä haasteita, vaan myös mahdollisuuksia. Elina Paju huomauttaa tässä teoksessa, että videokameran käyttö käsivaralla voi helpottaa tutkimuksen läpinäkyvyyttä: hänen tutkimuksessaan

lapset olivat näin koko tutkimusprosessin ajan tietoisia kuvatuksi tulemisesta. Paju myös käänsi videokameran näytön osallistujiin päin.

”HALUAN NÄHDÄ LISÄÄ”: LAPSUUDEN- JA NUORISOTUTKIMUKSEN VISUAALINEN ERITYISYYS

Lapsuuden- ja nuorisotutkijoille visuaalisten menetelmien käyttöön liittyy tiettyjä erityispiirteitä. Kenties ilmeisin näistä liittyy ikään. Lapsuuden- ja nuorisotutkimus rajautuu yleensä pyöreästi alle kolmekymmppisiin ihmisiin. Varsinkin aivan nuorimpia ajatellen kuvallisen ja muun ei-verbaalisen viestinnän painoarvo korostuu sanavaraston ja lukutaidon rajallisuuden takia. Lapset voivat pitää visuaalisia tehtäviä myös hauskoina ja keskittyä niihin pitkäjänteisemmin kuin kielellisiin. Niin ikään on todettu, että visuaalisten menetelmien käyttö antaa nuorille enemmän valtaa suhteessa aineistontuottamisprosessiin ja mahdollistaa nuorten ilmaisun tavalla, joka on heille yleensä miellyttävä. (Ks. Punch 2002, 329; Heath ym. 2009, 116.)

Lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen kentillä visuaalisten menetelmien käyttö on jatkuvasti suositumpaa, ja osaltaan tämänkin kokoelma havainnollistaa tutkimustapojen ja asetelmien suurta hajontaa. Visuaalisia menetelmiä käytetään esimerkiksi koulun ja oppimisen tutkimiseen, mutta monin eri tavoin. Mira Kallio-Tavin tutkii, kuinka hänen haastattelemansa digitaalisia pelejä pelaavat ja suunnittelevat nuoret oppivat visuaalisen ja kehollisen pelitapahtuman parissa. Pia-Maria Niemi ja Arniika Kuusisto puolestaan tarkastelevat videoaineiston avulla koulun juhliin liittyviä oppimistilanteita. Valokuvia voi käyttää myös osallistujien tunneilmaisujen analyysissä, kuten Katja Rajala, Johanna Hentunen ja Kaarlo Laine tekevät selvittäessään alakoululaisten myönteisiä ja kielteisiä koulukokemuksia. Elina Särkelän ja Reetta Hyvärisen esimerkkinä taas on kehityskaanontieteen kurssi, ja he pohtivat, miten valokuvaaminen ja nuorten itse ottamien kuvien tulkinta tavoittaa nuorten elämämaailman ja millaisia mahdollisuuksia tämä tarjoaa kouluopetukselle. Nykyinen visuaalinen tutkimus keskittyy melko usein juuri institutionaalisen oppimisen konteksteihin, mutta myös lasten ja nuorten vapaa-ajan visuaalinen maailma Instagram-tileineen ja avatareineen tarjoaisi runsaasti mahdollisuuksia visuaalisen todellisuuden tieteelliseen tarkasteluun.

Lapsuus ja nuoruus kytkeytyvätkin väistämättä kasvatukselliseen kontekstiin. Kysymykset visuaalisesta ilmaisusta liittyvät tällöin ensiksikin taidekasvatukseen esi- ja perusopetuksessa; viime vuosina on keskusteltu toistuvasti taideaineiden tarjoamista pehmeämmistä arvoista ja toisenlaisen tietämisen mahdollisuuksista kilpailuyhteiskunnassa (Räsänen 2010, 48–49). Toiseksi erityisesti kriittisen mediakasvatuksen piirissä on painotettu kuvien taustatekijöiden arvioinnin tärkeyttä sekä yleistä medialukutaitoa (ks. Herkman 2007). Lapsuuden ja nuoruuden visualisoituminen liittyy myös kulutusyhteiskuntakeskusteluun (Vänskä 2012, 23). Nuoriso erottui omaksi kuluttajaryhmäkseen viimeistään 1950-luvulla, mutta nykyään myös lasten markkinataloudellinen asema on syytä ottaa huomioon. Lapsia mainoskuvissa tutkineen Annamari Vänskän (2012, 23) mukaan muotikuvien merkitys ei tyhjene pelkästään kuvan pintaan tai brändien markki-

nointiin, vaan osoittaa myös sekä lapsuutta että aikuisuutta määrittäviä arvoja ja ihanteita.

Nuorisotutkimuksen suunnalta oman lisänsä tuo vielä alakulttuurikeskustelu. Toisin sanoen kysymys on yhtäältä nuorten luomista uudentalaisista tyylikeskeisistä kulttuurisista käytännöistä ja ryhmittymistä sekä toisaalta kulutustavaroiden ”näyttöarvosta” eli niiden merkityksestä erottautumisesta ja itseilmaisussa (ks. Puuronen 1997, 106–108, 146). Alakulttuuriset nuorisoryhmät esitetään mediassa usein esimerkiksi pukeutumisen salta yhtenäisempinä kuin mitä ne arjen tasolla paikallisesti ovat, ja kaupallisella kuvastolla on oma keskeinen osansa nuoruuden visualisoitumisessa (Salasuo & Poikolainen 2012, 12–13).

Tämän kokoelman artikkeleissa visuaaliset menetelmät kytkeytyvät tuon tuostakin osallistavuuteen (ks. myös Gallacher & Gallagher 2008). Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola ja Saara Salmi korostavat sitä, että osallistavien visuaalisten menetelmien käyttö tarjoaa lapsille erilaisia itseilmaisun välineitä ja havainnollistaa lasten mielipiteiden moninaisuutta. Visuaalinen kommunikointi voi olla perusteltua myös silloin, kun aikuisella ja lapsella ei ole yhteistä puhekieltä, kuten Susanna Kinnunen huomauttaa. Joskus yhteisen kielen rinnalle tarvitaan muutakin, sillä lapsen tapa olla maailmassa on erilainen kuin aikuisen. Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen ja Markus Laineen tutkimuksessa lapsia osallistettiin suunnitteluprosessiin moninaisin keinoin: lapset tekivät muun muassa puistosuunnittelupiirroksia ja tutustumisretkiä leikkipuistoon. Osallistavia visuaalisia menetelmiä onkin pidetty erityisen käyttökelpoisina sekä nuoriso- että lapsuudentutkimuksen kentällä, koska niiden avulla voi sekä tukea lasten toimijuutta että tasapainottaa aikuisten ja lasten välistä epäsymmetristä suhdetta. (Heath ym. 2009, 116; Punch 2002, 328.)

Juuri tutkijan ja tutkittavan välinen epäsymmetrinen suhde johtaa usein ongelmiin aineiston tuottamisessa. Epäsymmetria korostuu erityisesti, kun tutkittava on lapsi tai nuori. Lapsuudentutkija Samantha Punchin (2002, 329) mukaan lapsilla ei yleensä ole kokemusta siitä, että aikuiset kohtelisivat heitä tasavertaisesti. Tämä vaikeuttaa lasten kykyä viestiä aikuiselle esimerkiksi kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa. Saman huomion tekee Niina Nyysölä tässä kokoelmassa: hän kuvaa tutkijan hämmennystä haastattelutilanteessa, jossa nuorilta ei saa paria sanaa pidempiä vastauksia. Nyysölä päätyykin käyttämään kollaasitekniikkaa haastattelutilanteiden tukena. Visuaalisia menetelmiä valittaessa ja käytettäessä on kuitenkin syytä huomioida yksilölliset ja kulttuuriset erot, sillä piirtäminen tai valokuvaaminen eivät välttämättä ole parhaita tiedontuottamisen tapoja kaikille lapsille (Punch 2002, 330).

Visuaaliset menetelmät eivät yleisestikään ole yksioikoisesti parempia kuin muut. Ajoittain niitä saatetaankin hyödyntää suorastaan naiivisti. Esimerkiksi lapsuudentutkimuksen osallistavaa metodologiaa tutkineet Lesley-Anne Gallacher ja Michael Gallagher (2008, 513) ovat huolissaan siitä, kuinka vaikkapa videoita ja piirroksia hyödyntäviä osallistavia menetelmiä pidetään helposti idioottivarmoina ratkaisuin, jotka tekevät tutkimuksesta automaattisesti eettisesti ja epistemologisesti kestävä. Lasten ja nuorten mediakulttuurin tutkija David Buckingham (2009, 635) puolestaan huomauttaa, etteivät luovat visuaaliset menetelmät yksiselitteisesti lisää tai paranna ihmisten mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun tai omien tarinoidensa kertomiseen. Ne eivät myöskään anna tutkijalle etuoikeutettua asemaa päästä käsiksi siihen, mitä ihmiset ”oikeasti” ajattelevat tai tuntevat.



Luc Pauwels (2011, 3) huomauttaa lisäksi, että visuaalisten menetelmien kehittämiseksi käytäntöjä olisi jaettava enemmän etenkin yhteiskuntatieteiden, humanististen tieteiden ja käyttäytymistieteiden välillä. Visuaalinen monimuotoisuus huomioon ottaen menetelmällisissä käytännöissä tarvitaan yhteistyötä ja rohkeaa monitieteistä kehittämistä, mutta toisaalta ei pidä häivyttää tieteenalakohtaisia pyrkimyksiä ja erityiskysymyksiä. Monitieteiset lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen alueet ovat otollisia menetelmällistä kehittämistä ajatellen, sillä ne tuovat yhteen monien eri tieteenalojen edustajia, mutta tunnustavat myös tieteenalakohtaisia eroja. Kuten tämä artikkelikokoelma osoittaa, Suomessa tehdään metodisesti varsin rikasta lapsuuden- ja nuorisotutkimusta. Toivomme artikkelikokoelman innostavan tutkijoita, tieteenalasta riippumatta, osallistumaan visuaalisia menetelmiä koskeviin moninaiisiin keskusteluihin ja käytäntöihin sekä visioimaan menetelmällistä tulevaa.



I TUOTETTU TIETO



Kuva puhuttaa

Niina Nyysölä

Niistä hetkistä ei valmiissa tutkimusraporteissa usein kerrota. Niistä hetkistä, jolloin epäuskon vallassa katsoo luokkahuoneesta poistuvaa opiskelijaa ja tekee mieli huutaa perään, että tuletko vielä hetkeksi takaisin puhumaan tälle nauhurille, ihan mitä vain, luettele vaikka Pohjanmaan jokia. Niistä hetkistä, jolloin haastattelun litterointiin on mennyt vain pieni tovi. Niistä hetkistä, jolloin tekisi mieli käydä palauttamassa avainkortti esimiehelle ja kertoa, että tämä oli nyt tässä, anteeksi ja kiitos tästä mahdollisuudesta kokeilla tutkimuksen tekemistä, palkatkaa nyt kuitenkin joku osaavampi tilalleni. Niistä hetkistä pitäisi kuitenkin puhua ja niistä hetkistä tulisi myös oppia. Omalla kohdallani oudosti menneet haastattelukokemukset aiheuttivat kuitenkin onnekseni oivaltamisen riemun ja siitä haluan tässä artikkelissa kertoa.

Omaa väitöstutkimustani suunnitellessani pääsin pienen kehittämishankkeen yhteydessä haastattelemaan sosiaali- ja terveysalan ammatillista perustutkintoa suorittavia 16–17-vuotiaita nuoria. Ajatukseni oli luoda itselleni hieman tuntumaa ja myös esiyttämykseni siihen, mitä nuoret ajattelevat ensimmäisistä työssäoppimisjaksoistaan. Olin erilaisissa tutkimushankkeissa tottunut haastattelemaan opettajia, työelämän edustajia ja koulutuspoliittisia asiantuntijoita, jotka tuottivat tutkijalle haastattelutilanteissa runsaasti materiaalia. Minulla oli kokemusta ryhmissä tapahtuvista fokushaastatteluista, yksittäisten henkilöiden haastatteluista, jopa puhelimitse tehdyistä haastatteluista, joten ennako-oletukseni oli sama kuin ennenkin: haastattelujen aikana tekisin runsaasti muistiinpanoja ja nauhoitteiden kuuntelemiseen ja niiden purkamiseen menisi taas monta työpäivää. Kun sain mahdollisuuden käydä tekemässä pieniä pilottihaastatteluja yhteistyöoppilaitoksessa, valmistauduin aiempien haastattelukokemusteni perusteella normaalilla hyväksi havaitulla tavallani haastattelukeskusteluihin. Olin varautunut myös muutamilla tukikysymyksillä, joiden avulla voisin tarvittaessa nostaa uusia aiheita esiin keskustelun aikana. Muutoin ajattelin mennä sillä samalla kaavalla kuin olin ennenkin edennyt eli edetä suhteellisen vapaan keskustelun kautta työssäoppimisteeman ympärillä. Vähänpä tiesin, miten erilaisia nämä haastattelut tulisivat olemaan.

Sain tutkimusluvan oppilaitokseen haastattelujani varten ja sovin opettajan kanssa, että voisin haastatella muutamia hänen ryhmänsä opiskelijoita, jotka olivat lupautuneet tapaamaan minut. Otin opiskelijat vastaan haastattelua varten luokkahuoneessa ja esittelin itseni. ”Hei, olen Niina Nyysölä Tampereen yliopistosta ja teen pilottitutkimusta työssäoppimiseen liittyen. Mulla on tavoitteena, että juteltaisiin työssäoppimisesta ja siihen liittyvistä kokemuksista. Sopisko sulle, että tämä haastattelu nauhoitetaan, niin voin palata siihen sitten uudelleen myöhemmin?” Ja siitä se sitten lähti – tai oikeastaan: ei lähtenyt. Kysymyksiini siitä, miten työssäoppimisjakso oli sujunut, sain vastaukseksi olankohautuksen ja ”Ihan OK”-vastauksen. Tiedusteluni siitä, oliko jokin asia erityisesti tuntunut joltakin, tuotti vastaukseksi ”No ei nyt mitään erityistä ollut”-lauseen. Kiersin



ja kaarsin, toin keskustelun aiheita tyrkylle, taisin jopa kaikkien sääntöjen vastaisesti myös johdatella opiskelijaa haluamiani vastauksia saadakseni. Tavoittelin kaikin keinoin sellaisia pitkiä vastauksia, jotka olisin jatkossa voinut kuunnella nauhalta uudestaan ja litteroida ne useiksi pitkiksi informatiivisiksi virkkeiksi. Mutta ei. Tukikysymykset oli pian käytetty ja ryhdyin tiedustelemaan triviaaleja opiskelijan taustoista ja opiskelusta. Sekin tie oli nopeasti loppuun kuljettu. Kiitin opiskelijaa ja napsautin nauhurin pois päältä. Toistin tämän nöyryyttävän kokemuksen parin opiskelijan kanssa lähes samalla tuloksella. Päätin, että kokeiluni olisi tällä erää tässä ja jätin keräämäni aineiston käyttämättä.

Haastattelupäivän jälkeen mietin, miten tässä oikein kävi näin. Opiskelijat olivat iloisia ja ystävällisiä ja selkeästi kasvamassa sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisiksi. Jokin kuitenkin aiheutti sen, että haastattelukeskustelu ei sujunut. Ensiksi syytin itseäni siitä, että minulla ei ollut työkokemusta ammatillisista oppilaitoksista ja niiden arjesta: ulkopuolelta tulevan tutkijan on ehkä hankala puhua oikealla kielellä ja oikein termein tutkittavana olevasta ilmiöstä. Jos olisin ollut opettaja, olisin helposti solahtanut puhumaan sillä opiskelijalle tutulla opetussuunnitelmaa, arviointia ja työssäoppimisen ohjausta koskevalla kielellä ja tuloksena olisi ehkä ollut melkein tunnin verran syvällistä työssäoppimisen luotausta ja sen emotionaalisia аспектеjä käsittelevä haastattelu.

Ennen haastattelua olisi ollut hyvä myös hankkia tietoa lasten ja nuorten haastattelun erityispiirteistä. Tarkempi paneutuminen esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen eri-ikäisten haastattelusta kertovaan tekstiin (2011, 132) olisi tuonut minulle esiyymmärryksen siitä, millaisena haastattelutilanne nuorelle saattaa lähtökohtaisesti näyttäytyä. Taitava haastattelija olisi ymmärtänyt, että haastattelemisen voi näyttäytyä nuorelle hänen asioidensa utelutena. Kun haastattelu tapahtuu vielä oppilaitosympäristössä ja haastattelija tulee aikuisten maailmaan sijoittuvasta instituutiosta (yliopisto), on suuri riski, että nuorta opiskelijaa on vaikea saada motivoitumaan haastattelutilanteeseen. Lisäksi haastattelut järjestetään koulussa usein oppituntien aikana, jolloin haastatteluun osallistuminen saatetaan nähdä mahdollisuutena päästä pois tunneilta ja siten ainoana haastatteluun motivoivana tekijänä. Tämä saattaa heijastua ylimalkaisuutena ja lyhyinä vastauksina (mt., 132).

KUVAN KAUTTA PUHUMAAN?

Yhteensattuman merkitystä tutkimuksen tekemisessä usein aliarvioidaan, eikä siihen voi luottaa pelastajana äärimmäisten tutkimusprosessiin luonnollisesti kuuluvien hädän hetkien äärellä. Omassa tapauksessani kävi kuitenkin näin: olin jostain syystä päättänyt tehdä kirjastoon jo aiemmin hankintaehdotuksen David Gauntlettin (2007) kirjasta, ja kirja saapuikin minulle juuri sopivasti edellä kuvattujen kokemusteni jälkeen, kun pohdin mahdollisia tapoja muokata haastattelutekniikkaani. Toiveenani oli siis saada haastatteluissa mahdollisimman pitkiä, jopa kertomuksellisia vastauksia, jotka avaisivat opiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisympäristönsä. Gauntlettin teos toi itselleni idean käyttää haastateltavan puhuttamisessa erilaisia virikkeitä. Virikkeillä tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia tekstejä, kuvia, elokuvia tai jopa esineitä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 55),

jotka voivat toimia laajoina, ilmiötä avaavina ja kertomaan kutsuvina kysymyksinä. Päätös kokeilla virikkeiden käyttöä haastattelussa johtui toiveesta saada ensinnäkin työssäoppimiskokemus uudelleen representoitua läsnäolevaksi: halusin, että opiskelija voisi palauttaa mieleen työssäoppimisjakson hetket. Tätä Törrönen (2001) kutsuu ”ei nyt”-hetkiksi ja ”ei tässä”-tapahtumiksi. Samalla halusin myös rakentaa itseni ja haastateltavani välille sellaisen kommunikaatiotilan, joka on irti fyysisestä ja kasvokkain tapahtuvasta tilanteesta.

Halusin saada opiskelijan omaa ääntä esille, sillä tutkimustehtäväni oli ollut löytää nimenomaan opiskelijakokemuksia työssäoppimisesta ja tätä kautta mahdollisesti avata opiskelijan toimijuutta työssäoppimisen toteutuksessa ja sen järjestelyissä. Gauntlettin ajatukset luovista visuaalisista tutkimusmenetelmistä (mm. Gauntlett 2007; Gauntlett & Holzwarth 2006; Gauntlett 2005; Gauntlett 2004) tukivat päätöstäni lähteä kokeilemaan virikkeiden käyttöä omassa tutkimusprojektissani. Olin kiinnostunut menetelmästä, joka tarjoaisi opiskelijalle tilaa reflektoida omassa tahdissa haastattelukysymyksiä, antaisi tilaa erilaisille vaihtoehdoille ja ilmaisuille ja ihannetapauksessa tuottaisi opiskelijalle voimaannuttavan kokemuksen siitä, että tutkija on aidosti kiinnostunut siitä, mitä haastateltava asioista ajattelee. Samoin minua kiehtoi ajatus siitä, että tutkimushenkilö voi käyttää paitsi päätään, myös käsiään ja koko kehoaan reflektoidessaan omia kokemuksiaan luovien visuaalisten menetelmien avulla. Haastateltava voi työstää luovasti oman näkemyksensä mukaisen tuotoksen kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ja tämä työstäminen nähdään tärkeänä osana koko tutkimusprosessia.

Idea kollaasimenetelmän soveltamisesta haastattelun tukena syntyi tutustuessani erilaisiin luovien visuaalisten tutkimusmenetelmien sovelluksiin ja erityisesti löytämäni Fatimah Awanin (2007) tutkimukseen nuorten identiteetikokemuksista. Awanin tutkimuksessa haastateltavat olivat 13–14-vuotiaita koululaisia, mutta arvioin menetelmän olevan sovellettavissa myös hieman vanhempiin opiskelijoihin. Kollaasilla tarkoitetaan alun perin kuvataiteesta lähtöisin olevaa tekniikkaa, joka perustuu erilaisten valmiiden materiaalien yhdistämiseen samaan teokseen. Kollaasi-sanan etymologia johtaakin ranskan kielen *coller-* eli liimata-sanaan (Butler-Kisber & Poldma 2010, 2). Kollaasin eduiksi menetelmänä mainitaan sen monipuolisuus ja erilaiset toteuttamisvaihtoehdot: kollaasin voi toteuttaa hyvinkin sofistikoituneella käyttämällä tietokonetta ja kuvamanipulaatioon suunniteltuja ohjelmia ja niitä voi jakaa Internetin kautta, toisaalta taas sakset, liimat ja mitkä tahansa materiaalit ovat yksistään jo riittäviä kollaasityöskentelyä varten. (Norris ym. 2007, 483.) Taideteosten lisäksi kollaasitekniikkaa on alettu soveltaa tutkimukseen, ja se luetaan mukaan niin sanottujen taideperustaisten menetelmien (engl. *arts-based methodologies*) joukkoon (Butler-Kisber & Poldma 2010, 3).

Ideoita haastattelumenetelmäni kehittelyyn sain myös tutustumalla *photo-elicitation-*, *photovoice-* tai *photonovella-*tekniikkoihin, jotka laajasti ymmärrettynä käyttävät visuaalista materiaalia ja erityisesti valokuvia tutkimusaineistona tavoitteena osallistaa haastateltavat/tutkimukseen osallistujat mukaan tutkimusprosessiin. *Photo-*alkuisia menetelmiä on käytetty erityisesti tutkimuksissa, jossa osallistujien ääni halutaan saada kuuluville, ja niitä on sovellettu ennen kaikkea toimintatutkimuksellista otetta sisältävissä tutkimuksissa. (Harper 2002; Wang & Redwood-Jones 2001; Wang & Burris 1997; Clark-Ibañez 2004). Vaikka



kollaaseihin pohjautuva haastattelumuoto eroaakin *photo elicitation* -tekniikasta, jossa tutkimukseen osallistujat ottavat usein itse kuvia ja heitä haastatellaan omien otostensa pohjalta (ja kollaasihaastattelussa haastateltavat rakensivat kollaasinsa valmiista kuvista), uskalsin vetää joitakin yhtäläisyyksiä menetelmien välillä arvioiessani menetelmän soveltuvuutta omaan tutkimukseeni. Jo *photo elicitation* -menetelmän uranuurtaja Collier vuonna 1967 ilmestyneessä tutkimuksessaan totesi, että valokuvien tarjoama informaatio saattaa helpottaa kysymyksiä esittämistä haastateltavalle. Samoin valokuvat voivat luoda yhteisymmärryksen haastattelijan ja haastateltavan välille, ja ne voivat luoda rakenteen haastattelutilanteelle saaden sen muistuttamaan puolistrukturoitua haastattelua. (Clark-Ibanez 2004.) Valokuvat voivat helpottaa haastattelutilanteiden jäykkyyttä tarjoamalla tilanteeseen jotain sellaista, johon huomio voidaan kiinnittää yhteisesti, etenkin jos valokuvat ovat kaiken lisäksi haastateltavan itsensä ottamia ja siten hänelle entuudestaan tuttuja (mt.). Arvioin ajatuksen olevan sovellettavissa kollaasien tarkasteluun, sillä kollaaseihin mukaan otetut kuvat olivat opiskelijan itse valitsemia käsillä olevasta materiaalista.

Tutkimus ajoittui sattumalta kaupungin paikalliskirjastojen materiaalipoistojen kanssa samaan ajankohtaan. Otin ensin yhteyttä paikalliskirjastoihin ja sovimme, että saisin käydä poimimassa poistettavista lehdistä toiveideni mukaisia lehtiä sen verran kuin halusin. Lehdiksi valikoitui muun muassa perhelehtiä, vauvalehtiä ja seniorilehtiä. Lisäksi otin mukaan terveyslehtiä ja naistenlehtiä, koska ajattelin niistä löytyvän sellaista kuvamateriaalia, joka liittyy sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöihin ja hyvinvoinnin teemoihin yleensä. Tärkeän lisän lehtivalikoimaan muodostivat sosiaali- ja terveysalan omat järjestölehdet, joita sain tutkimustani varten suoraan ilmaiseksi alan ammattijärjestöiltä tilaamalla. Opiskelijat arvioivat haastattelujen yhteydessä lehtivalikoiman sisällöltään suhteellisen hyväksi, mutta jotkut kommentoivat, että välillä oli vaikea löytää sopivia kuvia. Asiayhteydestä ei kuitenkaan käynyt ilmi, millaisia kuvia olisi tarvinnut olla enemmän. Muu kollaasien rakentamiseen tarvittu materiaali koostui isoista valkoisista paperiarkeista, liimasta, saksista ja tusseista.

KENTÄLLÄ KOLLAASIEN KANSSA

Innostuin kollaasitekniikalla tuettavasta haastattelusta sen verran, että otin sen yhdeksi tutkimustehtäväkseni. Halusin arvioida luovien visuaalisten menetelmien mahdollisuuksia toimia aineiston hankkimisessa ja puntaroida sen vahvuuksia ja mahdollisia heikkouksia. Lähdin käynnistelemaan työssäoppimista koskevaa omaa tutkimustani ja sain yhteistyöoppilaitoksiin tutkimusluvat ja sitä kautta haastattelutilanteet järjestymään. Kokeilin menetelmää kahden opiskelijaryhmän kanssa, jotka opiskelivat sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa ensimmäistä vuotta. Ryhmissä oli 18 ja 16 opiskelijaa. Aineistonkeruun ajankohdaksi valittiin molemmille testiryhmille ensimmäinen koulupäivä noin viisi viikkoa kestäneen työssäoppimisjakson jälkeen. Tavoitteenani oli ensimmäisen ryhmän osalta kokeilla ennen kaikkea haastattelutekniikkaa ja toisen ryhmän kanssa tehtävän kokeilun osalta halusin saada itselleni varmuutta varsinaiseen aineistonkeruuseen. Päivän aikana ryhmät kävivät läpi oman opettajansa kanssa työssäoppimista muutoinkin, joten aineistonkeruu saatiin

yhdistettyä sisällöllisesti päivän muuhun teemaan sopivaksi. Aikaa aineistonkeruulle varattiin kummallekin ryhmälle 2 x 45 min. Kerroin tilaisuuden aluksi tutkimukseni tavoitteista ja suunnitelmastani seuraavien tuntien ja myöhempien haastattelujen suhteen. Esittelin kollaasitekniikan ja näytin malliksi yhden itse askartelemani kollaasin. Valkokankaalla oli heijastettuna koko työskentelyn ajan kollaasin rakentamista koskeva ohjeistus, joka kuului seuraavasti: ”Palauta mieleesi juuri päättynyt työssäoppimisjaksosi. Miltä tuntui olla ensimmäistä kertaa lähihoitajan työssä? Rakenna kollaasi käyttäen siinä aikakaus- ja järjestölehdissä olevia kuvia ja tekstinkappaleita kuvaten niiden avulla tuntemuksiasi ja kokemuksiasi työssäoppimisen jaksolta”. Kahden oppitunnin pituisen kollaasityöskentelyn välissä pidettiin lyhyt tauko. Kahden tunnin aika vaikutti riittävältä työskentelyä varten. Opiskelijat juttelivat välillä keskenään kollaaseja tehdessään, välillä ilmassa oli pientä hälinääkin. Tunnin päätteeksi tutkija keräsi opiskelijoilta kollaasit pois merkiten ne tunnisterarroilla.

Haastattelut tapahtuivat kollaasityöskentelyn jälkeen samana päivänä tarkoitukseen varatussa luokassa tai ryhmätöyttilassa, jonne opiskelijat saapuivat yksitellen oppitunniltaan. Ensimmäisestä opiskelijaryhmästä haastatteluun osallistui 9 opiskelijaa ja toisesta opiskelijaryhmästä 8 opiskelijaa. Keskustelun aluksi kerroin, mitä haluan tältä haastattelulta ja kysyin, onko minun mahdollista nauhoittaa haastattelu, jotta voin palata siihen myöhemmin. Sain kaikilta opiskelijoilta tähän luvan. Käynnistin haastattelun kysymällä opiskelijalta, voisiko hän lähteä kertomaan työstämästään kollaasista. Pari opiskelijaa käsitteli kollaasiaan kronologisesti aloittaen tietystä kuvasta, joka oli yhteydessä työssäoppimisen alkuun ja esitteli koko työssäoppimisjaksonsa siirtyen kuvasta toiseen järjestyksessä. Suurin osa opiskelijoista käsitteli kollaasiaan poimimalla satunnaisesti kuvia ja kertoen niistä. Välillä esitin kysymyksiä, jos halusin hieman tarkentaa opiskelijan esiin ottamaa teemaa. Saatoin myös itse osoittaa jotakin kuvaa tai tekstiä ja kysyä, mitä tähän asiaan mahtaa liittyä. Pyrin huomioimaan mahdollisimman pitkälle kaikki kollaasiin valitut kuvat. Seuraavassa esimerkki siitä, miten tutkija otti itse jonkin kohdan kollaasista esille:

Haastattelija: Mikäs tää ”lähihoitaja ei pöpöjä pelkää”?

Haastateltava: No sehän oli siis, sehän on oikeastaan semmonen ku menee päiväkotiin et niin sieltä saa kaikki taudit mitä vaan lapset sairastaa. (opiskelija 4)

Useimmiten tämä tapa toimi eli opiskelija lähti kuvaamaan kokemuksiaan pitempinä aikoina, ja siitä saattoi nousta seuraavaan kuvaan ja aiheeseen johtava teema. Haastattelutuokiot kestivät maksimissaan 15 minuuttia opiskelijaa kohti.

Pilottiryhmien kanssa tehdyt kokeilut kollaasitekniikasta ja haastatteluista toivat joitakin haastatteluiden ajankohtaan ja haastattelupaikkaan liittyviä havaintoja, joiden pohjalta muokkasin menetelmää seuraaviin varsinaisiin aineistonkeruutilaisuuksiin. Kollaasityöskentelyn sijoittaminen heti työssäoppimisjakson jälkeen ei esimerkiksi ole keskittymisen kannalta välttämättä kaikkein paras ajankohta, sillä opiskelijat tapaavat tällöin ryhmänsä ensimmäistä kertaa moneen viikkoon, ja kuulumisten vaihto nousee tärkeälle sijalle päivän ohjelmassa. Toisaalta tämä riippuu myös opiskelijaryhmän sisäisestä dynamiikasta, sillä myöhemmässä vaiheessa tutkimusta havaitsin, että joillekin ryhmille ensimmäinen päivä näytti sopivan varsin hyvin kollaasin rakentamiseen.

SAADUN AINEISTON LUONTEESTA

Kollaasien rakentaminen merkitsee metaforien kautta tapahtuvaa kuvausta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Erityisesti silloin, kun puhutaan jostakin abstraktista asiasta, jota on ehkä vaikea sanoin tavoittaa tai kokonaisuutena kuvata, on metaforien käyttäminen mahdollinen tapa jakaa kokemuksia asiasta (Gauntlett 2007, 183–184). Metaforina tässä tutkimuksissa olivat erilaiset kuvat ja tekstit, joita opiskelijat saattoivat myös täydentää omilla piirroksilla tai kirjoituksilla. Esimerkkinä näistä metaforista on seuraava lainaus, jossa opiskelija oli valinnut lehdestä aarrearkun kuvan mukaan kollaasiinsa käyttäen tätä metaforana työssäoppimisjaksostaan ja sen annista:

Eli tää aarrearkku on tässä siks, että mä sain sieltä paljon niinkun asiaa ja tuli mieleen kaikkea ja opin paljon ja toisaalta sieltä jäi paljon muistoja. (opiskelija 3)

Opiskelijat valitsivat yllättävän paljon lehdissä olevia isolla fontilla kirjoitettuja väliot-sikoita kollaasiinsa, mikä oli vastoin ennakko-odotuksiani. Olin alun perin kuvitellut, että kollaasi koostuisi suurimmaksi osaksi kuvista ja että tekstit vain täydentäisivät jotain kuvaa. Huudahdukset, otsikot tai yksittäiset sanat toimivat kuitenkin tärkeinä metaforina itsenäisesti kuvaamaan jotakin asiaa, mistä seuraava katkelma esimerkkinä.

Sitten mulla on täällä ”lapsenmielisyyttä”, koska mä oon ite aina välillä tai oon semmonen lapsenmielinen ja haluan aina ollakin, että vaikka oisin kuinka iso, niin aina pitää olla joku puoli, mikä on vähän lapsenmielinen. (opiskelija 8)

Kuvat 1 ja 2 havainnollistavat tuotoksia. Käytin pilottikokeilujeni ja varsinaisen aineistonkeruun jälkeen runsaasti aikaa miettimällä, voisivatko kollaasit toimia myös aineistona ja tulisiko niitä analysoida tai arvioida tasavertaisena datana haastattelujen kanssa. Totesin kuitenkin, että kollaasien analysoiminen ilman haastattelujen tuomaa lisäinformaatiota voisi johtaa harhateille: opiskelijoiden tuottamat kollaasit sisälsivät muutakin kuin puhdasta työssäoppimiseen tai opiskeluun yleensä liittyvää tietoa tai ne oli haluttu tehdä esteettisesti silmää miellyttäväksi. Välttämättä perustetta ei kaikkiin kollaasiin valituille kuville tai teksteille edes löytynyt, kuten seuraavista pilottikokeilun esimerkeistä voi huomata.

Oli tosi helppo löytää [kuvia lehdistä], mä en sitä ideaa välttämättä tajunnut sillai mitä katto niitä muitten töitä, mutta mun mielestä tää oli ihan niinku mun näkönen. Siis mä tykkään vaaleanpunasesta, se on sen takia varmaan iskenyt silmään että on tällasta vaaleanpunasta joka puolella. (opiskelija 4)

Emmä tiää, musta tuo oli vaan hauska kuva. (opiskelija 7)



Kuva 1.



Kuva 2.



ARVIO KOLLAASITEKNIKASTA HAASTATELUN TUKENA

Oman kokemukseni perusteella kollaasitekniikalla tapahtuvan haastattelun ja tavallisen tutkimushaastattelun tavoite on sama eli tuottaa aineistoa tutkittavasta ilmiöstä. Lähestymistavat ilmiöön eroavat kuitenkin toisistaan siinä, että kollaasien tukemassa haastattelussa haastateltava nostaa keskustelun aiheet itse esiin, kun taas perinteisemmässä haastattelussa haastattelija valikoi keskustelun teemat. Kriittisesti tarkasteltuna luovien visuaalisten tutkimusmenetelmien tai virikehaastattelujen avulla saadun aineiston voidaan ajatella olevan kahteen kertaan valikoitua jo lähtökohtaisesti. Opiskelija on kollaasia rakentaessaan valinnut teemat, joista hän haluaa puhua tulevassa haastattelussaan ja samalla jättänyt pois niitä aiheita, jotka eivät ole hänelle edullisia ja joista hän ei halua puhua. Hänellä on ollut aikaa tehdä näitä valintoja enemmän kuin perinteisemmissä haastattelutilanteissa, joissa kysymykset seuraavat toisiaan ja haastateltavan on reagoitava kysymyksiin suhteellisen nopealla tahdilla. Toinen tulkintakerta tapahtuu mahdollisesti silloin, kun opiskelija esittelee kollaasia ja kertoo kuvista sen verran minkä haluaa. Näin ajateltuna tuloksena olisi jo pitkälle pohdittuja ja valikoituja vastauksia haastattelun kohteena olevasta ilmiöstä ja opiskelijan kokemuksista. Omien tutkimuskokemukseni perusteella voin todeta, että kollaasin työstäminen ja sen jälkeen tapahtuva haastattelu antavat haastateltavalle pitemmän aikajänteen, jossa pohtia ja reflektoida kokemaansa ja tehdä valintoja sille, mitä asioita haluaa nostaa haastattelussa esiin. Kokemukseni kollaasien avulla tapahtuneista haastatteluista on kuitenkin myönteinen, sillä se paransi selvästi vuorovaikutusta haastattelutilanteessa ja hälvensi jännitystä. Olin myös tyytyväinen tapaan, jolla kollaasien avulla tapahtuneet haastattelut nostivat esiin työssäoppimiseen liittyviä aiheita. Haastattelut avasivat minulle työssäoppimisen arkea ja loivat ymmärryksen siitä ympäristöstä, jossa opiskelijat työssäoppimisjaksollaan toimivat. Minulle muodostui nopeasti selkeä kuva työssäoppimisen järjestelyistä. Vastaava tieto olisi pitänyt hankkia todennäköisesti käymällä havainnoimassa työssäoppimisjaksoja työpaikoilla. Opiskelijoiden kuvauksia työssäoppimiskokemuksista oli helpompaa sijoittaa tämän jälkeen oikeaan kontekstiin. David Gauntlett (2004) pitääkin perinteisiä haastattelutilanteita ajan paineistamina tilanteina, sillä haastattelussa lähtökohtaisesti odotus on tuottaa vastaus haastattelijan kysymyksiin lyhyessä ajassa, jopa vain muutamien sekuntien aikajänteellä. Luovien visuaalisten tutkimusmenetelmien ideana on toimia juuri toisinpäin eli tarjota mahdollisuus tuottaa vastaus pitemmässä ajassa.

Kollaasin valitseminen haastattelun virittäjänä herättää kysymyksen siitä, millaisia kokemuksia nuorella haastateltavalla on haastattelutilanteista yleensä ja tulisiko tutkijan valmistautua jotenkin erityisesti nuorten haastatteluun. Kollaasien avulla tapahtuva haastattelu voisi omien kokemusteni mukaan toimia pehmeänä laskeutumisenä haastattelutilanteisiin, sillä se antaa enemmän aikaa ja mahdollisuuksia valmistautua kertomaan ajatuksistaan haastattelijalle.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 32–36) mukaan haastatteluvuorovaikutukselle asetetaan tiettyjä odotuksia, jotka ovat läsnä haastattelutilanteessa. Odotukset kohdistuvat erityisesti haastattelun kulkuun, puhujarooliin ja tiedon paikkaan haastattelussa. Tässä tutkimuksessa syntyi kokemus siitä, että moni asia oli lähtökohtaisesti pielessä haastatte-

lutilanteessa ja sillä saattoi olla vaikutuksensa haastattelun kulkuun. Ensinnäkin nuoren henkilön omat haastateltavana olemisen kokemukset ovat useimmiten hyvin niukat, millä on vaikutuksensa siihen, millaisen roolin nuori tilanteessa ottaa. Kun haastattelu tässä tapauksessa sijoittui formaaliin oppilaitosympäristöön, saattoi nuori odottaa haastattelun tapahtuvan siten, että hän oletti aikuisen haastattelijan olevan asiantuntija työssäoppimisen alueella ja siten omistavan oikeuden haastattelun kohteena olevaa ilmiötä koskevaan tietoon jättäen haastateltavan tiedollisesti vähempiarvoiseen asemaan. Vuorovaikutus ei lähtenyt kehittymään heti alusta asti toivotulla tavalla tästä oletetusta tiedollisen vallan epätasapainoisesta jakautumisesta johtuen. Tosiasiassa työssäoppimisesta paras tieto olisi ollut opiskelijalla, jonka näkökulmasta ja kokemuksista tutkija oli kiinnostunut.

Toiseksi formaalin koulutuksen piiriin kuuluvasta ilmiöstä (yhdistettynä kokemukseen siitä, kenellä on tiedollinen valta käsiteltävänä olevasta teemasta) käytävä haastattelukeskustelu saattoi tuoda opiskelijalle tietynlaisen käyttäytymismallin haastattelutilanteeseen: Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 35) mukaan haastattelutilanteessa haastattelijan ja haastateltavan rooleihin asettaudutaan tietyin odotuksin. Ennako-odotuksena voi olla esimerkiksi se, että haastattelijä kysyy haastateltavalta strukturoidusti kysymyksiä, joihin haastateltavan odotetaan kertovan vastaukset, ja haastattelukeskustelu etenee haastattelijan etukäteen luoman kaavan kulkiessa eteenpäin haluttuun päätepisteeseen asti. Odotuksenvastaista toimintaa voi olla se, että haastattelijä ei esitäkään suoria kysymyksiä, vaan pyytää haastateltavaa kertomaan laajasti omista kokemuksistaan, kuten vaikkapa elämäntarinansa, kuten kerronnallisessa haastattelussa tehdään (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 35; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Ensimmäisissä opiskelijoiden kokeiluhaastatteluissa en toiminut kysymys–vastaus-tyyppisen rakenteen mukaan, vaan lähdin heti aluksi pyytämään opiskelijaa kertomaan vapaasti työssäoppimiskokemuksistaan ja niihin liittyvistä tunteista keskustelua eteenpäin vievien apukysymysten ollessa niukkoja. Tämä saattoi olla hyvinkin haastattelutilanteelle tyypillisesti asetetun muodon vastaista ja aiheuttaa opiskelijalle hämmennystä siitä, että haastattelijä on näin paljon kiinnostunut opiskelijan kokemuksista ja vieläpä työssäoppimiskokemuksiin liittyvien tunteiden tasolla. Vastaisen varalle harkitsisin haastattelun rakentamista toisin sillä tavoin, että toisin haastattelijana heti vuorovaikutustilanteen aluksi oman niukan tietämättömyyteni käsillä olevasta ilmiöstä ja erityisesti työssäoppimisen arkeen liittyvistä kokemuksista ja että olen kiinnostunut kuulemaan nimenomaan opiskelijan ajatuksia työssäoppimisesta. Haastattelutilanne vaatisi ehkä strukturoidumpaa muotoa siten, että haastattelijalla olisi oltava mukanaan patteristo kysymyksiä, joiden ympärille keskustelu rakentuisi. Tämä edellyttäisi kuitenkin haastattelijalta syvempää perehtymistä tutkittavana olevaan ilmiöön.

Kollaasin avulla hankittu aineisto soveltuu erinomaisesti ilmiön kartoittamiseen, sen osa-alueiden hahmottamiseen ja mahdollisesti aineistosta löytyvien teemojen esiinnostamiseen jatkotutkimusta varten. Kun ilmiö on haastateltavalle tuttu ja siitä on jo saatu haarukoitua näkyviin uusia kiinnostavia kysymyksiä, voi strukturoidumpi haastattelumuoto syventää näitä esiinnousseita teemoja.

Alussa kuvaamani kokemukset haastatteluista vaivaannuttavina kasvokkaisen kanssakäymisen tilanteina ohjasivat etsimään haastattelumuodoksi jotain sellaista tapaa, joka keventäisi haastattelutilannetta tai toisi siihen mukaan toiminnallisuutta. Kollaasityöskentely



tuki tätä toiminnallisuuden toivetta siinä, että opiskelija oli itse askarrellut kollaasinsa työssäoppimisen reflektointiin käytettävien tuntien aikana valikoiden kollaasiinsa kuvia ja tekstinkappaleita omien mieltymystensä mukaan.

Toivoisin näkeväni jatkossa lisätutkimusta erityisesti siitä, miten haastattelujen tukena käytettyjä kollaaseja voisi edelleen hyödyntää tutkimusprosessin aikana. Onko mahdollista käyttää kollaaseja aineiston analyysin tukena? Entä voiko litteroitua haastatteluaineistoa ja kuvamateriaalia tarkastella rinnakkain samanvertaisina aineistoina ja keskusteluttaa niitä keskenään? Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt ainoastaan tekstimuodossa olevaa haastatteluaineistoa, mutta on ollut sääli jättää käyttämättä aikaansaattua rikasta kuvamateriaalia. Tekstin ja kuvan välisen vuoropuhelun löytäminen uudella, hedelmällisellä tavalla voisi tuoda tutkimukseen mielenkiintoisia elementtejä.

Kollaasien tukemia haastatteluja voisi myös soveltaa monenlaisten ryhmien haastattelemisessa: näen menetelmän mahdollisuudet esimerkiksi lasten haastatteluissa, ja myös erilaisista kielellisistä vaikeuksista kärsivien ihmisten haastatteluihin kollaasit voisivat tuoda mukaan erilaisen ulottuvuuden.



Kato, papukaija!

Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentumisen tilana

Susanna Kinnunen

Olen menossa ensimmäistä kertaa tutkimuspäiväkotiin. Tervehdin Liljojen¹ käytävällä ja naulakoilla leikkiviä lapsia. Huiskuttelen heille ja astun sisään ryhmätilaan. Yritän olla tekemättä isoa numeroa tulostani. Vaihdan muutaman sanan päiväkodin aikuisen kanssa ja istahdan sivupenkille. Otan paperia ja kynän. Kirjoitan, kuinka minua jännittää ja arveluttaa millainen rooli minulla tulee olemaan päiväkotikontekstissa; olenko ensisijaisesti tutkija, kuuntelija vai ystävä. Pohdin, miten tutkijuus tulee muovatuksi suhteissa lasten kanssa:

Mukanani kannan tutkijuutta, joka muotoutuu lasten keskellä. Lapset ovat kuin tutkijuuteni peili. Myös he määrittelevät sitä.
Miten ja mitä hetkissä kohtaisin?

Näiden mietteiden kanssa lähdin tutkimaan lasten kerronnallista hyvinvointia päiväkotiin etnografisella tutkimusmenetelmällä (Gubrium & Holstein 2008).² Kysymyksiin alkoi löytyä vastauksia lasten kanssa ollessani ja heidän päiväkotiarkeaan seurattessani. Paljon tuli myös uusia kysymyksiä tilalle. Olin tätä tutkimusprojektia ennen koonnut tutkimusaineistoa kotona omien pienten lasteni spontaanien piirustushetkien tarinoita kuuntelemalla (Kinnunen & Einarsdottir 2013). Tutkimustietoa lasten spontaanista piirtämisestä on hyödynnetty vain vähän päiväkotiarjessa (Coates & Coates, 2006). Kiinnityinkin nyt piirustushetkiin, joihin lapset olivat ryhtyneet spontaanisti. Tallensin piirustushetkiä äänityslaitteen ja päiväkirjan avulla silloin, kun lapset tulivat luokseni piirustusten kanssa tai pysyivät minua mukaan piirtämään. Minua kiinnosti, millaisia merkityksiä spontaanilla piirtämisellä ja sen aikaisella kerronnalla oli lasten päiväkotiarjessa niin lapsille kuin aikuisille. Yleisvaikutelma kentällä ollessani oli, että lapset piirsivät spontaanisti pääosin vapaan leikin tilanteissa tai siirtymävaiheissa, esimerkiksi ruokailua odotellessa. Spontaanissa piirustustilanteissa ei havainnointieni aikana ollut kertaakaan mukana päiväkodin aikuisia.

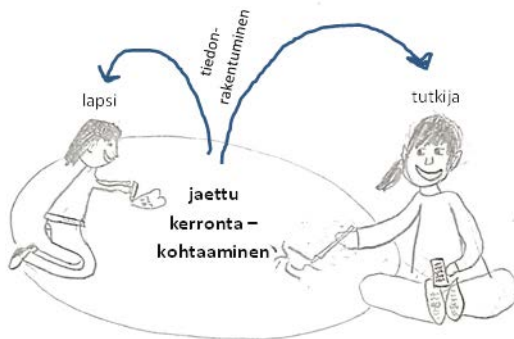
1 Kaikki artikkelissa esiintyvien päiväkotiryhmien ja lasten nimet on muutettu.

2 Tämän artikkelin aineistoa on kerätty yhdessä TelLis-tutkimushankkeen (Children tell of their wellbeing – who listens? 21892) tutkimusryhmän kanssa. Tässä artikkelissa käytetty aineisto kuuluu osahankkeeseen Päiväkotiarkeen lapsen kertomana, joka toteutettiin kuudessa eri päiväkotiryhmässä vuosina 2009–2011.

Tässä artikkelissa kirjoitan hetkistä, joissa olen ollut aluksi lasten piirustushetkien liepeillä ja aineiston keruun edetessä aivan niiden keskellä. Useimmiten lapset pyysivät, että menisin katsomaan heidän piirroksiaan tai piirtämään heidän kanssaan. Toisinaan menin itse istuskelemaan piirtävien lasten luokse. Aina tutkijan kohtaaminen ei ollut aivan välitöntä. Aineistoon mahtui myös hetki, jossa lapsi viesti minulle, että haluaa piirtää itseksensä. Tarkastelen näiden kokemieni hetkien kautta, *millaisia kohtaamisia ja millaista tiedonrakentumista syntyi spontaaneissa piirtämisen hetkissä tutkijan ja lasten välille päiväkotikontekstissa*. Artikkelin läpileikkaavana juonteena kirjoitan myös tutkimusmetodologiaan liittyvää eettistä pohdintaa ja itsereflektiota suhteessa tutkimuskysymykseen.

Tutkimukseni teoreettinen ja metodologinen perusta on kerronnallisessa tutkimuksessa (Caine ym. 2013; Spector-Mersel 2010), jossa korostetaan nykyisin kerronnan sisällön rinnalla sen prosessia, muotoa ja kontekstia (Striano 2012, 148). Prosessin painottaminen tuo kerronnan osaksi toisia toimijoita ja vuorovaikutusta eli sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä sekä ajallista ulottuvuutta (mt., 148; Caine ym. 2013, 577). Lasten kerronnallista tietämistä tutkinut Elina Viljamaa (2012) tähdentää, että lasten kertominen ja siinä tietäminen ei ole irrotettavissa ympäristöstään kertomiseksi yleensä, vaan ympäristöstä käytänteineen sekä ihmis- ja materiasuhteineen tulee osa prosessia. Prosessin tarkastelu on saanut minut pohtimaan, millaista tiedonrakentumista piirtämisen aikainen kerronta saa aikaan sen kontekstissa ja toimijoissa erityisesti tutkijan ja lapsen välillä (Caine & Steeves 2009; Striano 2012). Cainen, Estefanin ja Clandininin (2013) ajatuksia soveltaen olemisemme on jatkuvaa suhteissa olemista kertomusten keskellä.

Pohjaan tämän artikkelin teoreettiset käsitteet, *kohtaamisen ja tiedonrakentumisen* (kuvio 1), kerronnalliseen ontologiaan ja epistemologiaan, jonka mukaan tiedon rakentumisen ydin on tutkijan ja lapsen välisessä kerronnan tilassa (ks. Caine ym. 2013). Kerronnalla tarkoitan monimuotoista kerrontaa: puhetta, laulua, naurua, leikkiä, piirtämistä ja keuhonkieltä (Puroila, Estola & Syrjälä 2012). Kerronnassa kohtaamiseen tuodaan tietoa ja elementtejä omista ja yhteisistä mikro- ja makrokulttuureista. Lapsen kerronta ei siis ole sellaisenaan napattavissa lapselta tutkijalle, vaan jaettu kerronta prosessoituu kohtaamisessa – tietoisesti tai tiedostamatta. Kerronnallisessa kohtaamisessa prosessoitu tieto vaikuttaa lapsen ja tutkijan kuvaan itsestä, toisista sekä materiaali- ja ympäristösuhteista.



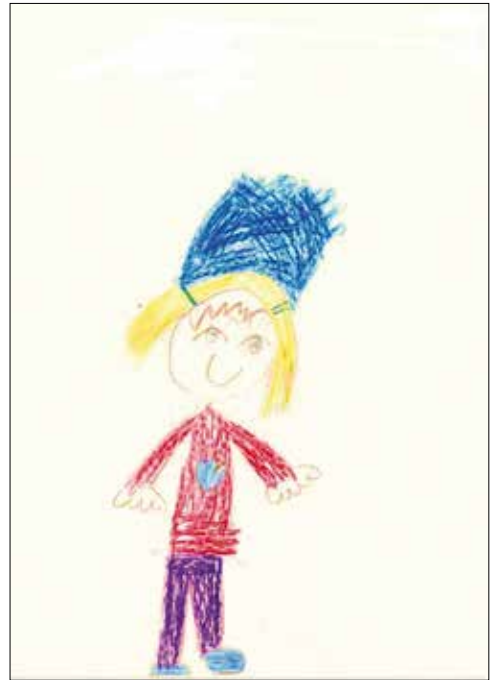
Kuvio 1. Kuvio lapsen ja tutkijan kohtaamisesta ja tiedonrakentumisesta. Kuvion pohjalla olevan piirustuksen on tehnyt Laila (9 v.).

Lasten piirtämistä, erityisesti spontaania piirtämistä, on tutkittu vähemmän prosessin näkökulmasta (Ivashkevich 2006, 46). Perinteisesti lasten piirustuksia on käytetty tutkimusaineiston keräämisen välineenä, jolloin lapsen tehtävänä on ollut kuvan tuottaminen tutkijan rajaamasta aiheesta (Thompson 1999a, 158). Omassa tutkimuksessani määrittelen lapsen piirtämisen kokonaisvaltaisena kerronnallisena prosessina. Painotan valmiin aiheen ja siitä tehdyn tuotoksen analysoimisen sijaan ”piirtämisen laulua” eli lapsen piirtämisen aikaista esteettistä kokemista ja monimuotoista kerrontaa; eleitä, ilmeitä, liikkeitä, puhetta ja lallattelua (Kinnunen 2008, 1; Kinnunen & Einarsdottir 2013; ks. Wright 2011). Piirustuksella on silti aivan erityinen merkitys: piirustus tuo kerrontaan konkreettisen elämän persoonallisen hahmottamisen ja kerronnan jakamisen ulottuvuuden; näkyvän muistijäljen ja kipinän uusiin kertomuksiin.

Kerronnan monimuotoisuuden vuoksi analysoin tutkimusaineistoa kokonaisvaltaisesti, eläytyvän lukutavan ja etsivän läsnäolon ajatuksia soveltaen (Spector-Mersel 2011; ks. Olkkonen & Turpeinen 2010). Kiedoin piirrokset ja muun kerronnan yhteen, viivyin monimuotoisessa aineistossa ja kuljin lasten kanssa elettyjen hetkien ja aineiston välillä.



Kuva 1. Iidan piirtämä kuva tutkijasta.



Kuva 2. Emilian piirtämä omakuva.

Piirustushetket osoittautuivat rauhalliseksi mahdollisuudeksi tarkkailla puolin ja toisin kuka toinen on ja mitä tutkijan tuleminen lasten päiväkotiarkeen itse kunkin kannalta tarkoittaa.

Toisella päiväkotikäynnilläni Iida ja Emilia, kuusivuotiaat maahanmuuttajalapset, piirsivät iltapäivällä kaikessa rauhassa. He halusivat, että minäkin liittyisin heidän seu-

raansa. Iida puhui jonkin verran suomea, mutta Emilia ei juuri lainkaan. Teroittelimme tyttöjen kanssa värikyniä ja mietimme mitä ne ovat suomeksi, englanniksi ja italiaksi. Iida kertoi tarvitsevansa mustan värikynän. Jonkin aikaa piirreltyään hän kysyi: ”Arvaa kenet piirrän?” Arvasin oikein, että siinä olin minä. Iida oli hahmotellut minut paperille (kuva 1). Hän kertoi: ”Mun piti värittää kaikki vaatteet mustaksi, ku sulla on kaikki mustaa.” Katsoin vaatteitani. Totta, minulla oli sinä päivänä mustat farkut ja musta paita. Vastapäät istuva Emilia hymyili. Hän kertoi, mitä värejä hänen piirustuksensa hymyilevällä työllä, hänen omakuvallaan, on vaatteissa (kuva 2). Iida kirjoitti vielä kuvan taakse oman nimensä ja päivämäärän. Kuten tässäkin piirustushetkessä, lapset piirsivät usein jollekin tai ainakin halusivat lahjoittaa piirustuksen toiselle (Kinnunen 2008, 75). Tällä kertaa Iida ja Emilia halusivat antaa piirustuksensa minulle, tutkijalle. Kiitin piirustuksista ja kysyin, saanko ottaa niistä myös kuvan ja tallettaa tutkimusaineistooni.

Iidan ja Emilian piirtämisellä oli tutkijan ja lasten välisen kohtaamisen ja tiedonrakentamisen kannalta erityinen merkitys. He jäsensivät uudenlaisessa kohtaamisessa suhdettaan kontekstiin, itseen ja tutkijaan (Weller 2012, 123); Emilia kertoi itsestään minulle piirtäen hymyilevän sydänpaitaisen omakuvan ja Iida hahmotteli olemustani piirtämällä siitä konkreettisiakin havaintoja. Yhteisen puhekielen puuttuessa väreistä ja piirtämisestä muotoutui yhdistävä tekijä, joiden kautta kohtaaminen tuli luontevammaksi. Iidan ja Emilian roolit olivat tässä tilanteessa minua aktiivisempia. He pyysivät, arvuuttelivat ja kertoivat, eli osallistivat tutkijan heidän kerrontaansa. Hetken lopuksi piirustuksen erityinen merkitys hyväksymisen osoituksena vahvistui, kun tytöt halusivat antaa piirustuksensa tutkijalle. Myös piirustuksen ainutlaatuisuus annettavana korostui; tytöt olivat tallentaneet piirustukseen omaa kertomisen tapaansa – palasen itse tehtyä tarinaviivaa toisille jaettavaksi.

KUTSUJA, KUVITTELUJA JA TOIMINTAA

Myös seuraavan piirustushetken aikana koin, miten kolmivuotiaat Alva, Hilla ja Kati toimivat tutkijalle pieninä osallistajina kutsuen ja arvuutellen. Pääsin mukaan myös kuvittelemaan ja leikkimään. Piirustushetkessä tapahtui paljon. Välillä leikittiin ja loruteltiin, käytiin tasapainoilemassa ja sitten taas palattiin piirtämään.

Usein, kun lapset piirtävät yhdessä, he ottavat vaikutteita ja oppivat toistensa piirtämisestä (Thompson 1999b). Tällä kertaa jokaisen tytön kerronta tuntui kulkevan omia polkujaan, mutta piirtäminen toimintana kokosi heidät yhteen. Thompsonin (1999a, 158) tavoin havaitsin, miten pienten lasten vapaata piirtämistä seuratessa lasten persoonallinen ilmaisu ja erilaiset mielenkiinnon kohteet korostuvat; alamme nähdä, keitä lapset ovat yksilöinä. Lapsen kerronnassa yhdistyy hänen henkilökohtainen asentonsa maailmassa sekä asioiden, esineiden ja elementtien tapa ilmetä hänelle (Viljamaa 2012, 181).

Piirustushetken alussa Alva pyysi minua katsomaan lintupiirrostaan ja kysyi haluanko minäkin piirtää linnun. Vastasin Alvalle, että halusin nyt katsoa kun hän piirtää. Tässä vaiheessa olin tutkijana vielä enimmäkseen kuuntelija ja kirjaaja. Vaikka Alva ystävällisesti ehdotti, en osannut heittäytyä lasten mukaan monimuotoiseen kerrontaan. Lapset itse

eivät tee rajoja eri kerronnan muotojen välille vaan liikkuvat niiden välillä vaivattomasti (Viljamaa 2012, 84). Kotona, äitinä ja tutkijana piirsin luonnollisesti yhdessä lasteni kanssa, mutta päiväkotilasten keskellä tutkijuuteni oli vielä epävarma. Alvan kysymys kuitenkin häiritsi ajatustani etäisestä, kuuntelevasta tutkijasta. Tytöt olivat innoissaan tekemisistään, joten Alva ei ehtinyt jäädä suostuttelemaan minua, vaan kääntyi Hillan tonttuaskartelun puoleen.

Hilla: Tää on isätonttu. Mulla on iskä ja sen nimi on Eino. Mää ossaan tehdä erilaisia.

Alva: Mää piirän tähän yhen jutun. (lauleskelee)

Hilla: Äitillä on leikattu mahasta.

Alva: Sun äiti on kyllä tyttö, sillä pitää olla hame.

Hilla: Ei ku tää on isätonttu.

Hillan ja Alvan keskustelussa tytöt rakensivat merkityksiä piirtämiselle kerronnan polveillessa isätontusta äidin leikkaukseen. Kuten Hilla mainitsi äidistään, lapset kertoivat piirtämisen ohella usein kuulumisiaan (Kinnunen & Einarsdottir 2013). Alva oli keskittynyt enemmän omaan piirtämiseen, hän kuuli Hillan puheesta ehkä vain äiti-sanana ja liitti sen Hillan tonttuun. Sen perusteella Alva kertoi oman tietämyksensä äidistä: Äiti on tyttö, jolla pitää olla hame. Tässä vaiheessa Hilla ei vielä muuttanut ajatustaan tontun suhteen vaan muistutti tekevänsä isätonttua.



Kuva 3. Hillan piirtämä tonttu.



Kuva 4. Alvan piirtämä ”lentskarisateenkaari”.



Kuva 5. Alvan piirtämä ”sukelluskala”.



Kuva 6. Katin piirustus.

Alva jatkaa omaa piirtämistään ja kertoo tekevänsä ”lentskarisateenkaaren” (kuva 4). Toiseen paperiin hän päättää piirtää ”sukelluskalan” (kuva 5). Hän vaikutti nauttivan sanoilla leikkimisestä. Kati yritti saada Alvan huomiota itselleen ja kysyi arvasiko Alva mitä hän piirtää. Alva oli niin keskittynyt omaan työhönsä, ettei huomannut Katin kysymystä. Niinpä Kati näytti minulle piirustustaan (Kuva 6): ”Tästä tulee tämmöinen yks hieno. Näin tää tehään.” Kati selitti tärkeästi ja piirsi viivoja laulellen. Sanojen sointi, eleet ja ilmeet kertoivat piirtämisen merkityksestä ja tärkeydestä; piirtämisen ilosta (Kinnunen & Einarsdottir, 2013). Paperille piirtyi monenvärisiä pitkiä ja lyhyitä viivoja, joista osa kiertyi ympyröiksi. Viivat olivat ihmeitä täynnä; ne liukuivat, syntyivät laulellen ja olivat hienoja. Kati kääntyi Alvan puoleen: ”Mää teen tämmöstä Alva (nouseva intonaatio)! Kohta tästä tulee parempi.”

Seuraavaksi Hillan kerronta täytti tilan. Hänen isätonttunsa näytti muuntuvan sulavasti hahmosta toiseksi (kuva 3).

Hilla: Tää ei oo sittekään tonttu. (leikkaa lakin pois) Tää on pyöräilijä, poikapyöräilijä. Tällä on tämmönen päässä. (piirtää viivoja) Kato, tässä se nyt on! Tässä on hiusta. (lauleskelee ja piirtää oranssilla) Tuossa on paita. (värittää vielä kasvot) Tässä on semmoset, jotka...nääh on henkselit. Tällä on koruja. Tää voi ottaa ne. Tää onki äiti.



Hillan mielessä muuttuva kuva havainnollistaa hyvin lapsen piirtämisen aikaista kerronnan prosessia. Piirteessään lapsi myös kommunikoi tekemänsä jäljen kanssa; viivoja kerrotaan tarinaan, ja ne saavat aikaan uusia tarinoita. Piirtäminen on kuin jälkien ja ajatusten vuoropuhelua. Hän piirsi tontulle koruja, jotka hahmo sai ottaa omakseen ja näin muuntua äidiksi. Hillan mielessä saattoi olla myös Alvan toteamus äititontusta. Selittäessään toisille piirtämäänsä Hilla puheli samalla myös piirustuksensa kanssa. Siinä, missä me aikuisina katsomme kuvaa, lapsi on sisällä tarinassaan, kuvassaan (Merleau-Ponty 2010). Hilla näytti minulle tekemäänsä äitihahmoa. Sitten hän pyysi minua piirtämään. Tällä kertaa en enää pohtinut niinkään etäisen tutkijan roolista käsin olemistani vaan osallistuin lasten kerronnan virtaan kakkosia piirtäen:

Hilla: Mun iskä ossaa tehdä erilaisia kakkosia, ossaakko sää.
minä: No, katotaanpa. (piirtelen kakkosia)
Hilla: Mää ossaan! Katoppa!

Hilla ryhtyi myös näyttämään, miten taitavasti osaa tehdä numeroita. Muutaman kakkosen piirrettyään hän kysyi, voisinko minä kirjoittaa mitä hän tavaa. Hilla seurasi tarkkaan, kun kirjoitin hänen saneluaan. Sitten Hilla halusi näyttää omaa kypäräänsä ja lueluaan ja kuljetti minut lokerolleen. Toiset lapset jäivät piirtelemään. Hilla teki kypärästään korin ja laittoi sen sisään omat tavaransa ja piirustuksensa kotiin vietäväksi.

Hillan, Katin ja Alvan piirustushetkessä nousi merkitykselliseksi toiminnallisuus ja kokonaisvaltainen piirtämiseen eläytyminen; liikkeet, eleet, ilmeet ja laulelleen kertominen. Vaikka heillä jokaisella oli oma piirustusjuttunsa, prosessin jakaminen oli tärkeää. Myös kuvittelu sekä piirtämisen aikana koetut oivallukset, osaaminen ja niistä toisille kertominen olivat hetken keskiössä. Kuvittelun avulla siirtyi vaivattomasti paikasta toiseen. Kirsti Hakkola ja Marjut Virsu (2000) kirjoittavat, kuinka musiikki, liike ja kuva edustavat persoonallisuuttamme muovaavaa sanatonta ajattelua puhutun kerronnan ollessa vasta aluillaan. Heidän mukaansa lapsi haastaa meitä viestimään kanssaan alueilla, joilla hänen herkkyytensä on aikuiseen nähden ylivertainen. Hetkessä rakentui tietoa omasta toiminnasta suhteessa toisiin: lapset ohjasivat ja neuvoivat toisiaan, kyseenalaistivat ja kehuivat. Yksilöllinen kerronta sai uudenlaisia merkityksiä jaetuissa kokemuksissa.

LUOTTAMUSTA

Piirustushetket mahdollistavat myös hitaammin tutustuvan lapsen ja tutkijan kohtaamisen. Seuraavaksi tarkastelen, miten piirustus voi toimia keskustelunavauksena ja vahvistaa luottamuksen rakentumista.

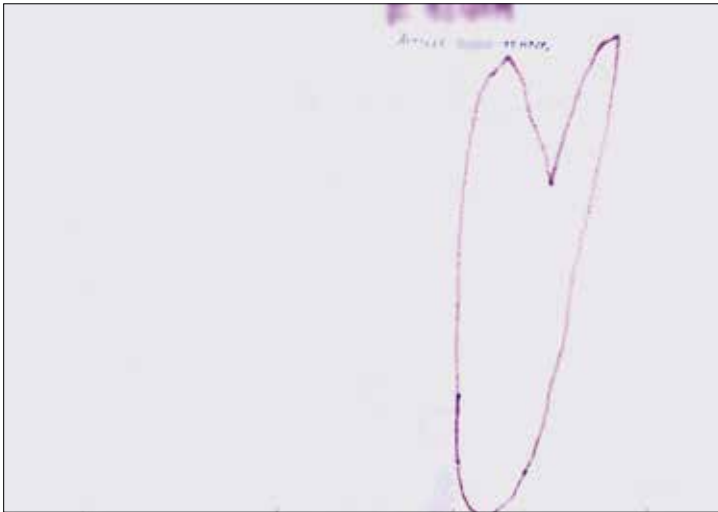
Viisivuotias Taito piirteli vapaan leikin aikana yksikseen. Hän oli nähnyt, miten olin jutustellut päiväkodissa käydessäni piirtäjien kanssa mutta ei ollut itse vielä halunnut tulla mukaan yhteiseen hetkeen. Olin pari kertaa myös kysynyt, halusiko hän näyttää piirustusta minulle, mutta hän ei ollut halunnut. Tälläkin kertaa hän peitti paperia keholleen ja vilkuili vähän epävarman näköisenä, olinko menossa hänen luokseen. Huomasin,

että hän halusi jälleen piirrellä rauhassa. Menin toisten lasten luo, ja kiinnityin Tinan ja Amelian leikkiin kissanhoitajaksi.

Kohta Taito huikkasi minulle pöydän äärestä: ”Mää oon nähny oikeen papukaijan!” Vastasin ihmettelevästi kysyen: ”Oletko?” Hän nyökkäsi ja jatkoi piirtämistä. Kysyin, piirsiö hän papukaijaa. Kysyin myös haluaisiko hän, että menisin katsomaan hänen piirtämistään. ”Eeei”, hän vastasi päättään puistaen. Paljon myöhemmin, kun Tina ja Amelia lähtivät eri huoneeseen leikkimään, Taito tuli luokseni piirustuksensa kanssa: ”Kato, nyt tässä on hieno papukaija!” Ihastelimme papukaijaa yhdessä. Taito lähti puuhiinsa piirustus mukanaan. Värikäs papukaija ja Taiton tyytyväisyys jäi elämään mieleeni hetkestämme.

Taiton papukaijapiirustus toimi väylänä yhteisen tilan luomiseen, kohtaamiseemme. Hän tarvitsi enemmän aikaa lähestymiseen. Minun oli mahdollista odottaa ja herkistyä etsimään läsnäolon paikkoja, antaa aikaa lapsen tahdille kertoa. Ajan ja tilan antama väljyys tuki lapsen rohkeutta lähestyä omalla tavallaan aikuista. Epävarmuuden jälkeen välillemme alkoi rakentua luottamusta ja kohtasimme kiireettömästi lapsen aloitteesta.

SYDÄN ÄIDILLE



Kuva 7. Hillan piirtämä sydän äidille.

Hilla, kolme vuotta, oli piirtänyt sydämen (kuva 7). Hän pyysi minua kirjoittamaan paperiin ”Äitille Hilla tehny”. Sitten hän kiikutti sydämen lokeroonsa. Paperille piirtyi ainoastaan yksi, mutta silminnähdessä hyvin merkityksellinen kulttuurinen symboli, jonka sanoman lapsi muovasi osaksi kerrontaansa (Ivashkevich 2006, 56–57). Ajattelen, että Hillan sydän ei tarvinnut paljon selitystä ympärilleen. Sanat, jotka Hilla pyysi minua kirjoittamaan piirustukseensa kertoivat paljon sydämen merkityksestä yhdessä kuvan ja päiväkotikontekstin kanssa.



Tutkijana herkistyin vastaanottamaan kuvan – en vain pintana, vaan osana kerrontaa. Kuvan tekeminen on paljon muutakin kuin silmin havaittavan tai opitun kopiointia. Piirustusshetkessä lapsi on läsnä ja kokee kokonaisvaltaisesti (Merleau-Ponty 2010). Hillan sydämen viivat eivät muodostaneet silmissäni vain kehityksellistä mittaria todellisuuden reflektiosta; ymmärsin, että viivoihin ja niiden väleihin saattaa sisältyä monenlaisia ajatuksia, kuvittelua, aisteja sekä tunteita, kuten välittämistä, ikävää tai rakkautta.

Lapset sisällyttävät kokemuksiinsa symboleihin ja muovaavat niitä omiin kertomuksiinsa tutkiakseen, järjestääkseen ja ymmärtääkseen oman itsen ja ympäristön välisiä muuttuvia suhteita (Fineberg 2006; Golomb 1974). Kuvittelin sydämen vanhemmalle. Kuvittelin kodin. Ja elämän kokonaisuuden. Hillan sydänpiirroksella on mikro- ja makrokulttuurisia merkityksiä, mutta se ei jäänyt lapselle itselleen pelkäksi symboliksi, irralleen hänen elämästään – sydämeen sisältyy henkilökohtainen merkitys elämän ja minuuden rakentajana.

SYLIIN

Seuraavassa kohtaamisessa koin, miten spontaani piirustusshetki mahdollisti monimuotoisessa kerronnassa viivähtämisen ja elämän ihmettelyn yhdessä. Hetken aikana yllätyin monta kertaa.

Isommat lapset olivat hiippailleet jo pois päivälevolta, ryhmän nuorimmat vielä nukkuivat. Olin ollut jo useamman kerran päiväkodissa ja tullut tutuksi useimmille lapsille. Piirtelin pöydän ääressä kolmen lapsen kanssa. Yksi lapsista, Ella, pyysi minua piirtämään siiliäidin ja poikasia. Kun muut lapset ympärillä kuulivat asiasta, he pyysivät yksi toisensa jälkeen minua piirtämään siiliäitejä ja poikasia. Ella, Ossi ja Riikka jatkoivat piirtelyä samalle paperille minun kanssani. He piirsivät siileille kavereita. Viivamme limittyivät. Niistä alkoi muodostua yhteistä kerrontaa.

Piirtämiseni keskeytyi, kun nukkarista käveli syliini pieni uninen tyttö, Anna (4 v.). Yllätyin lapsen luottavaisuudesta. Anna heräili vasta. Kysyin, kävikö hän nukkumassa. Hän nyökkäsi vielä unihiekkaa silmissään. Sanoin toisille lapsille, että Annakin tuli piirtämään. Anna istui aivan hiljaa sylissäni. Mietin, erehtyikö hän henkilöstä vai olinko hänen paikallaan. Kiersin käteni hänen ympärilleen, ettei hän horjahtaisi pois sylistäni.

”Näitkö sää jotaki unta?”, kysyin Annalta. Anna puisti päätään ja hymyili vähän. Toisella lapsella, Tonjalla, tuli mieleen uniasiaa: hän oli nähnyt kotona keiju-unia. Varmistin vielä Annalta, että enhän vain ollut hänen paikallaan. Anna puisti päätään ja osoitti, että hänen paikkansa olisi oikeasti siinä, missä Hilja nyt piirsi. ”Haittaako sua, jos mä istun tässä? Sää saat istua mun sylissä jos sää haluat”, puhelin Annalle. Hän seurasi muiden piirtelyä ja touhuilua mutta ei kuitenkaan halunnut itse piirtää. Vähän aikaa juteltiin piirtäjien kesken rokotuksista. Kun muut lähtivät muihin leikkeihin, Anna valpastui ja otti itselleen paperia ja kynälaatikon.



Anna: Aina määhän tätä pinkkiä. (Alkaa piirtää pinkillä tussilla paperin vasempaan ylänurkkaan, ensin jalat, kädet ja silmät.)

minä: Sää tykkäät siitä.

Anna: Mm. Täsä on suu jo ja. (Mhm.) Se avasi suun ko äiti huusi.

minä: Mhm. Mitä se sano?

Anna: Älä ota ilman lupkaa jäätelöä.

minä: Ai (naurahdus).

Kinnunen Kuva 8. Annan piirustus omasta perheestään.

Anna jatkoi piirtämistä hiljaa paperin ylle kumartuneena. Hän oli aivan keskittynyt omaan tekemiseensä. Ympärillä tapahtuvat asiat ja muiden lasten leikit eivät häirinneet pientä piirtäjää. Kuului vain tussin liikettä. Onneksi minulla oli nyt tutkijana aikaa olla vain. Spontaanin piirustushetken merkitys lapsen kokemusten jäsentämisen ja kodista kertomisen tilana vahvistui. Anna katsoi minua. Hän kertoi isosiskostaan väritellen tälle hiuksia. Minä sanoin, että siitä tulee hieno. Anna ehdotti, että tehdään seuraavaksi hevonen. Hän totesi kuitenkin, ettei osannut hevosta ja päätti tehdä koiran. Hän piirsi äidille nenän ja tirskahti. Sitten hän piirsi äidille oranssilla ja violetilla värillä hiuksia, koska äiti piti niistä väreistä.

Anna: Nyt tuli hieno tukka!

minä: Nyt tuli hieno!

Anna piirsi sylissäni isän kuvan loppuun, laittoi äidille punaista hiuksiin ja vahvasti vielä punaisella isosiskon kuvaa.

Tässä hetkessä tunteiden merkitys kerronnassa korostui. Lasten innostuminen yhteisistä siilipiirroksista ja Annan eläytyminen kotitarinaansa herätti minussa tutkijana monenlaisia tunteita. Lisäksi aivan tarinoiden keskelle kuuluminen hämmensi olemistani tutkijana; minäkö piirsin ja pidin sylissä? Mutta miten paljon enemmän tunsinkaan kokevani lasten kanssa, kun kohtaamisestamme muodostui vastavuoroista (ks. Lanas & Rautio 2014). Tunteet kietoutuivat tärkeäksi osaksi tietämistäni.

YHTEISTÄ KERRONTAA

Lasten kanssa koetut kohtaamiset haastavat pohtimaan suhdetta lapsen spontaaniin piirtämiseen niin tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa kuin lapsen arjessa ja päiväkodin toimintakulttuurissa. Päiväkodista keräämäni aineiston valossa spontaanille piirtämiselle oli tilaa lähinnä vapaiden leikkien hetkissä ja odotustilanteissa, jolloin päiväkodin aikuiset eivät olleet tilanteissa läsnä (Puroila, Estola & Syrjälä 2012). Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittavat, että spontaanin piirtämisen tuominen osaksi tutkimus- ja pedagogista käytäntöä lisäsi lapsen tarpeesta kumpuavan kerronnan kuuntelemisen hetkiä ja arvokasta tietoa siitä, mitä lapselle kuuluu – ei suorittajana, osaajana tai kehittyvänä lapsena, vaan kokonaisuutena ihmisenä (ks. Caine ym. 2013). Spontaanien piirustustilan-



teiden toteuttamiseen ei tarvita suuria osallistamisprojekteja, vaan tarttumista lapsen kutsuun. Kun aikuinen menee lähelle, lapsi osallistaa aikuisen mukaan toimintaansa ja yhteiseen kerrontaan.

Usein lapset pistetään tai ohjataan piirtämään ajankuluksi (Anning & Ring 2004, 14). Tällöin jää huomaamatta, miten piirustushetkissä muotoutuu tilaa monenlaiselle kertomiselle; toiminnalle, äänille ja hiljaisuudelle. Piirustushetki tarjoaa mahdollisuuden tutustumiseen, lapsen kerronnassa viivähtämiseen ja elämän ihmettelyyn yhdessä, myös silloin, kun yhteinen puhekieli puuttuu. Etenkin pienten lasten kanssa voi päästä dialogiin lapselle luontevalla kertomisen tavalla, jossa tärkeintä eivät ole sanat, vaan toisen kuunteleminen liikkeiden ja jälkien kautta; ajatusten ja tunteiden kehollinen jakaminen sekä luottamus siihen, että hetkessä ollaan toista varten.

Kohtaamiset herättivät pohtimaan myös eettisiä kysymyksiä, erityisesti lapsen kerronnan tulkitsemisen ja läheisyys–etäisyys-akselin suhteen. Toisaalta tutkijana rakensin luottamusta, annoin lapsen tulla luokse, luottaa ja kertoa. Toisaalta määrittelin rajoja kohtaamiselle. Odotin lapsen kerrontaa, mutta kerroinko itse? Toteutuiko vastavuoroisuus? Kun luottamus rakentui ja lapsi kertoi hyvin henkilökohtaisiakin kuulumisiaan, millaiset oikeudet minulla tutkijana on raportoida niistä? Vaikka lapset olivat saaneet yhdessä vanhempien kanssa allekirjoittaa halutessaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, luvan kysyminen oli jatkuvaa herkkyyttä lapsen kokemuksille tutkimuksen tekemisestä läpi aineiston keruuvaiheen. Pohdin, olisiko minun pitänyt muistuttaa lasta tutkimuksesta spontaanin kerronnan lomassa. Mietin myös, miten tulkitseen lapsen piirtämisen aikaista kerrontaa. Miten uudelleen kerron tilanteen omien tunteideni ja näkemysten kautta niin, etten tulkitse liikaa tai liian vähän? Viljamaa (2012, 201) kirjoittaa, että lapsen tieto näkyy kerronnassa usein avoimena ja joskus aikuiselle enempanä kuin lapselle. Hän tähdentää, ettei ole samantekevää, mitä teemme kerrotulla ja sen sisältämällä tiedolla, kuten ei myöskään se, mistä kaikesta teemme lapset tietoisiksi tekemällä heidän kanssaan tutkimusta.

Spontaanin piirustushetken ja sen aikaisen yhteisen kerronnan voima on siinä, ettei siinä ole pyrkimyksenä osoittaa oikeaa tai väärää viivaa, vaan eläytyä toisten kerrontaan. Vastavuoroisuuden seurauksena lapsen ja aikuisen välille voi muotoutua *yhteinen kerronnallinen alusta*, jossa molempien viivoilla on merkitystä – kokonaisvaltainen oleminen, toiselle tilan antaminen ja toisen elämästä kiinnostuminen on tärkeintä.



Verkostokartta ja aikajana lasten moninaisten perhesuhteiden tutkimisessa

Kimmo Jokinen & Henna Pirskanen

Äidin, isän ja lasten muodostamaa ydinperhettä pidetään usein standardina sille, miten perhe on mahdollista ymmärtää. Perhetutkimuksessa on kuitenkin parin kolmen viime vuosikymmenen aikana alettu yhä enemmän puhua perhesuhteiden moninaistumisesta, perheestä monien suhdeverkostojen leikkauspisteenä, perhekuulttuurien kirjavaitumisesta, perheen lisääntyvästä virtaavuudesta ja perhekäytännöissä ilmenevistä vaihteluista. Samalla on noussut esille uusia tutkimusaiheita, kuten perhesalaisuudet, vieraskirjat, kuolinilmoitukset, esille laitetut valokuvat, menneisyyden muistelu, juhlat ja rituaalit, vieraslistat, välirikot ja suhteiden uudelleen luomiset. (Esim. Jallinoja, Hurme & Jokinen 2014, 242–244.) Lisäksi korostetaan, että eri perheenjäsenet hahmottavat perheensä eri tavalla ja että perheessä on useita todellisuuksia, esimerkiksi lapsen ja aikuisen tai äidin ja isän todellisuudet. Mahdollisuus ottaa perheeseen monenlaisia, toistensa kanssa ristiriidassakin olevia näkökulmia, puhumattakaan siitä mahdollisuudesta, että perheenjäsenet voivat joskus salata näkökulmansa toisiltaan ja tutkijoilta, on sekä analyttinen että eettinen haaste perhetutkimukselle. (Smart 2007; Hämäläinen, Pirskanen & Rautio 2014, 53.) Nämä uudet tutkimusaiheet ja aineistot sekä tutkijoiden lisääntynyt ymmärrys perhesuhteiden jännitteisyydestä ovat nostaneet esille tarpeen hyödyntää perhe- ja myös lapsuudentutkimuksessa uudenlaisia menetelmiä. Erityisen suuria odotuksia on latautunut visuaalisiin menetelmiin. (Esim. Punch 2002a; Veale 2005.)

Tässä artikkelissa käsittelemme kahta visuaalista menetelmää, sosiaalista verkostokarttaa ja aikajanaa. Olemme käyttäneet niitä Suomen Akatemian vuosina 2010–2013 rahoittamassa projektissa *Lasten emotionaalinen turvallisuus moninaisissa perhesuhteissa* ja kehittäneet niitä erityisesti lasten tutkimista ja perhetutkimusta silmällä pitäen. Visuaalisten menetelmien käyttö tutkimuksessa ei sinänsä ole uutta. Etenkin sosiaalitieteissä valokuvien ja piirustusten käytöllä on pitkä perinne (ks. esim. Sheridan, Chamberlain & Dupuis 2011; Pink 2004; Darbyshire ym. 2005; Konecki 2009; Punch 2002b). Visuaalisten menetelmien on katsottu olevan erityisen käyttökelpoisia silloin, kun on tutkittu sensitiivisiä aiheita ja sellaisia intiimin alueeseen kuuluvia asioita, joiden tutkimisessa eettiset haasteet ovat suuria. Niiden hyötyä on korostettu myös tutkittaessa vaikeasti sanallistettavia aiheita ja ihmisiä, joiden puheessa on kielellisiä rajoituksia. Ei olekaan yllättävää, että visuaalisia menetelmiä pidetään käyttökelpoisina tutkittaessa etenkin lapsia ja perheilmioita. (Wilson ym. 2007; Parry ym. 1999; Veale 2005; Phelan & Kinsella 2013.)

Verkostokarttaa ja aikajanaa on hyödynnetty varsinkin tutkittaessa lasten kokemuksia

ja käsityksiä perhesuhteistaan (esim. Brannen, Heptinstall & Bhopal 2000; Smart, Neale & Wade 2001). Omat versiomme näistä menetelmistä kuitenkin poikkeavat muissa tutkimuksissa käytetyistä versioista muun muassa sekä verkostokartan että aikajanan arkkitehtuurissa. Vaikka niissä oli yhtäläisyyksiä aiemmissa tutkimuksissa käytettyihin karttoihin ja janoihin, ne olivat kuitenkin uniikkeja. Lisäksi se, miten olemme käyttäneet näitä menetelmiä rinnatusten, sekä itsenäisenä aineistona että muilla tavoilla kerättyjen aineistojen täydennyksenä, on perhe- ja lapsuudentutkimuksessa uutta.

Osoitamme seuraavassa oman tutkimusprojektimme kokemuksiin perustuen, millaisia etuja visuaalisista menetelmistä on monimenetelmällisessä perhe- ja lapsuudentutkimuksessa. Ensinnäkin visuaalisilla menetelmillä kerätty aineisto on riittävä materiaali jo itsessään. Tutkimusprojektissa huomasimme sen tarjoavan tarpeeksi aineistoa tulkintojen tekemiseksi, eikä sen lisäksi välttämättä olisi tarvinnut esimerkiksi haastatteluja. Toiseksi käyttämillämme visuaalisilla menetelmillä kykenimme nopeasti keräämään ison aineiston valmiiksi analysoitavassa muodossa. Kolmanneksi tällainen aineisto toimii hyvänä tausta- ja oheismateriaalina muilla tavoin kerätyille aineistoille. Neljänneksi, kuten omassa tutkimuksessa huomasimme, jotkut lapset ilmaisevat itseään paremmin piirtämällä, jotkut toiset taas puhumalla. Useamman aineistonkeruutavan käyttäminen rinnakkain antaa näin ollen monipuolisemmat lähtökohdat tutkia lasten kokemuksia kuin esimerkiksi pelkät haastattelut. Viidenneksi, varsinkin kun tutkitaan moninaisia perhesuhteita, esimerkiksi uusperheitä ja sijoitettujen lasten perheitä, verkostokartta antaa usein monipuolisempaa tietoa lasten perhesuhteista kuin haastattelu. Kuudenneksi, aikajanaa käytettäessä voidaan rakentaa tutkimusasetelma, joka muistuttaa laadullista pitkäaikaistutkimusta, tosin ilman sitä vaatimusta, että lasten elämää pitää seurata useita vuosia.

AINEISTONA LASTEN KÄSITYKSET LÄHEISISTÄ SUHTEISTA

Projektissamme *Lasten emotionaalinen turvallisuus moninaisissa perhesuhteissa* tutkimme lasten käsityksiä ja kokemuksia perhesuhteistaan ja näiden suhteiden yhteyksiä lasten turvallisuuden tunteeseen, luottamuksen kokemuksiin ja hyvinvointiin (ks. Jokinen ym. 2013, 176–177). Monitieteisessä projektissa oli mukana kasvatustieteilijöitä, psykologeja ja sosiaalitieteilijöitä. Jaoimme sen modernin lapsuudentutkimuksen lähtökohdan, että lapset osaavat ja haluavat kertoa luotettavasti itselleen tärkeistä asioista. Pidimme tärkeänä, että lapset saivat itse määrittellä oman perheensä ja itselle läheiset suhteensa. Moniäänisyyden tavoittamiseksi keräsimme tietoja lasten perhesuhteista myös muutamilta lapsille tärkeiltä aikuisilta. Pyysimme heitäkin katsomaan asioita lapsen näkökulmasta.

Saadaksemme monipuolisen kuvan lasten perhesuhteista ja niihin liittyvistä kokemuksista etsimme tutkittaviksi lapsia hyvin erilaisista perheistä, kuten ydinperheistä, yhden vanhemman perheistä ja uusperheistä. Osassa valituista perheistä oli ollut haasteita ja jännitteitä, kuten väkivaltaa tai päihdeongelmia. Mukana oli lisäksi lastensuojeluyhdistä sijoitettuja lapsia, jotka eivät eläneet biologisten vanhempiensa kanssa. Useat heistä olivat kokeneet pahoja ristiriitoja ja jännitteitä perhesuhteissaan.

Suurin osa lapsista tavoitettiin koulujen kautta ja loput lasten ja perheiden kanssa



työskentelevien järjestöjen avulla. Koska tutkimusasetelmassa ristiriidoilla ja jännitteillä oli vahva rooli, otimme tutkimuseettiset kysymykset vakavasti. Pidimme huolen siitä, että haastavista perhesuhteista tulleet lapset olivat jonkin auttamisjärjestelmän parissa ja olivat saaneet apua ennen tutkimukseen osallistumista. Projekti arvioitiin yliopiston eettisessä toimikunnassa, ja lisäksi käsitelimme eettisiä kysymyksiä säännöllisesti tutkimusryhmässä ja muiden tutkimushankkeeseen osallistuneiden toimijoiden kanssa.

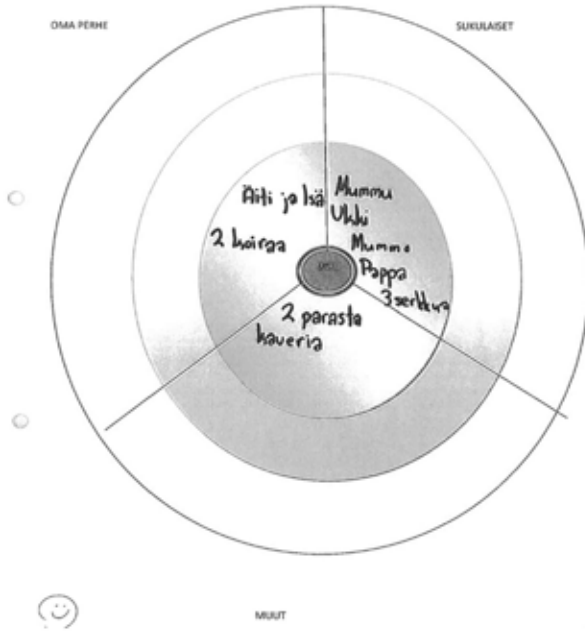
Tutkimusasetelma edellytti erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttöä, varsinkin kun mukaan valitut lapset eivät olleet yhtenäinen ryhmä. Lisäksi kyse oli sensitiivisestä aiheesta, joten mietimme aineistonkeruuta tarkoin. Pyrimme käyttämään lapsiystävällisiä menetelmiä, koska arvelimme, että kyselyn ja haastattelun kaltaiset perinteiset aineistonkeruumuodot eivät tavoita tarpeeksi monipuolisesti lasten kokemusmaailmaa. Lisäksi ajattelimme, että lasten motivoimiseksi tutkimustilanteessa tarvitaan muutakin kuin näitä kaikkein tavanomaisimpia ratkaisuja.

Päädyimme mixed methods -tyyppiseen ratkaisuun, jossa aineistonkeruussa hyödynnettiin kännykkäpäiväkirjamenetelmää, aikajanaa, verkostokarttaa ja puolistrukturoitua teemahaastattelua. Päiväkirjamenetelmässä keskityimme päivittäisiin tunteisiin, aikajanan avulla kartoitimme lasten perhesuhteissaan kokemia transitoioita, ja verkostokartalla selvitimme lasten tapoja hahmottaa perhesuhteita. Haastatteluissa syvensimme näitä tema-alueita, ja lisäksi käsitelimme perhe-elämän arkea, rutiineita ja velvollisuuksia.

Keräsimme aineistoa 64 lapselta ja 18 aikuiselta. Suurin osa lapsista oli 11–12-vuotiaita. Kännykkäpäiväkirjaosiossa oli mukana 60 lasta. Lapsista 44 haastateltiin, ja samassa yhteydessä he täyttivät aikajanan ja verkostokartan. Tutkimukseen osallistuneet aikuiset haastateltiin, ja myös he täyttivät verkostokartan, mutta lapsen silmin, mikä teki mahdolliseksi vertailla lasten ja aikuisten käsityksiä lasten perhesuhteista. Tässä artikkelissa keskitymme lasten täyttämiin aikajanoihin ja verkostokarttoihin.

VERKOSTOKARTTOJEN PERHESUHTEET

Verkostokarttaa, kuten aikajanaakin, on pidetty sekä lapsi- että tutkimusystävällisenä keinona kerätä aineistoa. Lähtökohtana on kerätä aineisto siten, että lapsi voi kokea olevansa tutkimuksessa täysivaltainen toimija ja osallistuja. Prosessi on toteutettava niin, että lapsi voi kommunikoida siinä itselleen mieluisilla tavoilla, vastaa mielellään kysymyksiin, jaksaa keskittyä pitkänkin ajan, kokee itsensä tasavertaiseksi tutkimusta tekevien aikuisten kanssa, pitää osallistumista kiinnostavana, jopa hauskana, ja luottaa tutkijoihin. Hauskuus sinänsä ei ole verkostokartan käytön tavoitteena, vaan se, että menetelmän avulla lasta motivoidaan ja että saadaan tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Visuaaliset menetelmät eivät tietenkään ole joka paikan ratkaisu. Ne ovat kuitenkin hyvä keino saada useimmat lapset täysipainoisesti tutkimukseen mukaan. (Esim. White & Bushkin 2011, Punch 2002a, Punch 2002b, Veale 2005.)



Kuva 1. Esimerkki lapsen verkostokartasta.

Verkostokarttoja on käytetty tutkimuksissa, joissa on oltu kiinnostuneita yksilöiden ihmissuhdekokonaisuuksista, kuten tutkittaessa lasten perhesuhteita. Elizabeth Silva ja Carol Smart (1999) ovat todenneet, että perheitä ja lapsia tutkittaessa on usein käytetty sellaisia metodisia ratkaisuja, joissa osallistujat ovat kuvanneet perheitään karttojen avulla ja sijoittaneet perheenjäseniään itseään kuvannutta keskipistettä ympäröiville kehille. Ympyränmuotoisen kartan sijaan perhesuhteita on saatettu lähestyä myös verkostomaisena kokonaisuutena (Widmer 2006) tai omenapuun muotoisena kuviona (Hämäläinen 2012).

Silva ja Smart (1999) pitävät verkostokartan erityisenä ansiona sitä, että sen avulla voidaan saada esille niitä yksilöllisiä merkityksiä, joita perhesuhteilla on vastaajille. Karttoihin merkityt perheet eivät välttämättä muodosta mitään idealisoitua tai yleisesti jaettua käsitystä perheestä, esimerkiksi sellaista standardiperhettä tai ydinperheen stereotyyppiä, jossa on isä, äiti ja heidän yhteiset lapsensa (Smith 1993). Kartat auttavatkin monia muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin tavoittamaan sellaisia käsityksiä perhesuhteista, jotka eivät rakennu veri- tai aviollisille siteille. Etenkin nykyään, kun joka toisen lapsen ennustetaan kokevan vanhempiensa eron ja elävän ainakin osan lapsuuttaan yhden vanhemman tai uusperheessä (Amato 2010), verkostokartta on yksi sellainen menetelmä, joiden avulla perhesuhteiden moninaisuutta on kätevä tutkia.

Yleensä osallistujat täyttävät ensin kartan, ja sitten heidät haastatellaan. Haastatteluissa on lähdetty liikkeelle kartasta ja siihen merkityistä henkilöistä. Kuten edellä sanottiin, karttojen rakenne vaihtelee. Esimerkiksi Julia Brannen, Ellen Heptinstal ja Kalwant Bhopal (2000, 52–53) ovat käyttäneet ympyränmuotoista, neljään osioon jaettua karttaa. Kartan

avulla he tutkivat sitä, millainen lasten mielestä on oikea perhe, ketkä kuuluvat lasten perheeseen ja mitkä ovat lapsille tärkeitä perhesuhteita. Osiot olivat kotitalous, sukulaiset, ystävät ja viranomaiset (*formal others*), joilla tarkoitettiin esimerkiksi opettajia, perhelääkäreitä ja sosiaalityöntekijöitä, joiden kanssa lapset olivat tekemisissä. Jokaisessa osiossa oli kolme kehää, ja kaiken keskellä oli lapsi itse. Lasta pyydettiin kirjoittamaan läheisten ihmisten nimet osioihin niin, että sisimmälle kehälle tulivat ne ihmiset, joita hän piti hyvin tärkeinä, toiselle vähemmän tärkeät ja uloimmalle vähiten tärkeät. Näin pyrittiin saamaan mahdollisimman rikas kuva siitä sosiaalisesta maailmasta, jonka osaksi lapsi itsensä koki. Kun lapsi oli täyttänyt kartan, se käytiin yhdessä läpi haastattelijan kanssa.

Tutkiessaan lasten näkökulmia eron jälkeiseen perhe-elämään Carol Smart, Bren Neale ja Amanda Wade (2001, 44–61) käyttivät kahteen osioon, perheeseen ja ystäviin jaettua ympyränmuotoista karttaa. Tämänkin ympyränmuotoisen kuvion keskellä oli lapsi itse. Lasta ympäröi kolme kehää, joista sisimpään häntä pyydettiin merkitsemään itselleen emotionaalisesti läheisimmät ihmiset. Myös tässä tutkimuksessa kartan käyttöä perusteltiin sillä, että ympyräkuvion kaltaiset visuaaliset representaatiot antavat monipuolisen kuvan niiden perherakenteiden kompleksisuudesta ja vaihtelevuudesta, joiden keskellä vanhempiensa eron kokeneet lapset elävät. Visuaalisessa muodossa olevan informaation katsottiin kertovan sanallista informaatiota kokonaisvaltaisemmin lasten tavoista hahmottaa verkostojaan. Kartan piirtäminen koettiin myös hyväksi keinoksi selvittää, kenelle lapset myönsivät perheenjäsenen aseman. Lapsia pyydettiin tutkimuksessa myös piirtämään kuvia perheestä. Eron jälkeen yksi keskeinen jännite muodostui siitä, mihin lapsi sijoitti biologiset vanhempansa ja heidän uudet partnerinsa tai puolisonsa. Suhteiden kirjosta oli helppo keskustella lapsen täyttämän kartan äärellä.

Käyttämämme ympyrän muotoisen sosiaalisen verkostokartan keskellä oli lapsi itse. Kartta jakautui kolmeen osioon tai sektoriin, jotka olivat oma perhe, sukulaiset ja muut. Muilla tarkoitimme lähinnä kavereita ja sellaisia lapselle tärkeitä aikuisia, joita hän ei lukenut perheeseensä tai sukuunsa kuuluviksi, kuten opettajat ja valmentajat. Kartassa oli kolme kehää. Niistä sisimpään lasta pyydettiin sijoittamaan kunkin osion tärkeimmät ihmiset, toisin sanoen ihmiset, jotka lapsi koki itselleen kaikkein läheisimmiksi, ja kahdelle seuraavalle kehälle muut tärkeysjärjestyksessä. (Ks. kuvio 1.) Tällaista karttaa ei tietääksemme ole käytetty muissa tutkimuksissa.

Lapsi täytti ensiksi kartan ja sen jälkeen aikajanan. Sen jälkeen aloitettiin haastattelu. Yleensä kartan ja aikajanan täyttäminen kestivät yhteensä noin 10–15 minuuttia. Haastatteluosuus puolestaan kesti noin puolesta tunnista tuntiin. Kokemuksemme mukaan lapset jaksoivat hyvin tämän mittaisen kokonaisuuden. Haastattelun aluksi käytiin läpi verkostokarttaa. Kuitenkin osa lapsista kertoi haastattelijalle sosiaalisista suhteistaan jo karttaa piirtäessään. Karttaan saatettiin vielä tehdä lisää merkintöjä lasten kertomusten perusteella. Esimerkiksi pelkästään nimellä mainituista henkilöistä selvitettiin tarkemmin, keitä he olivat. Eron kokeneiden lasten tapauksissa karttoihin merkittiin myös se, kenen luona lapsi asui ja ketkä olivat lapselle biologista sukua ja ketkä eivät. Osa lapsista merkitsi karttaan lisää henkilöitä vielä haastattelun kuluessa. (Ks. myös Pirskanen ym. 2015.)

Verkostokartat osoittivat hyödyllisyytensä jo haastatteluja tehtäessä. Kartoista sai yhdellä silmäyksellä hyvän yleiskuvan lasten sosiaalisista verkostoista, mikä ei olisi on-

nistunut pelkkien haastatteluiden avulla. Lisäksi lapset täyttivät karttoja innostuneesti. He eivät arastelleet saati aikailleet täyttäessään karttaa. Uskommekin Punchin (2002b) tavoin, että lasten kohdalla kartta toimi eräänlaisena jäänsärkijänä, joka lähensi tutkijaa ja lasta toisiinsa ja teki haastatteluprosessin luontevaksi ja vähemmän jännittäväksi. Kuten monet muutkin verkostokarttoja käyttäneet tutkijat ovat todenneet (esim. Brannen ym. 2000), lapset eivät koe perhesuhteidensa kuvaamista karttojen avulla ongelmallisena asiana, eivät edes kompleksisten suhteiden tapauksessa. Koimmekin kartan luontevaksi sisäänmenostrategiaksi lasten perhesuhteiden moninaiseen maailmaan. Itse haastattelutilanteessa lapset palasivat mielellään kartan pariin, ehkä siksikin, että he kokivat huomion kiinnittämisen karttaan miellyttävämmäksi kuin huomion kiinnittämisen itseensä (ks. myös Sheridan ym. 2011; Veale 2005). Vaikka suurin osa lapsista vastasi kysymyksiin vapautuneesti, osalle sellainen toiminnallinen vaihtoehto, jossa käytettiin kynää ja paperia, oli puhumista mieluisampi tapa kommunikoida tutkijan kanssa.

Karttaa täyttäessään lapset eivät erityisemmin näyttäneet pohtivan sitä, millainen olisi ollut ”oikea” tai ”kunnollinen” perhe. Lapset kuitenkin sijoittivat sisimmälle kehälle yleisimmin äidit ja heidän jälkeensä isät ja sisarukset. Monissa kartoissa ei perheosiossa muita ollutkaan. Toisaalta myös lemmikkieläimet (koirat) saatettiin sijoittaa itseä lähemmäksi perheenjäseniksi. Samoin isoäiti ja isoisä saatettiin laskea perheen sisärenkaaseen kuuluvaksi. Löytyipä kaikkein läheisimpien perheenjäsenten joukosta siskopuoli, veljen vaimo, veljen lapsi, ja uusisoisäkin (isoäidin uusi partneri). Haastatteluissa lapset kertoivat kokevansa läheisiksi etenkin henkilöt, joiden kanssa he viettivät paljon aikaa, tekivät asioita yhdessä ja juttelivat paljon.

Riitaiset välit sisarusten kesken saattoivat johtaa siihen, että sisarukset merkittiin uloimmille kehille. Eivät isät ja äiditkään välttämättä päässeet lasta lähimmälle kehälle. Syyinä olivat esimerkiksi vanhemman päihdeongelma tai yhteisen tekemisen puute. Varsinkin isät, joiden luona lapsi ei enää eron jälkeen asunut, saatettiin sijoittaa ulommas. Yksi lapsista, joka sijoitti etäisänsä uloimmalle sektorille, perusteli tekoaan seuraavasti: ”Iskän kanssa, jos me tehdään jotain, ni mä istun autossa ja iskä puhuu puhelimeen, tekstaillee, ajaa tai sitte on tietokoneella. Ja mä niinku istun ja oon tekemättä mitään.”

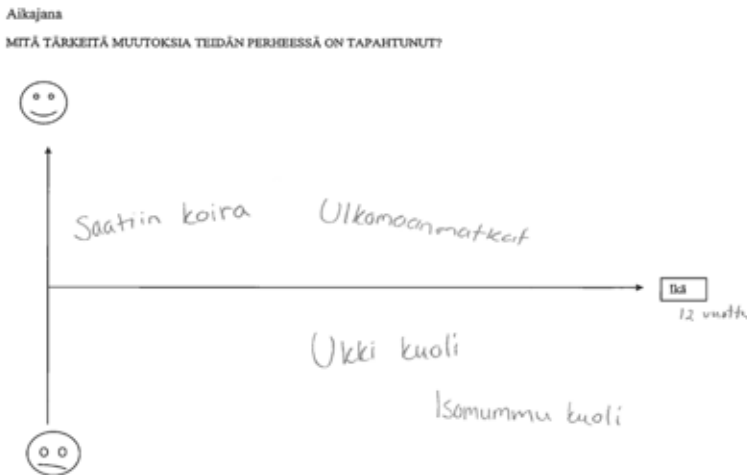
Eron jälkeisten perhesuhteiden kuvaukset vaihtelivat paljon. Vanhempiensa eron kokeneiden lasten kartoissa perhekokoonpanot eivät koostuneet yhteen kotitalouteen kytkeytyvistä perhesuhteista. Osa lapsista tosin painotti biologisia siteitä määritellesään eron jälkeisen perheensä. Näissä kartoissa esimerkiksi ne uusperheen jäsenet, joihin lapsella ei ollut biologista sidettä, sijoitettiin joko ryhmään sukulaiset tai muut. Jättipä joku heidät kokonaan pois kartasta. Osa lapsista taas hahmotti perhesuhteensa sosiaalisten siteiden perustalta, jolloin perheet näyttäytyivät moninaisina ja laajoina ihmis- ja eläinsuhteiden kokonaisuuksina. Sijoitettujen lasten kartoille oman leimansa loivat biologisten ja sijaisvanhempien vaihtelevat paikat – ja nimitykset. Osa lapsista merkitsi biologiset vanhemmat läheisimmiksi perheenjäsenikseen, vaikka he olisivat viettäneet sijaisperheessä lähes koko lapsuutensa. Jotkut toiset taas kokivat sijaisvanhemmat läheisemmiksi. Joihinkin karttoihin biologiset vanhemmat oli merkitty heidän etunimillään, joissakin etunimiä käytettiin sijaisvanhemmista. Haastatteluissa kaikista heistä puhuttiin yleensä sanoilla isä ja äiti. Tämän kirjon tavoittaminen olisi todennä-

köisesti ollut paljon vaikeampaa keräämällä aineistoa pelkästään haastattelemalla lapsia.

Sen lisäksi, että verkostokartoista sai haastatteluiden tueksi ja vauhdittamiseksi nopeasti yleiskuvan lasten perhesuhteista, ne olivat myös riittävä aineisto itsessään. Kartoista pystyi helposti laskemaan niissä mainitut henkilöt ja eläimet, luokittelemaan näitä erilaisiin ryhmiin ja ottamaan huomioon näiden sijoitus eri osioissa ja sektoreilla. Karttojen avulla oli myös helppo verrata toisiinsa erilaisissa perhetilanteissa elävien lasten kuvauksia tärkeistä perhe- ja muista sosiaalisista suhteistaan, samoin lasten ja aikuisten käsityksiä lasten verkostoista. Varsin kiinnostavaksi karttojen piirteeksi osoittautuivat rajat perheen ja sukulaisuuden välillä. Lapset selvästi neuvottelivat siitä, missä raja milloinkin kulki. (Jokinen ym. 2013, 186–187.)

AIKAJANOJEN ELÄMÄNTAPAHTUMAT JA MUUTOKSET

Aikajanojen käytön tarkoituksena oli jäljittää lasten tärkeitä elämäntapahtumia, muutoksia, jatkuvuutta ja säröjä perhesuhteissa ja elämänhistoriassa. Näin oli mahdollista ymmärtää myös lasten käsityksiä ajallisuudesta – sekä menneisyydestä, nykyhetkestä että tulevaisuudesta. Koska perhesuhteet ovat muuntuvia ja joskus myös kompleksisia, aikajana sopivat erinomaisesti niiden tutkimiseen. (Ks. myös White & Bushkin 2011; Sheridan ym. 2011.) Jos lasten perhesuhteita tutkitaan vain esimerkiksi haastattelemalla tai kyselyn avulla, lopputulokseksi saattaa jäädä eräänlainen pysäytyskuva lapsen senhetkisestä elämästä (Greene & Hill 2005). Ajallisen ulottuvuuden tavoittaminen onnistuu usein paremmin visuaalisten menetelmien, kuten aikajanana avulla. Tämä pätee etenkin tilanteisiin, joissa pitkäaikaistutkimusasetelma ei ole mahdollinen (vrt. Thomson ym. 2004). Aikajanaa ja sen varianttia aikaruudukkoa on hyödynnetty paljon myös haastavissa elämäntilanteissa elävien lasten ja nuorten, kuten turvapaikkaa hakeneiden pakolaislasten (White & Bushkin 2011) ja päihdeongelmaisten vanhempien lasten (esim. Wilson ym. 2007) kokemusten tutkimisessa.



Kuva 2. Esimerkki lapsen aikajanasta.

Käyttämämme aikajana koostui kahdesta osasta, horisontaalisesta ja vertikaalisesta. Horisontaalinen viiva merkitsi aikaa lapsen syntymästä nykypäivään. Tälle janalle lapsi merkitsi elämänsä tärkeitä tapahtumia suhteessa perheeseen. Kysyimme myös lapselta, milloin muutoksia oli tapahtunut ja mitä tapahtumat merkitsivät. Vertikaalinen jana puolestaan käsitteli sitä, kuinka lapsi koki kunkin tapahtuman: myönteisiksi koetut tapahtumat lapsi sai merkitä horisontaalisen viivan yläpuolelle ja kielteiset sen alapuolelle. Näin lapsi sai sekä nimetä että arvioida elämäntapahtumien merkitystä itselleen ja perheelleen. Mielenkiintoinen piirre aikajanoissa oli se, että lapset merkitsivät aikajanelle yhtä lailla pieniä yksityiskohtia elämästään kuin suuria, kauaskantoisia elämänmuutoksiaakin. (Ks. myös Pirskanen ym. 2015.)

Tutkija oli lapsen tukena tämän piirtäessä aikajanaan. Hän teki lähinnä lapselle täydentäviä kysymyksiä, kuten ”kerrotko lisää tästä merkitsemästäsi tapahtumasta”. Elämänviivan piirtäminen oli tavallaan lapsen ja tutkijan yhteistyötä (Sheridan ym. 2011), vaikka lapsille oli pääsääntöisesti selvää, mitä tapahtumia he halusivat merkitä viivalle ja miksi. Vain kaksi lasta jätti aikajanan tyhjäksi. Tämä kertoo siitä, että lapset kokivat tämän visuaalisen menetelmän mielekkääksi ja ymmärrettäväksi. Silti ei ole itsestään selvää, että tutkittavat kokisivat visuaaliset tekniikat, kuten piirtämisen ja täyttämistä edellyttävät tehtävät, aina helpoiksi (esim. Pirskanen 2011).

Nuorekin lapsen elämässä ja perhesuhteissa voi olla tapahtunut lukuisia muutoksia. Keskeistenkään muutosten hahmottaminen haastattelutilanteessa ei välttämättä ole helppoa, joten aikajanan käyttö voi auttaa lapsen elämänsä hahmottamisessa. Aikajanelle elämäntapahtumat näkyvät graafisessa ja selkeässä muodossa. Samalla aikajanatekniikka mahdollistaa sen, että ajankulun voi hahmottaa *relaationaalisen* eli suhteessa muihin ihmisiin, kuten perheenjäseniin, eikä pelkästään yksilöllisenä tai kronologisena. Lisäksi aikajana voi toimia lapselle muistin apuna, kun lapsi alkaa miettiä elämänsä taaksepäin. Mitä perheessä tapahtuikaan ja milloin? Tämä rohkaisee lasta kertomaan elämästään tarinamuodossa. Sen lisäksi, että aikajanat toimivat haastattelujen täydentäjinä, ne muodostavat myös oman, itsenäisen aineistonsa. (Davies 1996; Sheridan ym. 2011; Smart 2007.) Nämä ovat selkeitä aikajanan käytön etuja, jotka havaitsimme tutkimuksemme.

Kun lapset kertovat elämästään, he korostavat joitakin tapahtumia ja jättävät jotkut toiset mainitsematta – aineistonkeruumenetelmästä riippumatta (Sheridan ym. 2011). Esimerkiksi sensitiivisistä ja kipeistä aiheista ei välttämättä haluta puhua (Hämäläinen ym. 2014). Lapsen voi olla myös haastavaa hahmottaa aikajanelle pitkäkestoisia ja perhe-elämään jännitteitä tuovia tapahtumia, kuten perheenjäsenen alkoholiongelmaa. Joissakin tapauksissa huomasimme tämän tutkimuksemme aikajanoissa, esimerkiksi verratessamme väkivaltaa tai alkoholiongelmia perheessä kokeneiden lasten aikajanoja heidän vanhempiensa aikajanoihin. Lapset eivät välttämättä merkinneet väkivallan kokemuksia tai todistamista aikajanoilleen, mutta halusimme kunnioittaa lasten valintoja ja vapaaehtoisuutta sen suhteen, mitä asioita jakaa tutkijan kanssa. Tällaisissa tapauksissa eri aineistonkeruumenetelmien rinnakkainen käyttö osoittautui hyödylliseksi: esimerkiksi jokin tapahtuma tai asia, jota ei piirretty aikajanaan, saattoi nousta haastattelussa esille.

Lasten aikajanoille kertyneet kokemukset ja tapahtumat olivat jaoteltavissa muutamaaan pääkategoriaan. Elämänviivoilla oli nähtävissä iloisia ja onnellisia tapahtumia,



kuten sisarusten tai sisarusten lasten syntymät, syntymäpäivät, lomamatkat, vanhemman uusi puoliso tai lemmikkien tulo perheeseen. Myös koulun ja päiväkodin aloittamiset olivat yleensä lapsille iloisia tapahtumia. Elämäntapahtumiin saatettiin suhtautua myös ristiriitaisesti. Esimerkiksi eroa pidettiin kielteisenä kokemuksena, kun se tapahtui, mutta myöhemmin se alkoi saada myönteisiä piirteitä, jos vanhempien riitelty oli loppunut. Muutot saattoivat olla yhtäältä mukavia ja jännittäviä, toisaalta ne saattoivat merkitä eroa ystävistä. Lapset merkitsivät aikajanoille myös ikäviä ja surullisia kokemuksia. Monet niistä liittyivät kiinteästi perhesuhteisiin, kuten läheisten kuolemat ja sairastumiset tai omat sairaudet tai tapaturmat. Tällaisten suurten elämänmuutosten rinnalla lapset pohtivat myös pienempiä arkisia tapahtumia, kuten käyntiä huvipuistossa tai kiipeilyä autotallin katolle.

Aikajanat osoittavat hyvin, miten lasten perhesuhteet kehittyvät ajan myötä. Niiden merkitys voi kasvaa, pysyä ennallaan tai kärsiä vaurioita. Menneisyudessa tapahtuneilla perhetapahtumilla voi olla suuri merkitys lapsen elämänsäkululle. Samalla ne vaikuttavat lapsen kokemaan hyvinvointiin ja onnellisuuteen, aivan kuten päivittäiset arkipäivän kokemuksetkin. Tästäkin syystä ajallisuuden tutkiminen lasten perhesuhteita tarkasteltaessa on tärkeää.

ETUNA OSALLISTAVUUS, JOUSTAVUUS JA MONIPUOLISUUS

Kokemustemme mukaan verkostokartat ja aikajanat olivat toimivia ja osallistavia visuaalisia menetelmiä, kun tavoitteena oli saada tietoa lasten sosiaalisista maailmoista. Verkostokartta oli hyvä keino saada selkoa lasten perhesuhteista, ja aikajana auttoi kirjoittamaan tärkeitä transiitioita ja elämäntapahtumia. Eri menetelmillä tavoitettiin täten eri puolia lasten elämästä. Jos olisimme käyttäneet ainoastaan yhtä menetelmää, kuvasta olisi varmasti tullut rajatumpi. Mielestämme juuri visuaaliset menetelmät tuottivat paljon kiinnostavaa tietoa lasten perhesuhteista, varsinkin tapauksissa, joissa ne olivat kompleksisia ja haastavia. Lisäksi visuaaliset menetelmät tuottavat selkeän, graafisen esityksen näistä asioista.

Visuaalisten menetelmien käyttö antoi lapselle mahdollisuuden pohtia perhesuhteitaan monelta eri kantilta. Hän saattoi esimerkiksi haastattelun kuluessa palata joihinkin menneisyyden tapahtumiin tai alkaa uudelleen kertoa jostain itselleen tärkeästä ihmissuhteesta, olihan hänen edessään pöydällä koko ajan läheisten ihmisten kartta ja tärkeiden tapahtumien aikajana. Keskustelu tutkijan kanssa oli luontevaa, ja kommunikointi saattoi tapahtua monella eri tavalla. Joustavuus on siten eittämättä yksi visuaalisten menetelmien käytön eduista. Samalla joustavuus mahdollistaa lapsen äänen kuulemisen aiheessa, jossa lapsi on paras asiantuntija – kuten käsiteltäessä lapsen omaa perhettä ja hänelle tärkeitä ihmissuhteita.



Koulun juhlat oppimistilanteina – esimerkkinä videoaineisto joulunäytelmän harjoitusprosessista

Pia-Maria Niemi & Arniika Kuusisto

Suomalaisessa koulussa juhlat, teemapäivät ja muut yhteiset tilaisuudet ovat osa koulun toimintaa, ja niitä sitovat samat tavoitteet kuin muutakin perusopetusta (Opetushallitus 2006, 8). Aiempien tutkimusten mukaan koulun juhliin ja muihin oppituntien ulkopuolisiin opetuksellisiin tapahtumiin liittyikin monia pedagogisesti merkittäviä ulottuvuuksia. Suomessa yläkoulun opettajat ovat esimerkiksi kuvanneet koulun joulun-, itsenäisyyspäivä- ja kevätjuhlia tärkeiksi sekä perinteiden välittämisen että yhteisöön kasvamisen näkökulmasta. (Niemi, Kuusisto & Kallioniemi, 2014.) Vastaavasti koulun musisointiprojektin (Pääkkönen 2013) sekä muiden toimintamuotojen, kuten urheilutapahtumien ja näytelmien on todettu olevan sosiaalisesti merkittäviä tapahtumia, jotka voivat tukea sekä oppilaiden akateemista osaamista että hyvinvointia (Pyhälto, Soini & Pietarinen 2010). Oppimisen näkökulmasta juhlia ja muita koulun tapahtumia ja niiden valmisteluprosesseja on kuitenkin tutkittu hyvin vähän.

Tässä artikkelissa tarkastelemme oppimiseen liittyvää vuorovaikutusta (esim. Smith 2013) yläkoulun joulunäytelmän harjoituksista taltioidun videomateriaalin avulla. Tutkimustiedon saaminen juhliin liittyvistä oppimisprosesseista on tärkeää sekä tapahtumien suunnittelun ja toteuttamisen arvioimiseksi että laajemmin oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Vuonna 2016 toimeenpantavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat monipuolisten oppimisympäristöjen käyttöä, yhteisöllisten oppimistilanteiden sekä yhteistyötaitojen merkitystä (Opetushallitus 2014).

Aiemman tutkimuksen vähäisyyden sekä oppituntien ulkopuolella järjestettävän toiminnan laajan kirjon vuoksi juhlia tutkittaessa on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota tutkimusmenetelmän valintaan. Koulun järjestö- ja harrastustoiminnan vaikutuksia oppimiselle tutkinut Boaz Shulruf (2010) on tuonut esille, että alan tutkimuksissa on harvoin kiinnitetty riittävästi huomiota menetelmällisiin vaatimuksiin. Visuaaliset menetelmät, erityisesti videonin käyttö, valittiin tässä tutkimuksessa koulun juhliin liittyvien oppimis- ja vuorovaikutusprosessien tarkasteluun siihen liittyvien monipuolisten analysointimahdollisuuksien vuoksi. Seuraavaksi esittelemme lyhyesti kasvatustieteellisen videotutkimuksen periaatteita sekä sen soveltuvuutta tutkimuksemme. Aineiston keräsi artikkelin ensimmäinen kirjoittaja talvella 2013.

VISUAALINEN AINEISTO OPPIMISEN TUTKIMUKSESSA

Sharon Derry ym. (2010) ovat tuoneet esille, että videotutkimuksen avulla voidaan merkittävästi syventää ilmiöiden monisyisyyden ymmärtämistä tutkittaessa oppimista eri konteksteissa. Oppimisen tutkimuksessa videointia onkin käytetty muun muassa vuorovaikutustilanteiden tarkasteluun. Analyysitapoina on käytetty esimerkiksi kvantitatiivista koodausta, narratiivien laadullista tutkimusta, teoriaohjaavaa aineiston luokittelua sekä ilmiöpohjaista analyysia, jossa luokittelutyyppit on muodostettu aineistohavaintojen pohjalta. Videotutkimusta on käytetty myös tarkasteltaessa merkitysten muodostamisen prosessia sekä erilaisia yhteisöllisiä tutkimusasetelmia. (Derry ym. 2010.) Luokkahuonevuorovaikutusta tarkastelevan tutkimuksen (esim. Flewitt 2006; Zhao ym. 2014) lisäksi videotutkimusta on käytetty koulukontekstissa esimerkiksi ennakkoluulojen vähentämiseen tähdänneessä toimintatutkimuksessa (Stuart 2006).

Tässä artikkelissa käsiteltävä aineistoesimerkki on osa laajempaa tutkimusta, jossa koulun yhteisin tilaisuuksiin liittyviä oppimisprosesseja on tarkasteltu useita eri menetelmiä yhdistävällä mixed method -tutkimusasetelmalla (Teddlie, Tashakkori & Johnson 2008, 399). Neljästä yläkoulusta kerättyyn aineistoon kuuluu videoiden lisäksi valokuvia, lomaketutkimus, haastatteluja sekä toimintatutkimus kenttämuistiinpanoineen. Monipuolisen ymmärryksen saaminen tarkasteltavasta ilmiöstä on erityisen tärkeää, kun aiempaa tutkimustietoa on niukasti (Weller, Hobbs & Goodman 2014, 367). Kaikilla käytetyillä menetelmillä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, joista videoinnin etu tulee erityisen selvästi esille koulun juhlaharjoitusten analyysissa.

Koulun juhliin liittyvät oppimisprosessit ovat aineistonkeruun näkökulmasta haastavia, koska juhliä on lukuvuoden aikana harvoin, ja jokaista juhlatyyppiä usein vain kerran vuodessa. Lisäksi tilanteiden seuraamista vaikeuttaa niiden vuorovaikutuksen runsaus. Pelkkien kenttämuistiinpanojen varassa tutkijan olisi vaikea seurata ja kirjata useaa samanaikaista kommunikaatioprosessia, kun taas videon avulla tilannetta on mahdollista havainnoida toistuvasti ja eri näkökulmista. Vaikka myös videoanalyysissa tutkimuskohteen rajaus on olennaista, tallenteen tarkastelu mahdollistaa sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen että oppilaiden ja opettajan välisten ohjaussuhteiden havainnoinnin laajemmin kuin pelkkä kuva- tai äänimateriaali (Knoblauch & Tuma 2011; Holm 2008). Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa kamera kuvasi lavalla tapahtuvaa toimintaa, mutta sen lisäksi tallenteessa kuullaan lavan ulkopuolella olevan opettajan ääni. Tutkimustilanteessa tutkija pystyi seuraamaan lavan tapahtumien lisäksi myös opettajan toimintaa.

Kuten aiemmin on tuotu esille, toisin kuin esimerkiksi etu- tai jälkikäteen kerätty haastattelu- tai kyselyaineisto, videointi mahdollistaa tutkimustilanteen yksityiskohtaisen tallentamisen ”luonnollisessa” ympäristössä (Knoblauch & Tuma 2011, 414). Video ei kuitenkaan ole koskaan objektiivinen kuvaus vaan, kuten muidenkin menetelmien osalta, kyse on aina tutkijan tekemistä tulkinnoista (Holm 2008, 328–329). Tutkimuskohteen luonteen ymmärtämiseksi etnografista havainnointia pidetäänkin tärkeänä osana videotutkimusta (mm. Knoblauch & Tuma 2011, 416). Myös tulkintaprosessin avaaminen on olennaista tutkimuksen onnistumiselle. (Knoblauch & Tuma 2011).

VIDEOTUTKIMUKSEN ERITYISKYSYMYKSIÄ

Jokaiseen tutkimusmenetelmään liittyy omat erityishaasteensa. Derry ym. (2010) jaottelevat videotutkimuksen erityishaasteet neljään luokkaan. Ensimmäinen liittyy tutkimusprosessissa tehtäviin valintoihin, kuten tutkijan systemaattisuuteen tarkasteltavien elementtien valinnassa. Toisena haasteena on analyttisen viitekehyyksen valinta tietyn tyyppiseen tutkimusongelmaan vastattaessa. Kolmas haaste ovat teknologiset apuvälineet sekä niiden kehittäminen aineiston keräämisen, arkistoinnin, raportoimisen ja yhteisöllisen jakamisen tueksi. Neljäntenä haasteena on tutkimusetiikka eli kysymys siitä, miten tutkimusasetelmat voivat samanaikaisesti tukea aineiston jakamista ja uudelleenkäyttöä mutta samalla suojata tutkimushenkilöiden anonymiteettia. (Derry ym. 2010.)

Tässä tutkimuksessa lähestyimme tutkimuskohdetta oppimisprosesseihin liittyvän vuorovaikutuksen näkökulmasta. Näkökulma rajasi sekä tutkimustilanteen seuraamista että videotallenteiden analysointia. Systemaattisen analyysin mahdollistamiseksi tulkitimme videotallennetta teoreettisen viitekehyyksen, videotallenteen tuomien mahdollisuuksien sekä myöhemmin esitettävien, yksityiskohtaisten analysointiperiaatteiden avulla. Koska teknologiaan liittyvät kysymykset eivät olleet tämän tutkimuksen ytimessä, videointilaitteistolta odotettiin lähinnä riittävää ääni- ja kuvatallenteen laatua. Äänenlaatu oli kuitenkin haaste tilanteissa, joissa puhujat ovat esimerkiksi kameraan nähden selin. Myös tilannetta ja ilmiötä parhaiten kuvaavien ruutukaappausten valinta runsaasta aineistosta oli vaikeaa. Erityisesti lasten ja nuorten tutkimiseen liittyvät kysymykset arkistoinnista ja aineiston jakamisesta ovat olennaisia myös tässä tutkimuksessa.

Analysoimme videota teoriaohjaavalla, laadullisella otteella. Sosio-konstruktivististen oppimisteorioiden ohjaamana tutkimme videolta juhlan suunnitteluun, harjoitteluun ja toteutukseen liittyviä oppimisprosesseja ja niiden osatekijöitä (ks. Teddlie, Tashakkori & Johnson 2008, 403; Kangas ym. 2014). Analyysin sisältöluokat muodostimme aineistolähtöisesti, mutta aiempaan tutkimuskirjallisuuteen nojautuen. Huomioiden videotutkimuksen menetelmälliset erityishaasteet (Derry ym. 2010), keskityimme systemaattisesti tilanteisiin, joissa oppimisprosessia voidaan havainnoida sekä verbaalisena että non-verbaalisena, kuvan, äänen ja kehonkielen muodostamana kokonaisuutena (van Leeuwen 2011).

Koska tutkimuksen pääasiallisena kohderyhmänä ovat yläkouluikäiset nuoret, kiinnitimme erityistä huomiota lasten ja nuorten tutkimiseen liittyviin eettisiin kysymyksiin (mm. Kuusisto 2011). Eettisten näkökulmien huomioimisella pyrimme varmistamaan osallistujien turvallisuutta ja hyvinvointia sekä välttämään tarpeettomia valta-asetelmia (ks. myös Soffer & Ben-Arieh 2014, 555–556). Luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi ja tutkimusympäristön ymmärtämiseksi tutkija seurasi joulujuhlanäytelmän harjoituksia useaan otteeseen ennen visuaalisen aineiston tallentamista (ks. myös Knoblauch & Tuma 2011, 416). Materiaalin taltiointi aloitettiin vähitellen, ensin valokuvaamalla ja myöhemmin videoimalla, jotta oppilaat tottuivat kameran läsnäoloon. Valokuvauksesta ja videoinnista tutkija sopi etukäteen sekä koulun rehtorin että ryhmän opettajan kanssa. Kuvauslupapyyntöt jaettiin oppilaille ja huoltajille opettajan avustuksella kolmannen seurantakerran yhteydessä (ks. myös Mäkelä 2010). Lupapyyntöissä



tiedusteltiin suostumusta valokuvien ja videotallenteen esittämiselle, ja se rajattiin koskemaan aineistojen käyttöä tieteellisissä julkaisuissa sekä konferensseissa. Jotta oppilaat ymmärtäisivät mahdollisimman hyvin, mitä lupa koskee, tutkija kävi lupapyyynnön läpi ryhmän kanssa ja selitti, mitä eri vaihtoehdot tarkoittavat. Tutkimuslupapyyntöissä määriteltyjen periaatteiden mukaisesti vain aineiston kerännyt tutkija tarkasteli videotallenteita kokonaisuudessaan. Materiaali säilytetään ja arkistoidaan huolellisesti.

VIDEOAINEISTO JOULUJUHLANÄYTELMÄN HARJOITUSPROSESSISTA

Seuraavaksi analysoitavat aineistoesimerkit on tallennettu joulunäytelmän kenraaliharjoituksesta talvella 2013. Näytelmä oli joulujuhlan pääasiallinen ohjelmanumero, ja se esitettiin yhteensä neljä kertaa eri juhlayleisöille. Näytelmän kokonaiskesto on 20–30 minuuttia ja se käydään 1,5 tuntia kestävässä videotallenteessa läpi kaksi kertaa. Esitys koostuu valinnaisaineena draamaa opiskelleiden yhdeksäsluokkalaisten esittämästä näytelmästä sekä siihen liittyvistä musiikki- ja koreografiaesityksistä. Pääasiallisessa käsikirjoitusvastuussa olivat oppilaat, mutta teeman valinta ja harjoittelu toteutettiin opettajan avustuksella. Musiikista vastasivat musiikinopettajan johdolla kuoro sekä oppilaista koostuva bändi. Näytelmään liittyi myös vapaaehtoisten oppilaiden suunnittelema ja esittämä liikuntaesitys, jonka ohjauksesta vastasi liikunnanopettaja. Vaikka videoitu harjoitus on viimeinen läpikäynti, jossa paikalla ei ole yleisöä, se on samalla ensimmäinen harjoituskerta, jossa esityksen kaikkien osa-alueiden esittäjät ovat yhdessä.

Esitys oli lukuisten eri ryhmien ja yksilöiden yhteistyön tulos, ja harjoituksessa oli paikalla useita kymmeniä oppilaita, kolme opettajaa sekä äänentoiston ja valaistuksen vastuuhenkilöt. Harjoituksen tahti oli vaihteleva, ja varsinkin ensimmäinen läpiveto oli katkonainen ja erilaisten keskeytysten siivittämä. Oppilaiden osalta tämä tarkoitti pitkää keskittymisrupeamaa niille, joilla oli keskeinen rooli näytelmässä, koska heidän osuutensa harjoittelemiseen keskeytyi jatkuvasti kun ohjeita annetaan muille. Vastaavasti ne oppilaat, jotka olivat mukana vain osassa kohtauksia, joutuivat odottamaan pitkiä aikoja päästäkseen harjoittelemaan oman osuutensa.

OPPIMISTILANTEIDEN ANALYYSI VISUAALISEN AINEISTON POHJALTA

Artikkelissa vastaamme seuraavaan tutkimuskysymykseen: ”Millaisia oppimiseen liittyviä vuorovaikutusprosesseja koulun joulunäytelmän harjoituksista voidaan paikantaa videoanalyysin avulla?” Aiemmat oppimistilanteita käsittelevät tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikuttaa merkittävästi oppilaiden oppimiskokemukseen sekä yleiseen sitoutumiseen ja motivaatioon (mm. Marsh 2012; Kember, Ho & Hong 2010). Dorman (2003) on määritellyt seitsemän ulottuvuutta, jotka ovat merkittäviä oppimistilanteissa. Näitä ovat oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne (*student cohesiveness*), opettajan tuki (*teacher support*), osallisuus (*involvement*), tutkimustyö (*investigation*), tehtävään suuntautuminen (*task orientation*), yhteistyö

(*cooperation*), ja oikeudenmukaisuus (*equity*) (Dorman 2003). Opettajan tuen ja vertais-suhteiden merkitys oppimiskokemukselle on todettu tärkeäksi myös muissa tutkimuksissa (Smith 2013, 261; Kangas 2010). Käytämme Dormanin kategorioita viitekehystenä, jonka avulla analysoimme juhlaharjoituksen monikerroksista vuorovaikutusta oppimisen näkökulmasta. Eronen aiemmista, kvantitatiivisiin aineistoihin pohjaavista tutkimuksista, tutkimme ulottuvuuksia laadullisella otteella aidosta oppimistilanteesta kerätystä visuaalisesta aineistosta.

Analysointiprosessissa tutkija katsoi videoaineiston läpi useaan kertaan litteroiden sen keskeiset sanalliset ja ei-sanalliset vuorovaikutustilanteet InqScribe-ohjelmalla. Niiltä osin kuin näytelmä eteni lavalla käsikirjoituksen mukaan, näytelmäkäsikirjoitukseen valmiiksi kirjattuja vuorosanoja ei erikseen litteroitu. Huomio kohdistettiin näytelmää ohjaavan opettajan ja draamaryhmäläisten väliseen keskinäiseen vuorovaikutukseen jättäen analyysin ulkopuolelle musiikki- ja liikuntaesitykset. Analyysin aluksi video jaoteltiin pienempiin kokonaisuuksiin harjoitusprosessiin liittyvien vaiheiden mukaan. Tämän jälkeen eri vaiheita analysoitiin tarkemmin niissä esiintyvien tilanteiden opettaja- ja oppilaslähtöisyyden mukaan. Näillä tarkoitetaan sitä, kenen aloitteesta vuorovaikutustilanne on syntynyt, ei tilanteen opettaja- tai oppilaskeskeisyyttä yleisesti.

Dormanin ulottuvuuksien (2003) avulla opettajalähtöisiksi luokiteltiin tilanteet, joissa opettaja antoi ohjeita tai teki huomioita liittyen näytelmän sisältöön, sen etenemiseen sekä koko harjoituksen kulkuun ja tavoitteisiin. Oppilaslähtöiset tilanteet puolestaan koostuivat ensisijaisesti oman roolin valmistelusta sekä opettajille ja toisille oppilaille suunnatuista kysymyksistä. Jaottelun taustalla oli havainto siitä, että nopeatempoisessa harjoituksessa toiminnan aloittaja on helpompi paikantaa kuin toiminnan kohde.

OPETTAJAN JA OPPILAIEN TOIMINTA TARKASTELLUSSA OPPIMISPROSESSISSA

Aineistossa korostuvat opettajan tukeen, oppilaiden osallistumiseen, tehtävään suuntautumiseen sekä yhteistyöhön liittyvät elementit (Dorman 2003). Videolla näkyvä opettajan tuki voidaan jaotella karkeasti seuraaviin tyypeihin: A) näytelmän esittämiseen liittyvään ohjaukseen, B) yleisiin ohjeisiin ja käytännön neuvoihin sekä C) oppilaiden kysymyksiin vastaamiseen. Vastaavasti oppilaslähtöiset tilanteet voidaan jaotella D) kysymyksiin, jotka osoitetaan opettajalle, E) kysymyksiin, jotka osoitetaan toisille oppilaille, F) oman toiminnan ohjaamiseen, G) toisten oppilaiden toiminnan ohjaamiseen sekä H) vahvistavaan käytökseen, jolla tuetaan toisen henkilön aikeita tai oletuksia. Näistä D vastaa Dormanin mainitsemää osallisuutta eli oppilaan aktiivista osallistumista opetustilanteeseen, kun taas F ja G kuvaavat oppilaiden orientoitumista käsillä olevaan tehtävään. Yhteistyön kategoriaan kuuluvat luokat E ja H, jotka liittyvät yhteistyölle tärkeään viestintään. (Ks. myös Dorman 2003.) Vaikka Dormanin kuvaamaa yhteenkuuluvuuden kokemusta ei voida paikantaa ulkoapäin, voidaan olettaa, että näytelmäprosessiin, samoin kuin Pääkkösen (2013) kuvaamaan nuorten musisointiprosessiin, liittyy osaltaan yhteenkuuluvuuden kokemus.



Opettajan ohjaus liittyen näytelmän esittämiseen kattaa näytelmän draamallisten vaiheiden tukemisen etukäteen ohjeistamalla, virheellisten repliikkien tai toiminnan korjaamisen, unohtuneiden vuorosanojen muistuttamisen, äänenkäytön ja lavalla liikkumisen ohjeistamisen sekä palautteen antamisen. Vaikka tällaiset ohjeet liittyvät kiinteästi lavasuoritukseen, ne eivät kuitenkaan (vuorosanoja lukuun ottamatta) rajoitu vain tämän näytelmän piiriin vaan ovat sovellettavissa monenlaisiin esiintymistilanteisiin. Yleiset ohjeet ja käytännön neuvot liittyvät harjoitustilanteessa tapahtuvaan, näytelmäsuorituksen ulkopuoliseen toimintaan, kuten rekvisiitasta ja roolivaatteista huolehtimiseen tai työrauhaan. Myös nämä ovat yleisiä yhteistyöhön ja vastuunkantoon liittyviä taitoja. Omana kategorianaan voidaan nähdä oppilaiden kysymyksiin vastaaminen, joka kattaa sekä näytelmän toteutukseen että käytännön asioihin liittyviä kysymyksiä.

Oppilaiden näkökulmasta opettajalle esitetyt kysymykset liittyvät pääsääntöisesti oppilaan oman toiminnan varmistamiseen, roolisuoritukseen tai yleiseen toimintaan. Oppilaiden opettajalle suuntaamat kysymykset kattavat harjoituksen alkupuolella valtaosan oppilaslähtöisistä tilanteista, mutta toisen läpimenon aikana oppilaiden toisille oppilaille suuntaamat kysymykset lisääntyvät. Toisin kuin opettajalla suunnatuissa kysymyksissä, toisille oppilaille osoitetuissa kysymyksissä huomio ei ole oppilaiden omissa suorituksissa vaan yhteisissä vastuualueissa, kuten lavasteiden sijainnissa tai ryhmän toiminnan varmistamisessa lavalla. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin kahta videokorpuksessa valittua kohtausta opettaja- ja oppilaslähtöisistä vuorovaikutustilanteista. Esimerkkien avulla havainnollistetaan erilaisiin päämääriin suuntautuvia toimintoja.

Esimerkki 1: Opettajan tuki

Seuraavasta, videotallenteella yhden minuutin ja 20 sekuntia kestävästä esimerkikohtauksesta käy ilmi, miten harjoitustilanteessa opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäinen viestintä on sekä rinnakkaista että päällekkäistä. Kyseinen kohtausta on videotallenteen alussa ja kuvaa harjoitustilanteen järjestäytymiseen liittyvää toimintaa. Näytelmän ohjauksesta vastaava opettaja huolehtii, että ihmiset ja rekvisiitta (tässä tilanteessa kenkä), ovat oikeilla paikoilla.

1. Opettaja: ”Hei onks toinen kenkä siellä mis pitää?” **B: opettajan yleiset ohjeet**
2. *Oppilas A tulee lavalle, avaa lattialuukun ja tarkistaa. Hän siirtää lattialla menevän jobdon luukun alle.* **D: oppilaan oman toiminnan ohjaus**
3. Oppilas A: ”Joo.” **H: oppilaan vahvistava käytös**
4. *Oppilas A katsoo lavan sivuun, ja oppilas B tulee myös lavalle katsomaan luukku. Oppilaat pohtivat yhdessä, pitäisikö luukun olla auki vai kiinni.* **E: oppilaan kysymys oppilalle**
5. Oppilas A: ”Se vois olla ehkä tälleen. Tää johto näin.” **F: oppilaan oman toiminnan ohjaus**
6. Opettaja (*musiikkiluokkalaisille*):
”Hei siinä, te kaks viiva kolme tyttöä, pystyttekö tiivistämään sillä tavalla, että toi luukku pitäis näkyä siellä takana.” **B: opettajan yleiset ohjeet**



7. *Oppilaat siirtyvät mutta eivät mahdu kokonaan lavan sivuun.*

8. Oppilas B (*opettajalle*): ”Pitäiskö tän [luukun] olla kiinni vai auki?” **D: oppilaan kysymys opettajalle**

9. Opettaja: ”Okei, vaihdetaan! Pistä kenkä tonne monitorin taakse.” **B: opettajan yleiset ohjeet**

10. *Oppilas B nostaa kengän lattialuukusta ja asettaa paikalleen.* **H: oppilaan vahvistava käytös**

11. *Oppilas A läväyttää luukun kiinni.* **F: oppilaan oman toiminnan ohjaus**

12. Opettaja: ”Ei voi, ei voi, ei voi laittaa noin! Piuha on siinä välissä.” **B: opettajan yleiset ohjeet**

13. Oppilas A: ”No anteeks!”

14. Opettaja (*leikkimielisesti*): ”Saat anteeks. Ehkä. Katotaan, miten käy, saatko vai et. Joo. Siin on se kolo ni, siin on se kolo kato.” **B: opettajan yleiset ohjeet**

15. Oppilas B (*kysyy kengästä*): ”Eteen vai taakse?” **D: oppilaan kysymys opettajalle**

16. *Oppilas B huutaa opettajaa nimeltä. Oppilas A ja B keskustelevat yhdessä.* **E: oppilaan kysymys oppilaalle**

17. Oppilas A (*kysyy opettajalta*): ”Eteen vai taakse?” **D: oppilaan kysymys opettajalle**

18. Opettaja: ”Taakse, tälle puolelle, silleen, että yleisö näkee sen.” **C: opettajan vastaus kysymykseen**



Kuva 1. Oppilas A asettelee lattialuukua ja oppilas B varmistaa opettajalta rekvisiittakengän sijaintia (litterointirivi 15).

Videotallenteen läpikäyminen useaan kertaan mahdollistaa eri osallistujien puheen, äänenpainojen ja elekielen yksityiskohtaisen tarkastelun ja antaa siten mahdollisuuden tarkastella syvemmin vuorovaikutuksen luonnetta. Vaikka kaikkiin yksityiskohtiin ei tässä yhteydessä keskitytty yhtä paljon, katkelmasta ilmenee selkeästi, että toiminnan ohjaus on alussa vahvasti opettajavetoista ja ulottuu yleisohjeista konkreettisiin käytännön neuvoihin. Opettajan ensimmäinen huomio (”Hei onks toinen kenkä siellä mis pitää?”) on kysymysmuotoinen ohje kengän sijainnin tarkistamisesta. Kommentti on kategorisoitu opettajan antamiin yleisiin neuvoihin ja ohjeisiin, koska se tähtää harjoituksen yleiseen edistämiseen ennen näytelmän läpimenon alkamista. Kommentista tulee esille, että opettaja luottaa siihen, että oppilailla on tietämys siitä, missä rekvisiitan tulisi olla, mutta hän ei luota siihen, että esine on varmasti huolehdittu oikeaan paikkaan. Opettaja ei kuitenkaan käy itse tarkistamassa asiaa vaan antaa vastuun siitä oppilaille. Vaikka opettaja ei tässä tilanteessa nimeä ketään tarkistamaan asiaa, Oppilas A tarttuu ohjeeseen oma-aloitteisesti. Näytelmässä kenkä kuuluu Oppilas A:n esittämälle roolihahmolle, joten hän saattaa tämän vuoksi kokea vastuuta kengästä enemmän kuin muut oppilaat. Vastuunottoon saattaa myös vaikuttaa se, että Oppilas A kuuli ohjeistuksen, jota kaikki oppilaat eivät välttämättä kuulleet muun hälinän yli. Vaikka opettajan ääni on kuuluva, tila on täynnä puheensorinasta ja soittimista tulevaa ääntä.

Opettajan kyky toimia pedagogisena johtajana tulee esille erityisesti hänen tavassaan puhutella oppilaita selkeästi sekä kuunnella heidän kysymyksiään. Aiemmassa tutkimuksessa Kangas (2010) on todennut, että suomalaisoppilaat pitävät tärkeänä sekä opettajan ystävällisyyttä että riittävää auktoriteettia. Ohjaavan opettajan rooli johtajana tulee esille myös siinä, että vaikka paikalla ovat musiikki- ja liikuntaryhmien opettajat, hän vastaa viime kädessä kaikkien oppilaiden sijainnista (”Hei siinä, te kaks viiva kolme tyttöä, pystyttekö tiivistämään --”) sekä heidän suoritustensa ajoituksesta esityksessä. Opettajan johtajuus näkyy myös siinä, että oppilaat tukeutuvat häneen runsaasti harjoituksen aikana. Tämä voi osaltaan kertoa oppilaiden ja opettajan välittömästä suhteesta, mutta toisaalta opettajan rooli saattaa myös olla niin vahva, että se osaltaan vähentää oppilaiden omaa toimijuutta ja vastuunottoa harjoituksen alussa.

Kuten edellä esitetystä aineistoesimerkistä voi huomata, nuoret arastelevat päätöksenteoa päällisin puolin yksinkertaisista asioista, kuten lattialuukun asennosta ja kengän sijainnista ilman opettajan vahvistusta. Toisin kuin litteroidun katkelman pohjalta saataisi ajatella, oppilaat eivät kuitenkaan ole prosessissa passiivisia vaan alkavat aktiivisesti luoda näihin tilanteisiin ratkaisuja. Oppilas A tuo esille ehdotuksen siitä, miten luokku voisi olla (”se voi olla ehkä tälleen”), mutta koska oppilaat tietävät, että opettaja on paikalla ja pystyy antamaan suoran vastauksen, he epäröivät omaa ratkaisuaan ja haluavat varmistaa asian häneltä.

Seuraavassa aineistoesimerkissä havainnollistetaan sitä, miten valta-asetelman painopiste oppilaiden ja opettajan välillä muuttuu harjoituksen edetessä, kun esityksen kokonaiskuva selkenee opettajan ohjeistuksen myötä vähitellen myös oppilaille.

Esimerkki 2: Oppilaiden osallisuus, yhteistyö ja tehtävään suuntautuminen

Edellä kuvatun aineistoanalyysin perusteella yksi harjoitusprosessin pedagogisesti keskeisimmistä asioista on opettajan tapa perustella ohjeensa siten, että oppilaat tietävät sekä miten että miksi joku asia tulee näytelmässä toteuttaa ("niin, että toi luukku näkyy" -- "silleen, että yleisö näkee sen"). Opettaja pyrkiikin toistuvasti tukemaan oppilaiden itsenäistä ongelmanratkaisukykyä antamalla ohjeita, joiden avulla nuoret pystyisivät itse hahmottamaan, mitkä yksityiskohdat ovat merkittäviä kokonaisuuden kannalta ja miksi. Aineistoesimerkin lisäksi videolla on useita kohtia, joissa opettaja ohjaa oppilaita kiinnittämään huomiotaan yksityiskohtia laajempiin kokonaisuuksiin. Nämä liittyvät sekä vastuun kantamiseen omasta osuudesta ("Hei katsokaa, että kaikki teidän tarvitsemat asiat on paikallaan") että muiden huomioimiseen ("Menkää auttamaan häntä, jos näyttää siltä"). Oppimisen näkökulmasta ohjeistukset, jotka rohkaisevat oppilaita ajattelemaan asioita oman, esiintyjän näkökulmansa lisäksi katsojien näkökulmasta, eivät ole kontekstisidonnaisia vaan ovat jatkossa siirrettävissä monenlaisiin yhteistyötilanteisiin.

Harjoituksen edetessä oppilaat alkavatkin ottaa enenevässä määrin vastuuta sekä omasta että myös muiden toiminnasta. Tämä näkyy erityisen hyvin verrattaessa ensimmäistä ja toista harjoituskierrosta. Ensimmäisessä läpivedossa oppilaat toimivat lähinnä opettajan ohjeiden mukaan, seuraavalla kierroksella he tukeutuvat opettajan sijaan yhä enemmän toisiinsa ja toimivat aktiivisina aloitteentekijöinä. Seuraavassa aineistoesimerkissä tarkastellaan toisen näytelmäkiekkien alkua, jossa edellisen esimerkin tavoin rekvisiittana toimivaa kenkää asetetaan paikoilleen. Katkelma kestää videotallenteella noin 30 sekuntia.



Kuva 2. Oppilaat pohtivat yhdessä rekvisiittakengän paikkaa (litterointirivit 8–9).



1. Opettaja: ”Hei, jokainen täältä laittamaan tavaransa paikalleen siinä kohdasta, mistä te ne tarvitsette!”
B: opettajan yleiset ohjeet
2. *Oppilaat liikkuvat lavalla laittamassa tavaroita. Oppilas A ja B tulevat asettamaan kenkää lavan etureunaan.*
3. Oppilas B: ”Mä laitan sen tähän.”
F: oppilaan oman toiminnan ohjaus
4. Oppilas A: ”Joo.”
H: oppilaan vahvistava käytös
5. Oppilas B: ”Näkyyks tää?”
D: oppilaan kysymys, osoitettu opettajalle/jollekin lavan ulkopuoliselle taholle
6. Oppilas B (*Oppilas A:lle*): ”Näkeeks tuolt nyt tänne (osoittaa yläkatsomoa ja kenkää)?”
E: oppilaan kysymys oppilaalle
7. Oppilas A: ”Ei”
H: oppilaan vahvistava käytös
Oppilas A siirtää kenkää.
F: oppilaan oman toiminnan ohjaus
8. Oppilas A: ”Jos sen laittais tähän.”
E: oppilaan kysymys oppilaalle
9. Oppilas B (*osoittaa toista paikkaa*): ”Tähän.”
F: toisten oppilaiden toiminnan ohjaus
10. *Oppilas A nostaa kengän ylös mutta laskee uudelleen edelliselle paikalle.*
F: oppilaan oman toiminnan ohjaus
11. *Opettaja tulee lavan reunasta ja kävelee lavan läpi antaen ohjeita.*
B: opettajan yleiset ohjeet
12. Opettaja: ”Kuka koskee kenkään ensimmäisen kerran? Kenkä paikallaan hyvä!”
B: opettajan yleiset ohjeet

Katkelma havainnollistaa, miten harjoitustilanteeseen liittyvä vastuu on monin paikoin siirtynyt opettajalta oppilaille. Vaikka tässäkin tilanteessa opettaja toimii tilanteen käynnistäjänä, opettajan tuki on vähäisempää ja oppilaiden keskinäinen yhteistyö ja oma-aloitteinen tehtävään suuntautuminen on lisääntynyt. Oppilas A ja Oppilas B ovat suuntautuneet annetun tehtävän suorittamiseen, ja reilua tuntia aiemmin annettu ohje kengän sijainnista on jäänyt heidän mieleensä. Voidaan olettaa, että opettajan perustelu (”niin, että yleisö näkee sen”) on antanut oppilaille valmiuden pohtia kengän osuutta laajan näytelmä- ja lavakokonaisuuden näkökulmasta. Oppimisprosessin osalta merkittävää on se, että oppilaat eivät ainoastaan laita esinettä samaan kohtaan kuin aiemmin, vaan jäävät pohtimaan asiaa yleisön näkökulmasta. Toisin kuin ensimmäisellä harjoituskierroksella, he eivät kysy opettajalta, onko sijainti oikea, vaan tukeutuvat keskinäiseen yhteistyöhön (”näkeeks tuolta nyt tänne?”). Harjoituksen alussa ja lopussa samasta tilanteesta tehty vertailu osoittaa, miten harjoituksen edetessä vuorovaikutuksen pääpaino siirtyy opettajan tuesta oppilaiden vahvempaan osallisuuteen ja keskinäiseen yhteistyöhön (ks. Dorman 2003).

VISUAALISEN AINEISTON ETUJA KOULUJUHLAN HARJOITUSPROSESSIN TARKASTELUSSA

Tässä artikkelissa on analysoitu joulujuhlänäytelmän harjoitusta vuorovaikutteisena oppimistilanteena. Visuaalinen tallenne mahdollistaa harjoituksessa tapahtuvan kehi-



tyksen tutkimisen erityisen hyvin, koska sen avulla voidaan verrata tarkastelun kohteena olevaa konkreettista toimintaa harjoituksen eri kohdissa. Lisäksi video mahdollistaa harjoituksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen luonteen muuttumisen opettajajohtoisesta yhä oppilaslähtöisemmäksi, kun oppilaiden tehtävään suuntautuneisuus, osallisuus ja yhteistyö lisääntyvät (Dorman 2003). Tutkimus osoittaa, että koulun yhteisiin tilaisuuksiin liittyvä valmistelu sisältää monisyisiä oppimisprosesseja, jotka liittyvät esitystä laajemmin yhteiseen vastuunoton harjoitteluun sekä oman toiminnan kehittämiseen. Tilaisuudet tulisikin huomioida nykyistä paremmin sekä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa että koulukasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä suunniteltaessa.

Kuten edellä on tuotu esiin, visuaalisten menetelmien avulla voidaan tuottaa arvokasta aineistoa koulututkimuksissa (ks. myös Knoblauch & Tuma 2011, 414; Holm 2008). Koulun juhlia ja muita tilaisuuksia tarkastelevaa tutkimusprosessia voisi myös jatkossa kehittää interaktiivisempaan suuntaan siten, että videotutkimus toteutettaisiin oppilaiden ja tutkijan yhteistyönä. Toimintatutkimuksellisella otteella oppilaat voisivat olla mukana jo tutkimusasetelmaa luotaessa, esimerkiksi koulun tapahtumia kehitettäessä, ja kerättyä aineistoa voitaisiin tarkastella yhdessä oppilaiden kanssa sekä työskentelyjakson ajan että sen jälkeen. Tämänäyttöisellä tutkimusasetelmalla voitaisiin tuottaa arvokasta tutkimustietoa koulun yhteisestä toiminnasta.



(Audio)visuaaliset menetelmät nuorten näkökulmia avaamassa

Helena Oikarinen-Jabai

Osallistavassa taideperustaisessa tutkimuksessani olen tarkastellut maahanmuuttajataustaisen suomalaisnuorten kuulumisten ja identifikaatioiden kokemuksia tuottaen eri tekijöiden ja toimijoiden kanssa produktioita, joissa nuoret ovat kanssatutkijoina valokuvanheet, tehneet videoita, äänittäneet ja kirjoittaneet arkeaan ja arjestaan. Pitkäkestoisimmin olen työskennellyt muutamien somalitaustaisten nuorten kanssa ja tuottanut heidän kanssaan erilaisia produktioita kuten näyttelyitä, videodokumentteja, kirjoja ja radio-ohjelman.

Tässä artikkelissa kerron lyhyesti tutkimusprojektin toteuttamisesta, kuvailen tutkimukseni metodologisia taustoja, pohdin visuaaliseen ilmaisuun pohjautuvan tutkimuksen vahvuuksia sekä ongelmia ja kuvaan, kuinka olemme tutkimusraportoinnissa käyttäneet kahta tiettyä nuorten ottamaa valokuvaa. Pohtiessani kuvien prosessointien tuottamia oivalluksia voimakkaimpana nousee esiin visuaalisuuden moniaistisuus ja sen mukanaan tuomat haasteet tutkimusteksteissä.

Osallistaviin menetelmiin pohjautuvat taideperustaiset lähestymistavat luovat dialogisia tiloja ja tarjoavat tekijöille tiedon tuottamiseen osallistumisen mahdollisuuden. Toisaalta kuva, katse ja visuaalisuus liittyvät vallankäyttöön, ja niiden avulla pidetään yllä ja tuotetaan hegemonisia uskomuksia ja kontrolloivia rakenteita. Tulkitsemme ja tuotamme kuvia ja visuaalista annettujen representaatioiden ja näkemisen tapojen kehyksissä. Tutkijana olen jäänyt miettimään, kuinka tätä tulkintaa ja tekemistä voisi laventaa.

HELSINKIÄ RISTIIN RASTIIN NUORTEN SILMIN

Tutkimushankkeeni pohjautuu väitöstutkimukseeni, jossa tarkastelin kulttuurien välisiä tiloja lähestyen niitä visuaalisenarratiivisia kokeiluja tuottaen. Päädyin tutkimaan aiheittain henkilökohtaisista syistä. Paluumuuttajana ja suomalaisgambialaisten lasten äitinä koin, että Suomessa oli parikymmentä vuotta sitten varsin piintyneitä mielikuvia ”muista”, eikä kolonialismin aikaan syntyneitä tekstuaalisia ja visuaalisia representaatioita vielä 2000-luvullakaan ole juuri kyseenalaistettu. Lähestyttäessä väitöskirjassani kysymyksiä välitilaidentiteeteistä ja kulttuurien kohtaamisista – myös omaelämäkerrallisiin ja lasteni kokemuksiin tukeutuen – halusin nykyisessä tutkimuksessani tarkastella, mitä toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisille nuorille nykyisessä kotikaupungissani Helsingissä kuuluu.

Työskentelimme kuvaaja Sami Sallisen kanssa Helsingin Nuorisosiainkeskuksen

Aseman seudun monikulttuurisella olohuoneella vuosina 2009–2010. Lyhyen perehdyttämisen jälkeen annoimme kuvausryhmään ilmoittautuneille kamerat ja vapaat kädet kuvata kokemuksiaan ja tunteuksiaan Helsingistä ja ympäristöstään. Tapasimme nuoria säännöllisesti viikonloppuisin, ja valo- ja videokuvasimme myös yhdessä. Materiaalia editoimme Nuorisosiainkeskuksen Happi-keskuksen tiloissa. ”Vakituisia” ryhmäläisiä oli mukana viisi, jotka kaikki olivat somalitaustaisia nuoria miehiä. Heidän lisäksi tapaamisiin osallistui sattumanvaraisesti muita nuoria miehiä ja pari nuorta naista. Monet heistä olivat mukana myös eri toimijoiden kanssa järjestämissäni tapahtumissa.

Vuodenvaihteessa 2010–2011 teimme Kirjasto 10:n tiloissa näyttelyn, joka oli myös hyvästijättö vuonna 2010 suljetulle Aseman seudun monikulttuuriselle olohuoneelle. Näyttelyyn kuului nuorten valokuvia ja heidän kuvaamansa videodokumentti *Minun Helsinkiini/My Helsinki/Magaaladeydi Helsinki*. Kevään 2011 aikana teimme työryhmän¹ kanssa Yleisradiolle radio-ohjelman *Mis on mun tila?* Ohjelma perustui pääosin viiden nuoren miehen ja yhden nuoren naisen äänityksiin ja haastatteluihin sekä studiotyöskentelyyn. Kirja *Mun stadi* valmistui vuonna 2012². Kirja pohjautui nuorten ottamiin valokuviin. Teksti rakentui nuorten projektin kuluessa nauhoittamista keskusteluista, haastatteluista ja vapaamuotoisemmasta kerronnasta.

Olin myös aloittanut kesällä 2010 valokuvatyöskentelyn muutaman nuoren naisen kanssa. Ryhmään kuului monitaustaisia nuoria, jotka tuottivat kuvia itsenäisesti. Teimme myös valokuvaprojektin ja Vuosaari-näyttelyn Kallahden nuorisotalolla. Huhtikuussa 2012 sekä Aseman seudun monikulttuurisen olohuoneen että Kallahden nuorisotalon nuorten tuottamat valokuvat ja lyhytelokuvat olivat esillä Suomen valokuvataiteen museon *Nuori Helsinki* -näyttelyssä, jonne tuotin yhdessä eri toimijoiden kanssa nuorten valokuvia ja lyhytelokuvia³.

Sen jälkeen Aseman seudulla tuotettua materiaalia on ollut esillä esimerkiksi Siirtolaisuusinstituutin *Minun silmin – Somalinuorten näkökulmia Suomeen ja maailmaan* -näyttelyssä, jossa oli mukana myös nuoren somalitaustaisen naisen tuottamaa valokuva- ja audioaineistoa ja Espoossa Helinä Rautavaaran museossa somalialaisten diasporaa käsittelevässä *Aroska – somalihäät* -näyttelyssä. Nuoret ovat myös esitelleet produktioitaan näyttelyissä, seminaareissa, festivaaleilla ja muissa tilaisuuksissa.

OSALLISTAVISTA JA KÄYTÄNTÖÖN POHJAUTUVISTA MENETELMISTÄ

Kun silmä tallentaa hetkeä, mukana on myös iho, korva, nenä, rytmi, sanat, ajatukset, tunteet ja jotakin niiden takana. Ehkä muisto selkäytimessä, unohdettu, sanoiksi puettu tai mahdoton kahlita. Kuvan kanssa työskennellessäni pohdin usein, voiko näkyyn liittyvää

1 Lea Tajakka, Kai Ranta, Hannu Karisto ja Helena Oikarinen-Jabai.

2 Taittäjana oli kuvataiteilija Ville Kamppinen.

3 Mukana olivat mm. Itäkeskuksen nuorisotalo, Helsingin yhteislyseo, Svenska Specialisering Gymnasiet, Ruoholahden ala-aste ja Helsingin kansainvälinen koulu. Työpareinani olivat taidekasvattajat Hanna Masih, Joel Gräfnings, Pirjo Houtsonen ja Pira Cousin.

moniaistista kokemusta välittää visuaalisesti. Tutkijana mietin ennen kaikkea tulkinnan ongelmallisuutta: päällekkäisiä ja risteäviä todellisuuksia, joita näkeminen katselijalle ja myös katseen kohteena olevalle saattaa merkitä tai avata. Jotakin voi pukea sanoiksi, mutta usein iholla ja ihon alla tapahtuu jotakin, josta on vaikeampaa saada kiinni.

Kuvaan liitetyt auditiiviset tai kirjalliset tarinat – olipa kyseessä liikkuva kuva, valokuva tai maalaus – tukevat kuvaa. Silti jokaisen tulkinta on henkilökohtainen ja heijastaa kyseisen katsojan omaa kokemus- ja näkyrepertuaaria. Kulttuurien välisiä tiloja lähestyessäni eteen nousee kysymys: kuinka paljon kuvat voivat välittää palasia kuvarepertuaarien ja katsomisen tapojen kohtaamispinnoilta? Voiko kuvasta aavistaa, nähdä, tuntea, tunnistaa sellaista, mikä ei kuulu omaan kokemustodellisuuteen? Mikä yhdistää kuvaa, kokemusta, näkemistä ja katsomista?

Osallistavassa tutkimusprojektissani audiovisuaalinen aineisto on keskeisellä sijalla. Lähtökohtana on ollut, että tuottaessaan visuaalista ja auditiivista materiaalia ja siitä tehtyjä produktioita yhdessä meidän ohjaajien kanssa sekä esitellessään teoksiaan tapahtumissa, nuoret ovat kanssatutkijoina kuvanneet ja tarinoineet suhdettaan ympäristöönsä ja kuulumisiaan. Tähän artikkeliin valitsin tarkasteltavaksi sellaisia kuvia, jotka ovat olleet mukana erilaisissa produktioissa ja joissa kuvaaja mielestäni päästää katsojan hyvin lähelle. Omaelämäkerrallisuuteen ja narratiivisuuteen pohjautuva raportointitapa onkin mahdollistanut sekä nuorten omien näkyjen esiin nostamisen että kuviin liittyvistä laajemmista yhteiskunnallisista ilmiöistä keskustelun (vrt. Finley 2005, O’Neill 2011).

Maggie O’Neillin (2008) mukaan etnografian ja taiteen väliin jäävässä ”potentiaalisessa tilassa” on mahdollista ilmaista henkilökohtaisia kokemuksia ja samalla koskettaa yhteiskunnallisia ilmiöitä. Taiteen intertekstuaalisuutta ja transformatiivisia puolia etnografiseen tutkimukseen yhdistellessään O’Neill (O’Neill 2009; O’Neill & Hubbard 2010) on kehittänyt etnomimesikseksi nimeämänsä etnografisen elämäkertatyöskentelyn ja taiteen yhdistävän metodin, joka auttaa ymmärtämään tutkimuksessa mukana olevien elettyä kokemusta. Etnomimesiksellä on yhtymäkohtia performatiiviseksi kutsumaani tutkimukselliseen ja raportointiin liittyvään lähestymistapaan, jota toteuttaessani olen saanut vaikutteita esimerkiksi jälkikolonialistisiin, jälkimoderneihin ja jälkistrukturalistisiin feministeihin lukeutuvilta kirjoittajilta ja taiteilijoilta (mm. Anzaldúa 1987, Fusco 1998, Haraway 2004, Minh-ha 1991, Cixous 1993) sekä performatiivisen tutkimuksen puolesta puhuvilta sosiaalitieteilijöiltä (mm. Denzin 2003; Richardson 1997).

Performatiivinen lähestymistapa soveltuu taide-, media- ja designlähtöisten käytäntöön nojautuvien tutkimusprojektien toteutukseen, sillä tulokset voidaan ilmaista ja esittää toisin kuin perinteisemmissä tutkimustraditioissa. Ne voivat sisältää esimerkiksi runoja, (liikkuvaa) kuvaa, musiikkia ja ääniä, (elettyä) toimintaa ja digitaalisesti tuotettua aineistoa. (Denzin 2003; Haseman 2006, Richardson 1997.) Näin perinteisemmän ”*tietämiseen, että*” ja ”*tietämiseen jostakin*” rinnalle nousee erilaisiin aistisiin lähteisiin nojaava ymmärrystä, joka tukeutuu enemmän ”*tietämiseen kuinka ja kuka*” (vrt. Conquergood 2009, 319). Tällainen tieto voi auttaa myös tutkimukseen osallistujia ilmaisemaan itseään erilaisten välineiden kautta ja erilaisilla tiedon ja taidon kentillä.

O’Neill toteaa, että tutkijat ja taiteilijat voivat tulkitsijoina – fenomenologisen tutkimuksen ja taiteellisten re(representaatioiden) avulla – tuottaa sellaista tieteiden ja



taiteiden välissä liikkuvaa tietoa eletystä elämästä, joka helpottaa identiteettien haastamista ja purkamista, tuottaa kriittisiä interventioita ja auttaa meitä tarkastelemaan sosiaalisia yhteisöjämme kriittisesti reflektoiden ja osallistujien ääntä kuunnellen. (O’Neill 2008.)

TIEDON JA TUTKIMUKSEN KESKENERÄISYYDESTÄ

Vaikka osallistava audiovisuaalisia menetelmiä käyttävä tutkimus luo moniäänisyyttä ja tarjoaa mukana olijoille vaikuttamisen ja tiedon tuottamiseen osallistumisen mahdollisuuden (O’Neill 2011; Pink 2007, 144), olen kanssatutkijan positiossani kokenut usein vaikeuden välittää nuorten kokemusta sekä tuottaessamme nuorten kanssa yhdessä kansanomaisempaa materiaalia että varsinkin kirjoittaessani akateemisiin julkaisuihin tai esitellessäni tutkimustani tieteellisissä konteksteissa. Varsinkin jälkimmäisissä audiovisuaalinen monikerroksellinen ja sekava materiaali latistuu helposti yksioikoiseksi ja kulloisenkin tieteen intressin näkökulmasta kategorisoiduksi (vrt. Jungnickel & Hjort 2014).

Toisena vaikeutena on nuorten eletyn todellisuuden välittäminen tarinallisesti, vaikka kommunikatiivisesti ja aistisesti ainakin hetkellisesti kokisin tavoittavani sen. Kamppailen myös normatiivisten katsomiseen, kuulemiseen ja kuvan tuottamiseen liittyvien kysymysten kanssa. Produktioita tuottaessamme katsoja, kuulija tai lukija kohtaa materiaalin tietynlaisissa kulttuurisesti määrittäneissä ilmauksellisissa konteksteissa, ja nekin on huomioitava (Pink 2007, 167).

Ymmärtääkseni ja paikantaakseni paremmin projektimme toimijoiden erilaisia positioita olen nojautunut Nira Yuval-Davisin (1997) ajatuksiin keskeneräisestä tiedosta ja transversaalista politiikasta. Keskeneräisen tiedon perspektiivi rikkoo yhtenäisen tarinan myyttiä. Se sallii tuotettujen audiovisuaalisten kertomusten ja niiden rakenteen tarkastelun näkökulmia vaihdellen ja muunnellen. Tämä mahdollistaa dynaamisen mielipiteiden vaihdon, toiminnan ja vuorovaikutuksen osallistujien – tutkija mukaan lukien – ja yleisön välillä tutkimuksen eri vaiheissa. Transversaalinen politiikka perustuu buberilaiselle (Buber 1993) symmetriselle Sinä–Minä-lähestymistavalle: samanarvoiset subjektit kohtaavat unohtamatta omaa juurtumistaan ja samaan aikaan pyrkivät siirtymään toisen kokemukseen. (Yuval-Davis 2011.)

Tiedon keskeneräisyyden ja dialogisuuden hyväksyvän lähestymistavan puitteissa eri ryhmiin kuuluvat tai joidenkin rajojen määrittelemät osallistujat eivät ole edustamassa identiteetikategorioitaan, vaan pikemminkin he ovat kertomassa, miten he toteuttavat ja heijastavat juurtumistaan ja siirtymistään (vrt. Yuval-Davis 2011, 12). Tällainen lähtökohta sekä esittävät, käytännön ja käytänteet keskeisiksi tiedon lähteiksi nostavat subjektien tarinoihin, elämään ja kokemuksiin pohjautuvat esitykset ja performatiiviset raportointimuodot auttavat meitä ymmärtämään erilaisia identiteettirakennelmia, yllärajaisia tiloja ja monenlaisia johonkin kuulumisen tai kodin kokemuksia. (Vrt. O’Neill 2009.) Tämä puolestaan tukee maahanmuuttajataustaisten nuorten moninaisten positoiden hyväksymistä ja näkemistä – mikä nuorten kertomusten mukaan näyttää olevan monissa yhteyksissä hankalaa. Ohjaajia ja tutkijoita se auttaa arvioimaan näkemyksiään tiedosta ja ottamaan etäisyyttä omiin epistemologisiin ja teoreettisiin lähtökohtiinsa.



VISUAALISEN SUDENKUOPPIA

Martin Jay keskustelee kirjassaan *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth Century French Thought* (1994) visuaalisuuden merkityksestä länsimaisen ajattelun synnyssä ja rakenteissa – erityisesti modernin perspektiivikeskeisessä projektissa. Hän kuva ja käsittelee monien ranskalaisten teoreetikoiden epäluuloisuutta näkökeskeisyyttä ja katsetta kohtaan, mikä on levinnyt nykyajatteluun laajemminkin. Tätä visuaalisuuden kriittistä tarkastelua on helppo ymmärtää. Kuva, visuaalisuus ja katse ovat olleet ja ovat edelleen monella tapaa vallankäytön välineitä ja vastakkainasetteluja tuottavia.

Jay toteaa, että ajassamme emme voi väistää arkipäiväiseen kommunikaatioomme liittyvää visuaalista materiaalia. Parempi onkin rohkaista silmää moninkertaistumaan tuhansiksi inhimillisiä avauksia mahdollistaviksi ulottuvuuksiksi kuin silmän poisto. Silmän ja katseen tarinaa tulisi ymmärtää myös polyfonisena tai hajautuvana. Näin kamppailu kulttuurisesta pääomasta ja suhdettamme visuaalisuuteen määrittävät keskustelut tulevat läpinäkyvämmiksi ja vähemmän elitistisiksi. (Jay 1994, 587–594.)

Jan Baetensin mielestä visuaalinen kulttuuri on maailman tekemistä. Hän viittaa Nicholas Mirzoeffin (Mirzoeff 2011) esittämään vastavisuaalisuuden, *countervisuality*, käsitteeseen, jonka hän näkee mahdollisuutena purkaa visuaalisia valtarakenteita ja hegemonisia asetelmia. Mirzoeffille takaisin katsominen ei ole vain takaisin katsomista, vaan myös visuaalisesti välitettyjen länsimaisten maailmankatsomusten kyseenalaistamista ja muokkaamista. (Baetens 2013, 184.)

Diana Taylor muistuttaa, että vaikka kulttuurien kohtaamista on aina ollut, keskustelu kulttuurienvälisyydestä on väkinäistä. Kriittisetkin esitystutkimukselliset lähtöasetelmat sulkevat usein pois kohtaamisen mahdollisuuden. Toisen tai Toista koskevaa esitystä tulkitaan länsimaisin silmin ja esitys todistaa ”miniatyyristä” tai ”alkuperäisen” pienennetystä versiosta. Vaikka esitystutkimus on viehättynyt alkuperäisyydestä ja rajanylityksistä, ei-läntisestä tulee raakamateriaalia, joka työestetään oikeanlaiseksi ”alkuperäiseksi” Lännessä. (Taylor 2010, 264–266.) Mielestäni tämä pätee myös valtakulttuuriin kuuluvien kohdatessa eri alakulttuurien ja ”vähemmistöjen” esityksiä. Oman tutkimushankkeen puitteissa olen todennut, että varsinkin taiteen, tieteen ja median ”asiantuntijat” arvioivat ja arvottavat nuorten tuottamaa materiaalia helposti omista lähtökohdistaan, pysähtymättä kuuntelemaan ja antamaan avoimelle dialogille tilaa. Valtakulttuuri (asiantuntijuus) määrittelee muukalaisuutta ja muukalaisiksi miellettyjen asemoitumista yhteisössä (Ahmed 2000, 115).

Denzinillä (2003) performatiiviseen lähestymistapaan kuuluu lähtökohtaisesti kriittisyys kulttuurisesti määrittäytyneitä esittämisen tapoja kohtaan. O’Neill (2008) painottaa monimetodisuuden merkitystä hylkäämättä perinteisempiä tieteellisiä raportoinnin tapoja. Omassa tutkimuksessani en ole sitoutunut tiukasti tiettyihin metodisiin lähtökohtiin. Olen kiinnostunut myös tekemisen prosessin eteen nostamista haasteista ja siitä, kuinka eri tavoin tuotettu tieto välittyy ja välittää kokemuksia ja muokkaa aineistoa.

Akateemisissa julkaisuissa olen usein tarkastellut nuorten esille nostamia keskusteluja representaatioista, niiden taustoista ja siitä, miten nuoret käsittelevät olemassa olevia mielikuvia ja tuottavat uusia. Erityisesti ihonväriältään tummemmat nuoret eivät Suomessa voi ohittaa toiseuttavia ja hierarkkisoivia ennakkoluuloja, stereotyyppioita, mielikuvia ja represen-

taatioita, joita media ja esimerkiksi oppi- ja lastenkirjat tuottavat. (Vrt. Heikkilä-Halttunen 2013.) Mukana olevat nuoret ovat tietoisia visuaalisuuden monimuotoisista valtarakenteista ja etsivät tapoja kyseenalaistaa ja uudistaa visuaalista kommunikaatiota ja siihen liittyviä subjektivoiminnin ja objektivoiminnin prosesseja (vrt. Sandwell & Heywood 2012).

Kokemuksesta tiedän, että syvään juurtuneita uskomuksia ja stereotyyppioita on vaikea käsitellä ja vaatii voimia lähteä tarkastelemaan ja purkamaan niitä (Oikarinen-Jabai 2008, 92). Myös projektiin osallistuneet nuoret tietävät tämän. He kohtaavat usein etniseen ryhmäänsä ja uskonnolliseen yhteisöönsä liitettyjä mielikuvia ja representaatioita. Eräs osallistujista puki tämän *Mun stadi* -kirjassa sanoiksi näin:

”Mun mielestä jokaisella suomalaisella on sellainen piirre, että ne haluaa näyttää sulle, että sun pitää tietää paikkas. Sä oot second class citizen, toisen luokan kansalainen, tullut kehitysmaista. Kaikki eurooppalaiset ajattelee, että Afrikan ja Aasian maat on kehitysmaita ja niissä nähdään nälkää, vaikka se on vaan osatotuus Afrikasta ja Aasiasta.”

Jotkut toista sukupolvea edustavat maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat alkaneet tuottaa mediassa ja taiteen kontekstissa vastapuhetta purkaen näin annettuja mielikuvia. Silti leimaavat ja kategorisoivat asenteet ja visuaaliset representaatiot elävät. Oma lukunsa on viime aikoina päätään nostanut maahanmuuttokriittisyys, joka on innostanut kansallismielisiä ja rasistisiin näkemyksiin kallellaan olevia uusintamaan verkkokeskusteluissa ja mediassa aikansa eläneitä asenteita ja mielikuvia (Förbom 2010, Puuronen 2011, 270). Tästä myös osallistajat ilmaisevat huolestumisensa ja pohtivat keinoja muuttaa asenteita oman visuaalisen työskentelynsä kautta.

KUVIEN VIETÄVÄNÄ

Tässä luvussa kerron, kuinka olen ymmärtänyt ja prosessoinut kahden osallistujan tiettyjä valokuvia pitkäkestoisen työskentelyn aikana, jossa valokuvat tai niihin liitetyt tarinat ovat olleet mukana erilaisissa kirjallisissa ja audiovisuaalisissa projekteissa. Vaikka monet nuoret selkeästi käsittelevät kuvissaan ja myös muussa materiaalissaan representaatioihin liittyviä kysymyksiä, he ennen kaikkea tuottavat kuvia yksilöinä, joilla on omat henkilökohtaiset kokemuksensa ja tapansa tarkastella maailmaa.

Sarah Pink (2007, 167) muistuttaa, että on mietittävä tarkkaan, millaisia mahdollisia merkityksiä kuvien ja tekstien liitto saattaa synnyttää ja millaisessa suhteessa tekstin ulkopuoliset keskustelut ja katset ovat siihen, olipa kyseessä populaarimpi tai akateeminen teksti. Olen samaa mieltä, mutta olen myös huomannut, että aina herääviä keskusteluja ei voi ennakoita, ja on uskaltauduttava tekemään sellaisia kuvallisia kertomuksia, jotka puhuttelevat itseä moniaistisesti ja myös ennalta määrittelemättömästi. Sen lisäksi, että yritän herkistyä valtarakenteiden näkemiselle, toivoisin tutkijana voivani Trinh Minhan (2011, 85) kuvaaman nō-teatterin mestarin Zeami Motokioyn (1363–1443) lailla herkistyä näkemään ihollani, kuulemaan lihassani ja tuntemaan luissani. Tämän taideperustainen ja performatiivinen kenttätyöskentely sallii.

Toinen tässä yhteydessä esiin nostamani kuva (kuva 1) on valokuva sarjasta Jabril aka Dicen omakuvia, joita hän otti vuosina 2009–2010 Helsingissä. Toinen kuva (kuva 3)

on Nasma Yusyfin ottama valokuva. Hän kuvasi Suomessa, Englannissa ja Somaliassa usean vuoden aikana. Molemmat kuvat sijoittuvat mielestäni eräänlaiselle kulttuuriselle välitila- tai raja-alueelle. Ne myös kuvastavat sellaisia identifikaatioihin, oman paikan pohdintaan ja tulevaisuuden näköaloihin liittyviä kysymyksenasetteluja, joita löytyy muidenkin nuorten ottamista valokuvista.



Kuva 1

Jabril aka Dicen kuva toimii itsenäisesti, mutta pääsee mielestäni oikeuksiinsa kuvasarjassa. Suomen valokuvataiteen museon näyttelyyn teimmekin siitä neljän kuvan sarjan, jossa kuvaaja leikkii erilaisilla mahdollisilla identifikaatioilla, joihin hän somalialaisena, mustana, erilaisena ja omana itsenään voi Helsingin kaduilla ja julkisissa tiloissa samaistua. Näissä samaistumisissa näkyvät vahvasti pohjoisamerikkalainen mustien mediakulttuuri, mielikuvat afrikkalaisista ja somalialaisista ja nuoren miehen henkilökohtaiset kokemukset. Kuvissaan, joita on lukuisia, hän esiintyy erilaisissa asuissa ja hiustyyliissä: esimerkiksi rap-gangsterina, poikasena tai somalialaisena miehenä. Joskus hän katsoo tiukasti kameraan. Tässä kuvassa, graffitiseinä taustallaan, hän katselee, tulkintani mukaan samaan aikaan surullisena ja haaveillen, kaukaisuuteen (ikkunasta?). Vaikka hän on kääntynyt pois katsojasta, kasvot ovat avoimet ja hän tulee lähelle.

Videon teimme laajemmasta kuvasarjasta sikermän. Jakso alkaa Jabril aka Dicen kertomuksella nuoruudestaan. Hän muistelee hymynkare suupielessään, miten menttiin kaverien kanssa ”machoileen itähelsinkiläisille somaleille”. Joskus poliisit tulivat paikalle, kun riehuttiin ja ”vaikka ei aina olis ollut itse syypää, niin sut laitetaan takapenkille”. Videodokumentissa muistelua seuraava kuvakavalkadi on monitulkintaisuudessaan hy-



vin puhutteleva. Henkilökuvien välissä on kuvia kämmenestä. Käden viivoihin liittyvä tarina, jonka Jabril aka Dice kertoo videolla, siirtyi *Mun stadi* -kirjaan (kuva 2). Kuvat olivat myös innoittajina suunnitellessamme taittaja Ville Kamppisen kanssa kirjan tekstisivujen graffitimaista pintaa ja koristeluja. Teoksessa tarinasta muotoutui kappaleen Somalia alkuteksti (kuva 3).



Kuva 2



Kuva 3

Nasma Yusufin kuva, joka on mielestäni hyvin poeettinen, toimii sekä itsenäisenä kuvana että osana laajempaa kokonaisuutta. Siirtolaisuusinstituutin näyttelyssä se oli esillä julisteessa, seinällä ja videoteoksessa. Videolla hän kertoo kuvasta:

Tää on mun mielestä tosi hieno kuva siinä mielessä, että joka käsi on yhen maanosan asukkaalta. Itse halusin niinko katsoa että heijastaako vesi, mutta siinä huomaa kaverit, että mitä se Nasma tekee. Heti kaikki tuli mukaan ja siinä sitten vielä mietittiin, että minkälainen viesti juuri tästä kuvasta tulee ja siinä vähän niinku näkyy, että miten tärkeetä on, että ihmiset on vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja vaikka saattais olla paljonki erilaisia mielipiteitä niin ne ei sais olla mikään rajoittava tekijä. Et jokaisella on vapaus omaan mielipiteeseen ja omaan ajattelutapaan. Mut se juuri, että pystyy kommunikoimaan muitten kanssa ja voi olla, että muilla on tarjota jotain ihan erilaista, mitä itse ei oo edes ajatellukaan ja sitten tykkääki siitä.

Kirjaan kuvasta ja tarinasta muodostui kolmessa maassa ja kahdessa maanosassa liikkuvan teoksen teemoja yhdistävä alkuteksti, joka kiteyttää monta asiaa tekijän kuvissaan ja tarinassaan välittämistä tunnelmista ja näkökulmista, kuten kodin kokemuksista ja ystävyiden sekä uskonnon, perheen ja luonnon merkityksistä.

Monitasoisuudessaan kuva toimisi myös ilman tekstiä, sillä vedestä kohoavat tai siitä heijastuvat kädet kertovat itsessään tarinaa, joka herättänee useimmissa katsojassa muistoja tai aistimuksia. Visuaalinen esittäminen mahdollistaakin odottamattomia kieliopeja ja sanastoja, joita olisi vaikea ilmaista muuten (vrt. Tolia-Kelly 2007). Toisaalta kun kuvat alkavat elää erilaisissa konteksteissa ja tarinoissa, niistä haarautuu monenlaista ”maailman tekemistä”, kyseenalaistamista ja vastavisuaalisuutta.

Visuaalinen, audiovisuaalinen ja kirjallinen materiaali kommunikoivat eri tavoin ja suuntautuvat osittain erilaisille yleisöille. Niiden käyttö mahdollistaakin tutkimusmateriaaliin liittyvien keskeisten kysymysten käsittelyn monin tavoin ja esimerkiksi henkilökohtaisten, kokemuksellisten, yleistettävien, kehollistuneiden ja teoreettisten kysymysten esiin nostamisen (Pink 2007, 175; katso myös Prosser & Loxley 2008). Nuorten tuottamien esitysten kontekstissa olemme kuitenkin pyrkineet siihen, että kuvat ja nuorten puhe tai heidän tarinoihinsa pohjautuva kirjoitettu kieli kietoutuvat toisiinsa ja ovat tutkimusta itsessään (vrt. Haseman 2006).

Molempien tässä käsiteltyjen kuvien yksi vahvuus on niiden samanaikainen paikallisuus (henkilökohtaisuus) ja yleistettävyys. Niiden maailmoja määrittää eräänlainen poikkikulku⁴ (Arrizón 1999, 167), ja ne sijoittuvat diasporatiloihin, joissa ”syntyperäinen on yhtä paljon diasporinen kuin diasporinen on syntyperäinen” (Brah 1996, 208–209). Kuvista muokatuissa esityksissä diasporisilla, ”horisontaalisilla alueilla” performoidut toiminnot mahdollistavat omia rajojaan haastavia näkökulmia ja identifikaatioita. Kun länsimaiselle tilallisten suhteiden ymmärrykselle rajojen tekeminen on keskeistä, horisontti tarjoaa perspektiivin, jossa erilliset suljetut paikat ja tilat voivat kohdata ja sulautua toisiinsa (Ashcroft 2001, 183). Homi Bhabha (1998, 38–39) näkee tällaisen ”kolmannen tilan” kulttuuristen merkitysten kääntämisen ja neuvottelun mahdollistavana alueena.

4 Arrizón 1999, 167: *traversing* (käännös kirjoittajan).



Poikkikulku auttaa nostamaan marginaaliset subjektit keskiöön ja ymmärtämään näihin tiloihin liittyviä ”rodun”, kansallisuuden, luokan ja etnisyyden paikantumisia (Arrizón 1999, 167). Kolonialistisen perinnön tuottamien näkymättömien visuaalisten rajojen ylittäminen ja hämärtäminen tuottaa vastavisuaalisuutta, joka saattaa kyseenalaistaa ja haastaa myös yleisiä visuaalisen(kin) viestinnän luomia asenteita (vrt. Mirzoeff 2011).

Sekä videon että kirjan tekemisessä me kaikki kanssatutkijat ja -tekijät olemme olleet mukana tuottamassa esityksiä, joiden päämääränä on ollut raottaa katsojalle, lukijalle ja kuulijalle nuorten elettyä kokemusta ja tiedon keskeneräisyyttä. Oletan, että omat kokemukseni juurtumisista erilaisiin yhteisöihin, samoin kuin kanssani Aseman seudun monikulttuurisella olohuoneella työskennelleen Sami Sallisen moninaiset kuulumiset auttoivat meitä lähestymään nuorten kokemuksia. Olemme molemmat olleet maahanmuuttajia, asuneet Afrikassa, ja meillä on perhesidoksia Afrikan mantereelta kotoisin olevien kanssa. Arjessamme olemme joutuneet pohtimaan paikoittumisiämme, ja tunnistamme omakohtaisesti toiseuttamisen problematiikkaa sekä toisiaan leikkaavien identiteettien monimutkaisuutta. Tämä auttaa kokemusten jakamisessa ja niiden vaikeaselkoisuuden ja rihmastoisuuden hyväksymisessä.

Myös muiden produktioiden tekemiseen osallistuneiden monipuolisuus ja se, että he sitoutuivat tekemään ryhmätöitä, on ollut projektien kannalta tärkeää, samoin kuin se, että kaikki mukana olleet ovat omia lähtökohtiaan ja juurtumisistaan unohtamatta olleet valmiita siirtymään toisten kanssatekijöiden kokemuksiin ja kulkemaan hetken rinnalla.

VISUAALISET LÄHESTYMISTAVAT OSANA TUTKIMUSTA

Visuaalisen materiaalin tutkimusraportoinnin keinona voi olla ei vain silmiä vaan myös muita aisteja – kuten kuuloa, hajua, makuja ja liike- ja kosketusaisteja – avaavaa. Valokuva ja liikkuva kuva yhdessä muun materiaalin kanssa auttaa lähestymään diasporisia kokemuksia (O’Neill 2008). Ihminen on suhteessa ja muotoutuu ympäristöönsä aistien kautta. Aistisin keinoin kokemuksista kertominen välittää sellaista moniaistista tietoa erilaisista kulttuurisista todellisuuksista ja niiden kohtaamisista, joita on abstrahoivan, kategorisesti määrittelevän puheenparren keinoin vaikea tavoittaa (Haseman 2006; Oikarinen-Jabai 2008; O’Neill 2011).

Erityisesti vähemmistöjen tuottaessa ja julkaistessa visuaalista materiaalia on hyvä olla tietoinen representaatioiden historiallisista taustoista ja niiden itsepäisyydestä. Visuaalinen ilmaisu ei ole arvovapaata, ja näkeminen ja katse määrittävät kulttuurisissa konteksteissa ja keskusteluissa. Hankalat ontologiset, epistemologiset ja representaatioihin liittyvät kysymyksenasettelut voi kuitenkin kohdata, ja niitä voi käsitellä. Näin tutkimukseen osallistujat oppivat prosessista ja ymmärrys tulee tekemisen kautta.

Keskeneräisen tiedon lähtökohdista ponnistava tutkimuksemme on ollut avoin prosessoinnille ja muutoksille. Osallistuvien nuorten toiminta on määrittänyt produktioiden luonnetta. Vaikka olemme eri tekijöiden kanssa pohtineet mahdollisia merkityksiä ja tasoja, joita kuviin ja niistä tuotettuihin kirjallisiin ja audiovisuaalisiin esityksiin liittyä, yleisö on avannut meille uusia silmiä materiaalin tarkasteluun. Heidän tulkintansa kerto-



vat usein enemmän tulkitsijoista itsestään kuin tekijöistä. Silti tai siksi ne ovat auttaneet ymmärtämään katseen ja silmän henkilökohtaisuutta, historiallisuutta ja kategorisuuttakin. Haasteena onkin navigoiminen visuaalisuuden ja siihen liittyvien kulttuuristen, kielellisten, aististen ja emotionaalisten merkitysten monimerkityksellisissä näyissä.

Divya Tolia-Kellyn mukaan audiovisuaaliset osallistavan tutkimusprosessin aikana tuotetut produktiot voivat toimia kommunikatiivisena ja kasvattavana välineenä niin tutkijoille, osallistujille kuin yleisöllekin. Näin on mielestäni käynyt projektissamme. Silti kääntämiseen ja tiedon välittämiseen liittyviä jännitteitä ei voi ohittaa. (Tolia-Kelly 2007.) Performatiivisessa tutkimuksessa painottuu myös tutkijan rooli kanssatutkijana ja koetun tiedon välittäjänä. Sopivan tyyllilajin ja ilmaisutavan löytäminen on keskeistä (Richardsson 1997; St. Pierre 2005). Tässä välittäjän roolissa on oltava tietoinen valtasuhteista, avoin dialogille ja samanaikaisesti valmis kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoisia tulkinnan ja esittämisen tapoja. Näin toimien muidenkin osallistujien, tässä tapauksessa mukana olleiden nuorten, näkökulmat voivat tulla osaksi tutkimusraportointia.

MUUT KUIN KIRJALLISET LÄHTEET

Minun Helsinki/My Helsinki/Waa Magaaleydi Helsinki dokumentti 2010. Tuotanto Sami Sallinen ja Helena Oikarinen, kuvaajat Akram Farah, Mohamed Isse, Ahmed Mohamed, Hassan Omar ja Jabril aka Dice.

Minun silmin. Nasma Yusuf Mohamedin valokuviin ja tarinaan pohjautuva videoinstallaatio. 2013. Tuotanto Helena Oikarinen-Jabai ja Tommi Salomaa.



Viivojen jäljet

Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä

Tomi Kiilakoski & Pauliina Rautio

Piirtäminen avaa asiat uudella tavalla, joka ei mukaudu ennalta muotoiltuun suunnitelmaan. (Nancy 2013, 22.)¹

”Jos rakastat kylmien asemien yksinäisiä miehiä, minä tulen kanssasi meren rantaan”, laulaa Kristiina Halkola kappaleessa *Jos rakastat*. Ja jatkaa: ”ja piirrän, piirrän kuvasi hiekkaan”. Lause toistetaan useaan kertaan. Sitten kappale loppuu. Piirtäminen asettuu laulussa intiimin suhteen merkiksi, arvostuksen osoitukseksi, teoksi, jolla toinen otetaan huomioon. Piirtämisessä onkin jotakin avoimeksi jättävää, joka ei pakota kohdettaan osaksi suljettua ja ennalta-asetettua järjestelmää. Toisaalta karkeinkin piirros, pelkät ääri- viivat, näyttää piirrokselta jostakin asiasta tai ihmisestä ihmisille, jotka ovat tottuneet näkemään piirroksia osana elämismailmaansa (Mullhal 2010, 263).

Piirrosten analysointi on vakiintunut osaksi visuaalisten tutkimusmenetelmien varantoa. Niitä voi tarkastella yhtenä varianttina osallistavasta tutkimuksesta, jossa pyritään lisäämään tutkittavien kykyä ilmaista asioita itselleen luontevalla tavalla. Tutkittavien piirustuksia on käytetty erityisesti lapsia tutkittaessa, jolloin heidän kokemuksiinsa voidaan lähestyä tavalla, joka ei edellytä sanallistamista (Guillemin & Drew 2010). Piirtämisen kuvaillaan usein sopivan aineistonkeruun menetelmäksi tilanteessa, jossa omia mielikuvia, tuntemuksia tai mielipiteitä voi olla hankala ilmaista (esim. Tani 2012). Lasten piirustuksia pidetään porttina heidän kokemuksiinsa ja käsityksiinsä lähes universaalisti.

Pinnallinenkin katsaus osoittaa, että lasten ja nuorten piirustuksia tutkitaan, tulkitaan ja vertaillaan ympäri maailman. Japanilaisten lasten perhepiirustukset kertovat, että lapset viestivät piirtämällä heidän kiintymyssuhteistaan (Behrens & Kaplan 2012), kreikkalaiset lapset käyttävät erilaisia piirustusstrategioita ilmaistakseen erilaisia tunteitaan (Misalidi & Bonoti 2014), ja brittiläiset todistavat, että lapset käyttävät myös tiettyjä värejä suhteessa erilaisiin tunnetiloihinsa (Burkitt & Sheppard 2014). Kun siirrytään kauemmas psykologiasta ja lähemmäs kulttuuritutkimusta, lisääntyy lasten piirustusten kontekstisidonnaisuus, mutta yhtä kaikki piirättämisen universaalius lapsilta ja nuorilta kerättyinä aineistona säilyy.

Tsekkiläiset lapset piirtävät luontoaiheita hieman eri tavalla kuin muissa maissa (Yilmaz, Kubiato & Topal 2012). Sirpa Tanin (2012) tutkimusryhmineen toteuttamassa nuorten kaupunkikokemusta tarkastelevassa tutkimuksessa eri maissa asuvien nuorten piirustukset kaupungeistaan heijastelivat niin ikään piirtämisen kontekstia. Lähtökohta

1 ”Drawing unfolds a novel sense that does not conform to a pre-formed project.” (Nancy 2013, 22.)

lasten ja nuorten piirustuksista heidän äänensä esille tuojana on tutkimuksissa lapsia osallistava, joskin vaarana on, että sitä toteutetaan suoraviivaisesti ja myös ylitulkiten sekä lapsen ”puhdasta” ääntä ihannoiden (Mannion 2007). Vaarana on myös, että lapset niputetaan kehitysvaiheensa edustajiksi ja oletetaan, että kaikkien lasten on helpompaa ilmaista itseään ei-sanallisesti.

Siinä missä osallistujien, erityisesti lasten, tuottamat piirustukset ovat yhä enemmän tulossa hyväksytyksi osaksi visuaalisia menetelmiä, ovat tutkijan tuottamat piirustukset aliedustettu tapa tuottaa ja dokumentoida aineistoa. Tämän epäsuhdan pohdinta kertoo tutkimuksen taustalla toimivista oletuksista ja sitä huomaamattamme ohjaavista ajatuksista. Miksi miellämme kunnolliseksi aineistoksi osallistujilta kerätyt dokumentit, esimerkiksi piirustukset, mutta ajatus tutkijan tuottamista dokumenteista on vieras tai sijoittuu automaattisesti autoetnografiaksi – tutkijan oman elämän tutkimiseksi?

Käsittelemme artikkelissamme piirtämistä aineiston tuottamisen tapana. Aineiston tuottaminen ja sen analysointi ovat eri vaiheita. Olemme rajanneet jälkimmäisen pois, lähinnä tilasyistä. Visuaalisen etnografian aineistonkeruu tapahtuu usein tallentamalla aineistoa jollakin teknologisella laitteistolla, kenties yleisimmin valokuvaamalla tai videoimalla. Taideperustainen tutkimus puolestaan dokumentoi harvoin tutkimusaineistoa kentällä nopealla tahdilla. Suhteutamme tutkijan piirtämistä näihin traditioihin ja osoitamme piirtämisessä olevan tutkimusmenetelmällisesti kiinnostavia aukeamia. Emme pyri esittämään piirtämistä ylivertaisena tapana tuottaa aineistoa, ainoastaan yhtenä kiinnostavana mahdollisuutena muiden joukossa. Altavastajan puolesta argumentoidessa vähemmän edustettu väistämättä ylevöityy suhteessa vakiintuneempiin vaihtoehtoihin, kuten visuaalisissa menetelmissä suhteessa valokuvaan. Tämä on kuitenkin tarpeellista, jotta piirtämistä voisi pitää uskottavana vaihtoehtona muiden joukossa.

Lähestymme piirtämistä tekstissämme fenomenologisesta näkökulmasta. Meitä ei kiinnosta vastata kysymykseen, mitä piirtäminen on. Emme halua ottaa valmista piirtämisen metodologiaa käsittelevää teoriaa ja ilmoittaa tyynesti, että juuri näin itsekin ajattelemme, tässä on metodologinen kehyksemme. Sellaista ei tietysti edes olisi. Kysymme sen sijaan, miten piirtäminen ilmenee tai miten se tapahtuu. Fenomenologiassa on kritisoitu näennäis-tieteellis-käsitteellistä haltuunottoa sillä, että se tuottaa ”vapaasti leijuvia konstruktioita ja satunnaisia havaintoja” (Heidegger 2000, 50). Fenomenologiassa pyritään tarkastelemaan, miten ilmiöt ilmenevät. Piirtämisen tapauksessa kyse on siitä, miten viivojen keskinäinen tanssi avaa maailmaa ja tutkittavaa ilmiötä. Meitä ajatteluttaa se, miten piirtämisen välityksellä maailma ilmenee ja tulee uudelleen läsnäolevaksi eli re-presentoituu. Vaellamme filosofi Jean-Luc Nancyn kanssa piirtämisen maisemissa (vaeltamisesta teoreettisen tutkimuksen metaforana ks. Kiilakoski 2013).

Aloitamme artikkelin kuvaamalla, miten piirroksia käytettiin nuorten taiteen tekemisen tutkimuksessa. Etenemme kysymään, miten piirtäminen tapahtuu ja pohdimme, millaisen suhteen se avaa tutkittavaan ilmiöön ja tutkittaviin nuoriin. Sijoitamme nämä näkemykset osaksi post-kvalitatiivista tutkimussuuntausta, jonka näemme soveltuvan piirtämisen metodologiseksi taustateoriaksi.

PIIRTÄMINEN NUORTEN TUTKIMISEN MUOTONA

Artikkelimme pohjautuu nuorisotutkimukseen, jossa seurattiin kahta taideprojektia. Ne toteutettiin peruskoulun yläluokissa. Tutkija seurasi toteutuneita projekteja ja niitä edeltänyttä suunnittelua etnografisesti. Hän tuotti tutkimuksen aineiston piirtämällä. Tutkimuksen kysymyksenä oli tarkastella nuorisotutkimuksen näkökulmasta, millaista osallisuutta taidelähtöiset menetelmät tuottavat nuorille erityisesti kouluympäristössä.

Tutkimushanke rakentui aiemman tutkimuksen pohjalle (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011). Tuolloin oli kerätty laaja aineisto, jossa oli esimerkiksi tilastodataa, haastatteluja ja videoitua aineistoa. Oli ratkaistava, millaista uudenlaista aineistoa tarvitaan, jotta edellinen aineisto täydentyy, kumuloituu ja kaiutuu. Menetelmällinen reflektio oli tarpeen erityisesti siksi, että tutkimuskohde oli vaativa, eivätkä perinteiset aineistonkeruun menetelmät näyttäneet kaikilta osin taipuvan tutkittavan ilmiön analysointiin. Taiteeseen osallistumisen ilmaiseminen sanallisesti on hankalaa. Tämä ongelma näkyi aiemmin kerätyissä haastatteluissa, joissa nuorten ei ollut helppoa sanallistaa sitä, miten he tilanteen kokivat. Piirtämisen valitsemiseen aineiston tuottamisen menetelmäksi vaikutti paitsi halu kokeilla uutta, myös tuoda esiin osallistumisen tilallisia ulottuvuuksia. Tämä idea oli saanut vaikutteita toimijaverkostoteoriasta. Piirtämisellä tarkasteltiin, miten taideprojektit murtavat koulun tiukkaa ajallis-tilallista järjestystä.

Piirtäminen menetelmänä ei asettunut automaattisesti aineistonkeruun menetelmäksi. Olennainen tekijä kokeiluun oli se, että kenttäjakson toteuttanut tutkija oli koulutukseltaan kuvataiteilija, ja pystyi toteuttamaan piirustukset nopeasti tavalla, joka aukei myös muille. Lisäksi hänellä oli kyky ajatella kuvin, toisin sanoen tarkastella tilanteiden olennaisia tekijöitä kuvana. Kenttäjakson toteuttaneen tutkijan ohella hankevetäjänä toimi tutkija, jolla ei ole kuvataiteilijan taustaa. Aineiston tulkinta rakentui vuoropuhelussa.

Kenttäjaksoa kerätessä ja vertailumateriaalia hankittaessa ilmeni, että piirtämistä oli käytetty varsin vähän aineistonkeruun menetelmänä. Luontevana viitekohtana olivat erilaiset taideperustaisen tutkimuksen (*art based research*) menetelmät, joissa taiteellisen prosessin keinoin tutkitaan sosiaalista todellisuutta, tehdään siitä ymmärrettävää käyttämällä taiteen ekspressiivisiä keinoja (esim. Barone & Eisner 2012). Piirtäminen menetelmänä kuitenkin erosi tästä siten, että tavoitteena ei ollut tehdä taidetta, vaan dokumentoida kenttää käyttäen piirtämistä menetelmänä. Yhteistä taideperustaisen tutkimuksen kanssa oli vahva tutkijan panos visuaalisessa tuottamisessa, mutta päämäärä erosi – tavoite oli dokumentoida kentän tapahtumia heti paikalla, ei niinkään tulkita niitä pitkäkestoisen taiteellisen työn keinoin taiteilijan studiossa. Piirtäminen ei ollut tapahtumien tulkintaa taiteen keinoin, vaan osa tutkimuksellista havainnointia.

Tutkija tuotti kenttäjakson aikana toisensa jälkeen luonnoksia, jotka käsittelivät tutkijan suhdetta nuoriin nimenomaan osallistujina, heidän osallistumisensa kautta. Piirustuksissa aikuiset – opettajat ja tutkija – yrittivät houkuttaa nuoria osallistumaan. Toivottu osallistumisen muoto piirtyi suunnittelutapaamisten dokumentoinneissa aktiiviseksi ja yhteistyöhaluiseksi, innostuneeksi asennoksi. Suunnittelutapaamisten jälkeen seuranneiden taideprojektien dokumentointi piirtämällä tuotti kuitenkin paperi toisensa jälkeen nuoria hahmoja, jotka olivat kaikkea muuta kuin aktiivisia ja positiivisia. Tutkija



piirsi esimerkiksi istuvia, rönöttäviä, kumaraisia, veltoja nuoria, jotka sormeilivat puhelimiaan, makoilivat lattioilla, puhuivat toisilleen. Marginaaleihin kirjautui tutkijan huomiona, että toisinaan osallistumista ei tapahtunut lainkaan tai se oli pakotettua.

Piirtäessään muuta kuin mitä tutkimuksessa oletettiin nähtävän – innokasta osallistumista yhteisiin taideprojekteihin – tutkija tuli kuitenkin työstäneeksi ja aikaansaaneeksi varsin läheisen suhteen taideprojekteihin osallistuneihin nuoriin. Jotta hänen onnistui tavoittaa piirustuksissaan ne tunnelmat ja tapahtumat, joita hän dokumentoi, täytyi hänen huomioida erityisen tarkasti nuorten tapoja olla tilassa ja tilallisesti. Tutkijan täytyi tulla tutuksi nuorten kehollisista tavoista ilmaista itseään, heidän vaatteistaan, asusteistaan sekä tavoistaan liikkua tilassa, parveillen. Tämä ei tapahtunut heti. Kaiken yllä mainitun olisi toki voinut tallentaa vaikka videoimalla. Fenomenologisesti tarkastellen kyse on siitä, miten asiat paljastuvat ja tulevat esiin. Videoinnissa tutkija luottaa kameran mekaniikkaan. Kamera on työkalu. Toisaalta piirtäessään tutkija on itse vahvalla tavalla oma työkalunsa, kuten laadullista tutkimusta tavataan luonnehtia. Tämä on olennainen ero piirtämisen ja teknologiaa hyödyntävän tallentamisen välillä. Tämä on ontologinen, ei arvottava ero.

Aineisto dokumentoitiin päiväkirjana, joka koostuu valtaosin piirustuksista, ja osin niitä täydentävistä ja taustoittavista muistiinpanoista. Analyysivaiheessa piirustusten kuvaamat tilanteet ja keholliset avaukset jaettiin eri kategorioihin. Piirustusten ja muistiinpanojen avaama näkökulma osallisuuteen luokiteltiin yläluokkiin. Olennaisiksi tekijöiksi nostettiin erilaiset kouluun liittyvien rajojen ylittämiset. Osa rajoista liittyy omaan toimijuuteen, osa ryhmään, osa instituutioon ja osa sukupolvisuhteisiin. Piirtämisen pohjalta tehtyä luokittelua trianguloitiin aiemmassa Myrsky-tutkimuksessa kerättyyn haastatteluaineistoon. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriapohjaista sisällönanalyysia käyttäen. Piirretyn aineiston analyysia ja perinteistä haastatteluaineistoa yhdessä luettaessa tuli esiin, että aineistot tarjosivat samoja johtolankoja. Piirrosten analysoinnista saatu tulkintakehikko toimi sisällönanalyysia ohjaavana teoriana hyvin (julkaisematon käsikirjoitus). Tämä kertoo osaltaan siitä, että aineistonkeruu voidaan tehdä monella tavalla. Olennainen kysymys aineistoa analysoitaessa ei niinkään ole, millaisella tavalla se on kerätty, vaan pikemminkin se, millä tavalla aineisto lähtee elämään tutkijoiden mielikuvituksessa ja kyvyssä re-presentoida tutkittavat kohteet uudelleen.

Menetelmällinen reflektio jatkui läpi tutkimusprosessin – ja jatkuu edelleen. Piirtäminen ajatteluttaa. Ajattelempa piirtämisen olevan tulkittavissa post-kvalitatiivisen käänteen kautta: piirroksat aineistona eivät pyri tuomaan kenenkään ”ääntä” kuuluville, vaan ne itsessään tuottavat ja tuovat läsnä olevaksi niitä tiloja, joissa äänet muodostuvat ja kaikuvat yksilöiden välillä ja heidän ylitseen.

MITEN PIIRTÄMINEN TAPAHTUU?

Piirtäminen synnyttää muodon käyttämällä viivoja. Se on tietyssä mielessä keinotekoista, tuotettua. Luonnossa ei ole näkyviä ääri viivoja. Viiva muovaa kuvan, olipa kyse sitten esittävästä tai abstraktista kuvasta. Piirrokseseen voi periaatteessa lisätä viivoja aina – tässä mielessä piirros on keskeneräinen. Se ei kuvaa lopullisesti tai suljetusti. Piirros voisi olla toisenlai-

nen. (Heikkilä 2013, 142–143.) Tämän takia myös aineiston tuottamisen tapana piirros eroaa monista muista keinoista tuottaa aineistoa. Piirros tuo esiin jotakin tarkasteltavasta kohteesta, mutta tekee sen epätarkasti. Piirros ei mahdu logo-sentriseen tapaan ymmärtää tutkimusta: se ei vangitse tai yritä selittää kohteitaan. Se jättää avoimeksi. (Nancy 2013.)

Toisaalta tullakseen ymmärretyiksi piirrosten tulee suhteutua kulttuuriin konventioihin ja resonoida inhimillisen kokemusmaailman kanssa, jolloin niitä voidaan pitää yhtä aikaa myös jossain määrin merkityksiltään kiinnittyneinä. Piirtämistä onkin mielekästä tarkastella tällaisen dialektiikan tuottamana tasapainoiluna: se on yhtä aikaa avoimeksi jättävää ja uutta tuottavaa sekä olemassa olevaan ja sovittuun nojaavaa.

Tällainen piirtämisen luonnehdinta konkretisoituu, kun sitä tarkastellaan katsomalla, minkälaista aineistoa kentällä tuotettiin – mitä tutkija aineistokseen piirsi. Etnografinen havainnointi ylipäättään pitää sisällään lukuisia erilaisia johtolankoja, joihin tutkija voi kiinnittää huomioitaan. Kun aineistoa dokumentoidaan piirtämällä, joudutaan iso osa näistä jättämään pois. Tämä ei tietenkään erota piirtämistä mistä tahansa muusta tavasta dokumentoida etnografista aineistoa: dokumentointitapa rajaa aina sitä, mitä huomioidaan. Piirtäminen itsessään kuitenkin eroaa monesta muusta visuaalisesta dokumentointitavasta. Piirtäminen kenttäolosuhteissa vaatii nopeata reagointia, eikä esimerkiksi huolellisesti viimeisteltyyn kuvaan ole aikaa. Informaatiota on karsittu, ihmisten kasvoja ei aina erota, eikä taustaa välttämättä ehdi piirtää. Tuloksena on muutaman viivan keinoin luotu kuva siitä, mitä kentällä tapahtuu.

Kuvassa 1² on kuvattu luokkatilannetta, jossa nuoret istuvat lähellä. Asento rikkoo perinteisiä odotuksia siitä, millä tavalla koulussa toivotaan käyttäytyvän. Kuva hyödyntää pelkkää viivaa, siinä ei ole värejä tai väripintojen valööriä, värin tummuusastetta. Viivat tietysti ovat eripaksuisia. Huolimatta pelkistyneisyydestään kuva on tunnistettava ja välittää jotakin siitä, mitä kentällä tapahtuu.



Kuva 1. Istuvia nuoria

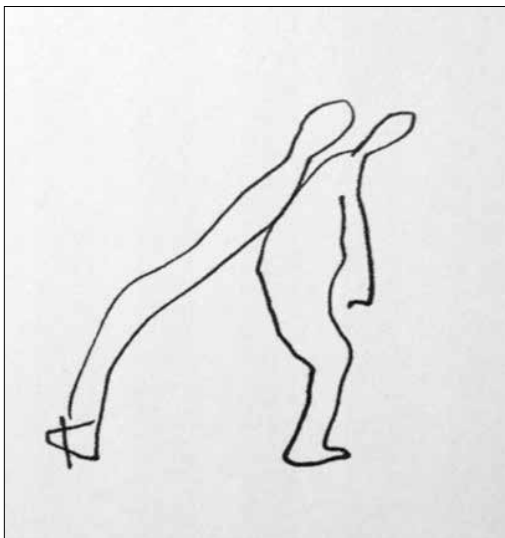
2 Kaikki kuvat ovat aineistositaatteja. Ne kuvaavat peruskoulussa toteutettuja taideprojekteja. Olemme nimenneet kuvat viitteellisesti. Näin olemme mielineet korostaa, että piirustukset jättävät ilmiöiden haltuunoton avoimeksi. Emme ole halunneet ohjata piirrosten tulkintaa.

Filosofi Jean-Luc Nancyn piirtämisen teoriassa piirtämistä ei tarkastella niinkään jonkin olemassa olevan fotorealistisena jäljentämisenä. Pikemminkin piirtämisessä on kyse siitä, että viivojen välityksellä tuodaan esiin jokin muoto. Kyse ei ole reproduktiosta, uusintamisesta, vaan produktiosta – tuottamisesta. Nancyn ajatus on, että kun viivoja piirretään, esiin piirtyy muoto, sitä kautta ajatuksen kiteymä. (Nancy 2013, 12–13.) Nancya tulkiten voi ajatella, että vaikka yllä olevassa kuvassa on ollut mallina kaksi kentällä kohdattu nuorta, piirrettäessä kenttäkokemuksesta muovautuu jotakin yleisempää, kuva kahdesta istuvasta nuoresta. Esiin kumpuaa muoto.

Viivojen liike tai baletti tuottaa kuvan nuorista ja koulun tuoleista, ja tavasta rikkoa koulun yksilöllistävää pakkoa istua yksikseen. Olennaista tutkimusaineiston tuottamisen tapana on, että tässä ei niinkään tuoteta kuvaa joistakin kahdesta tunnistettavasta nuoresta, vaan kenestä nuoresta tahansa – kahdesta ihmisestä, jotka ovat tilanteessa, jota ymmärrämme kulttuuristen konventioidemme varassa ja jonka voimme tulkita osana tutkimusta.

Tutkimusaineiston tehtävä on jollakin tavalla tehdä havainnoitavat kohteet ja ilmiöt läsnä oleviksi, jotta tutkija voi tehdä tulkintoja niiden pohjalta. Usein tutkimuskirjallisuudessa sivuutetaan aineiston representoiva eli läsnä olevaksi tekevä luonne – väitetään esimerkiksi, että tutkitaan ihmisten kokemuksia tai kulttuureja, usein sivuuttaen kysymys siitä, millä tavalla haastattelujen, videotallenteiden tai valokuvien analyysi itse asiassa oikeuttaa puhumaan kokemusten tarkastelusta. Jos analysoin lasten ottamia valokuvia, tutkinko kokemusta? Kun katson videoitua nauhoitetta, katsonko tutkittavaa ilmiötä, vai jo etukäteen ajassa, tilassa ja kameran ruudulle rajattua tallennetta, tutkijan valitsemaa näkymää aiheeseen? Entä tutkijan piirustusten tapauksessa? Millä tavalla tarkastellut asiat tulevat siinä esille?

Gayatri Spivak on erotellut kaksi representaation muotoa. Toinen näistä on kuvainnollisesti sanoen ”puolesta puhumista”. Spivakin mukaan poliittinen edustuksellisuus on ilmentymä tästä. Jokin ihminen tai merkki toimii äänitorvena ihmisten kokemuksille tai ajatuksille. Voidaankin ajatella, että ymmärrettäessä ongelmattomasti tutkimus-



Kuva 2. Ihmispatsaita.

aineisto representaatioksi tutkittavasta kentästä, ollaan tekemisissä tämän representaatiokäsityksen kanssa. Tälle vaihtoehtoisena tapana Spivak esittää taiteen tavan re-presentoida kohdetta, tehdä se uudella tavalla läsnä olevaksi. Hänen mukaansa yhteiskuntatieteelliset teoriat eivät voi puhua ihmisten kokemuksen puolesta. Ne eivät voi olla kuvaus siitä, mitä ihmiset ajattelevat, tekevät tai miten he toimivat. Tutkittaessa aineisto on aina vahvassa mielessä tulkittu. Se ei siis ole representoivaa, puolesta puhuvaa, vaan re-presentoivaa. Re-presentaatiossa on aina vahva tuottamisen elementti mukana. (Spivak 1999, 256–257.)

Spivakin käsitteitä hyödyntäen piirtäminen re-presentoi, se tuottaa tilanteen uudelleen ja tekee sen omalla tavallaan läsnä olevaksi. Se toimii avoimeksi jättävän taiteen tavoin: ei tee eksplisiittiseksi ja systemaattiseksi.

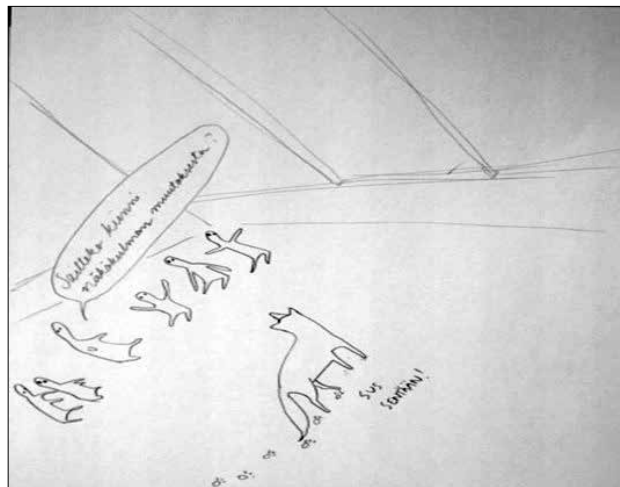
Jo tutkimusekonomia määrää sen, että kentällä tehtävät piirustukset jäävät suppeiksi ja luonnosmaisiksi. Niitä ei kuitenkaan ole tarkoitus täydentää myöhemmin. Ne ovat olemassa keskeneräisyydessään kuvana siitä, millaisia ilmiöitä kentällä oli, muutaman viivan esiintuomana. Nancyn (2013) mukaan viiva tekee mahdolliseksi sen, että siirrytään ei-mistään johonkin, tuodaan esille jotakin aiemmin olematonta. Muutama viiva riittää tähän. Erityisen selkeästi tämä näkyy, kun esille tuodaan kehojen liikettä, suhteita toisiin kehoihin. Esiin piirtyy muoto, joka ei representoi nuorten kokemuksia, mutta re-presentoi tilanteen, joka on harvinaisen koulumaailmassa ja joka sellaisenaan tarjoaa avaimen ymmärtää nuorten taideprojekteihin osallistumista koulussa.

SUHTEET TUTKITTAVIIN IHMISIIN JA ILMIÖIHIN

Edellä kuvattiin piirtämisen tuovan esiin muodon. Muoto on helposti tulkittavissa, mutta ei kuvaa ketään ihmistä tunnistettavasti. Näiden piirteiden takia piirtäminen tuottaa omanlaisen suhteensa tarkasteltaviin ihmisiin. Toisin kuin esimerkiksi valokuvattessa, piirtäessä tutkijaa eivät sido kohteen konkreettiset tai tallentamiseen liittyvät tila- ja aikarajoitteet. Piirrettäessä on mahdollisuus hämärtää kohdetta – sekoittaa, yhdistää, limittää, kuroa tai venyttää aikaa, tiloja, ihmisiä ja tapahtumia – ja tuottaa silti ymmärrettävää ja uutta tietoa tutkittavasta kohteesta. Piirrettäessä tutkijalle avautuu myös mahdollisuus re-presentoida kohteitaan toisenlaisina olentoina ja näin tutkia ilmiöiden ja siihen osallistuvien ihmisten ei-sanallista olemisen dynamiikkaa.

Kuvassa 3 ihmisten joukkoon on piirretty eläin. Näin on pyritty tuomaan esiin heidän kehollista olemustaan suhteessa toisiinsa, tilanteeseen ja tilaan draamaharjoituksessa, jossa näytelmässä esiintyy eläimiä.

Tutkija tunsi, että näytelmä koettiin niin vahvasti, että eläimen tunnun aisti tilassa. Tutkija pohtii piirroksen marginaalissa impulsseja ja niiden kontrollointia koulukontekstissa. Myöhemmin päiväkirjassa hän palaa pohdimaan – piirtäen ja muistisanoin – nuoren ihmisen ruumiillisuutta ja tapaa olla lähellä, iholla, mille avautuu keskivertokoulupäivän aikana varsin vähän tilaa.



Kuva 3. Näytelmä.

Kenttäjakso toteutettiin kahdessa eteläsuomalaisessa yläkoulussa syyslukukaudella 2012. Tutkimuksen kohteena oli yläkouluikäisiä nuoria. Piirtäminen tuotti etnografian muotona erityisen suhteen tutkittaviin nuoriin. Piirtäminen kiinnosti heitä, ja he katsoivat mielellään tutkijan piirustuksia. Piirtäminen teki tutkijan toiminnan ymmärrettävämmäksi. Kuka tahansa pystyi seuraamaan piirtämistä. Nuoret myös tunnistivat itsensä tikku-ukkoista – he kykenivät sijoittamaan itsensä tilanteeseen.

Voi ajatella, että piirtäminen tai muu aineiston visuaalinen esittäminen on aineiston keruun muotona demokraattinen: se avautuu kenelle tahansa, ja sitä on mahdollista kommentoida. Muotoa voi tulkita kuka vain. – Ja jos tämä tuntuu piirtämisen ylevöittämiseltä, kysymme lukijalta, miten hän sijoittaisi itsensä eri tavoin a) havaintomatriisiin, b) sosiogrammiin, c) etnografiseen päiväkirjaan ja d) itsestään piirrettyyn kuvaan. Tämä ei tietenkään kerro vain piirtämisestä, vaan laajemmin kuvista nuorten tapoina tietää ja muistaa sekä itseään että ryhmäänsä.

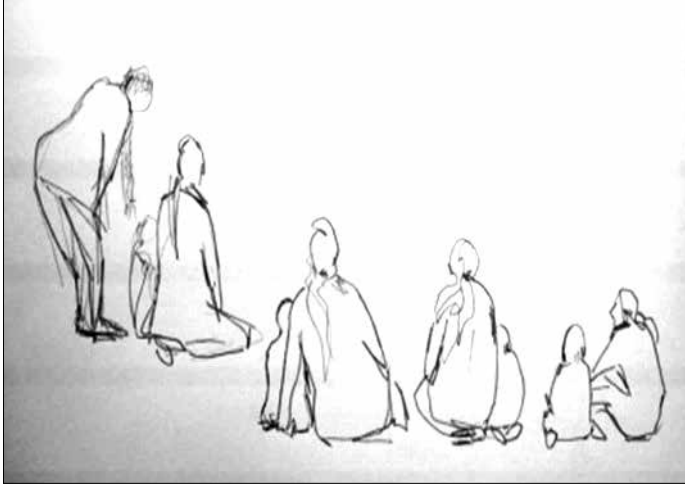
Petri Paju luonnehtii väitöskirjassaan, että nuorten on helppo muistaa asioita valokuvien kautta. Hän myös toteaa valokuvien kiinnostavan nuoria ja herättävän keskustelua pitkän ajan jälkeenkin. Niihin liittyviä nuorisokulttuurisia koodeja osataan tulkita jälkikäteenkin hienovirittisellä tavalla – toisten nuorten tavarat tai asut tunnistaen. (Paju 2011.) Tässä mielessä piirtäminen ei ehkä eroa muista visuaalisista menetelmistä, paitsi epätarkkuutensa suhteen. Mutta piirtämisessä on ilmeinen tutkimuseettinen etu verrattuna valokuviin: vaikka piirtämisen kohteet kykenevät tunnistamaan itsensä, tilanteen ulkopuoliset eivät. Piirtäminen kätkee kohteensa yleisen ilmaisun alle.

Piirtämisen ilmeisimpiä ansioita tutkimusmenetelmänä on anonymiys. Tutkittavia ei tunnisteta. Valokuvia tai videota käytettäessä tätä on hankala välttää. Piirtäminen mahdollistaa siis myös tutkittavien kannalta epäedullisten tilanteiden esittämisen osana tutkimusaineistoa. Tutkimuseetiikan kannalta piirtäminen on tämän vuoksi helpompaa kuin selkeämmin kohteensa tunnistettavasti esittävät visuaaliset menetelmät. Tämä tuli selkeällä tavalla esiin myös kenttäjakson aikana. Aineiston kerännyt tutkija dokumentoi koulun pihalla tehtyä tilataideteosta kameralla. Nuoret reagoivat tähän kieltämällä kasvojensa kuvaamisen. Tutkija sopi kuvaavansa vain kenkiä. Voi ajatella, että visuaalisessa kulttuurissa toimivat ja sen käytänteet osaavat nuoret haluavat suojella yksityisyyttään tutkijayhteisöltä ja julkisuudelta. Piirtämisessä tätä ongelmaa ei syntynyt.

Kuvassa neljä on esimerkki tilanteesta, jollaisena nuoret tuskin haluaisivat itseään esitettävän. Silti tällaiset kehollis-poliittiset tavat reagoida koulun toimintaan ovat tärkeitä otteita aineistosta. Niiden tuominen esiin piirustuksen keinoin tuo



Kuva 4. Välinpitämättömyys.



Kuva 5. Yhteistoimintaa.

esiin tietyn tavan reagoida kouluun ja siellä esiin tuleviin asioihin.

Piirtäminen edellyttää erityistä suhdetta tarkasteltaviin – täytyy voida olla riittävän lähellä fyysisesti piirtääkseen – ja se myös rakentaa suhdetta heihin: piirtäminen ja piirrettävänä oleminen avasivat vuorovaikutusta tutkijan ja nuorten välillä. Mutta piirtäminen luo myös tietynlaisen suhteen tarkasteltavaan ilmiöön. Se on omanlaisensa menetelmä tuoda esiin sosiaalista maailmaa. Kuvat ovat tapa tietää yhteistä ja jaettua. (Stanzak 2007, 9.) Piirtämisellä tarkasteltiin tilan käyttöä koulussa toteutettavien taideprojektien aikana. Se toi esiin kehojen välisiä suhteita ja tapoja olla toista lähellä. Näin se avasi sitä, kuinka poikkeavia yhteiset taideprojektit itse asiassa koulun toimintakehyksessä ovat. Kun kohteesta on rajattu pois kaikki muu paitsi ihmisten ääriviivat, tulevat esiin tavat olla tekemisissä keskenään. Samalla kun viivat rajaavat, ne myös tihentävät huomion tarkasteltavaan ilmiöön.

PIIRTÄMINEN POST-KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN TAPANA

Teoreettisesti piirtämisen voi sijoittaa monenlaisiin lähestymistapoihin ja tutkimuksen tyyliin. Seuraavaksi käsittelemme sitä, millaisiin tutkimuksellisiin paradigmoihin piirtämisen yllä kuvattuna avoimeksi jättävänä toimintana voisi sijoittaa. Meitä kiinnostaa piirtäminen erityisesti niin sanotun post-kvalitatiivisen tai jälkilaadullisen tutkimuksen tapana. Piirtäminen aineiston muotona ja sen tuottamisen tapana ei sijoitu ongelmattomasti sellaisiin näkemyksiin, joissa aineiston tulisi olla selkeästi koodautuva ja tarkka representaatio tutkittavasta kohteesta.

Perinteisessä laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä on yleensä edustaa tutkimukseen osallistuvien ääniä ja kokemuksia. Jokaisella osallistujalla mielletään olevan oma ainutlaatuinen äänensä. Jälkilaadullinen aineisto ei tavoittele yksittäisiä ääniä. Se sallii kakofoniat ja kuorot. Se tuottaa tutkijan kynsissä tietoa siitä, miten yksilön yli yl-

tävät kollektiiviset äänet syntyvät sekä minkälaisia sosiaalisia, materiaalisia ja biofyysisiä ehtoja inhimilliselle ”äänelle” on. Jälkilaadullinen aineisto myös tuottaa kokonaan uusia esityksiä, eli rakentaa tutkittavaa maailmaa osaltaan edelleen ja uudelleen.

Suurta osaa laadullisesta tutkimuksesta leimaa tavoite tulkita olemassa olevia ilmiöitä siten, että tulkinat vastaavat todellisuutta tai osallistujien kokemusta todellisuudesta mahdollisimman hyvin. Tutkija siis representoi todellisuutta: puhuu tutkimiansa ilmiöiden tai osallistujien puolesta aineiston kautta ja ikään kuin heidän äänellään (St. Pierre 2008, Lather 2009). Vaikka laadullisessa tutkimuksessa pyritään jatkuvasti ottamaan huomioon tutkijan positio ja tulkintojen tilannesidonnaisuus, tuottaa tutkimus helposti juuri niitä tuloksia, joita tutkija lähti hakemaan, ja joista hän tiesi jo etukäteen (Mazzei 2009; Spyrou 2011). Aineistosta on vaikea kuulla muuta kuin sitä, mitä jo etukäteen olettaa ja odottaa kuulevansa, sillä aineisto tunnetaan usein etukäteen monellakin tavalla. Aineiston keruu on yleensä suunniteltu tarkkaan. Osataan odottaa sanoja, eleitä, liikettä, ääntä. Itse aineiston keräämisen prosessi mielletään niin ikään suunnitelman mukaiseksi keräämiseksi. Pääseekö näin kerätty aineisto koskaan yllättämään tutkijaa radikaalilla tavalla? Kykeneekö se vaatimaan tutkijaa tekemään töitä uuden tiedon äärellä? Entä jos tutkija joutuisikin kirjaimellisesti tuottamaan oman aineistonsa – vaikka piirtämällä?

Laadullisen tutkimuksen metodologisessa kirjallisuudessa on jo jonkin aikaa puhuttu post-kvalitatiivisesta eli jälkilaadullisesta tutkimuksesta (hyviä koonteja esimerkiksi: Lather & St. Pierre 2013; Lather 2013; MacLure 2013; Holmes & Jones 2013). Tähän tapaan tutkimusta tekevä tutkija re-presentoi eli esittää tai tuottaa uudelleen olevaksi tutkimiaan ilmiöitä yhdessä siihen osallistuvien ihmisten ja ei-inhimillisten elementtien kanssa. Perinteinen käsitys ”äänestä” jokaisen ihmisyksilön omana ja omistamana ilmauksena – oli se kirjaimellisesti ääntä tai jonkun muun muotoinen ilmaus – sekä aineistosta tällaisten äänien uskollisena äänentoistajana monipuolistuu ja monimutkaistuu (St. Pierre 2008; James 2007). Kun ajatellaan, että ”äänet” ja ”kokemukset” muotoutuvat yksilöiden välillä ja niiden diskursiivisten ja materiaalisten konventioiden puitteissa, joita kulloinkin on saatavilla, tulee tutkimuksen aineiston tehtäväksi kakofonian ja kaikujen tavoittelu. Tällaista meteliä ei yritetä kesyttää lajittelemalla sitä harmonisoiviin teemoihin ja kategorioihin; metelistä erotetaan ja tuotetaan tiloja alati erilaisille olemisen tavoille. Riitasoinnut kertovat sovusta – sovitusta ja ”normaalista” – joka usein on näkymätöntä myös tutkijalle.

Jälkilaadullisessa tutkimuksessa ei keskitytä ”antamaan ääntä” eli puhumaan osallistujien, kuten ”nuorten”, puolesta tai keskitytä antamaan heidän itse puhua omasta puolestaan. Tämä auttaa tutkijaa keskittymään niihin yhteisöllisiin, kulttuurisiin, poliittisiin ja käytännöllisiin konventioihin ja tilanteisiin, joissa ”nuori” tai ”nuoriso” määritetty tarkoittamaan tai mahdollistamaan jotakin. Paitsi että ”nuoria” ei tunneta etukäteen, heitä ei ikään kuin ole olemassa etukäteen. Piirtäminen aineiston tuottamisen tapana voi mahdollistaa huomion siirtämisen yksilöistä heidän välilleen ja ylitse, mutta on vasta hyvin vähän toteutettu ja raportoitu aineiston tuottamisen menetelmä.

Rachel Holmes ja Liz Jones (2012) tutkivat jaettuina konventionaalisia käsityksiämme ”lapsesta” näyttämällä kasvatusalan asiantuntijoista koostuneelle osallistujajoukko kokoelman erilaisia valokuvia lapsista. Joukossa oli muun muassa taiteilija Sally Mannin aikanaan kohua herättäneitä alastonkuvia hänen omista lapsistaan. Kuvien herättämiä

reaktioita purettiin osallistujien kanssa keskusteluihin, joiden perusteella Holmes ja Jones toteavat, että taiteena kohdattujen kuvien kautta on helpompi ottaa vastaan omia käsityksiä haastavia ajatuksia lapsesta ja lapsuudesta. Sen sijaan haastavia dokumentaarisia valokuvia katsellessa osallistujien ahdistuneisuus esti pohdintaa siitä, miten omat näkemykset hyvästä lapsuudesta rakentuvat.

Jos aineiston taiteenkaltaisuus tuottaa suurempia vapausasteita ja mahdollisuuksia kyseenalaistaa vallalla olevia käsityksiämme, ovat piirustukset hyviä ehdokkaita tähän pyrkivän tutkimuksen aineistoksi. Kun piirtämistä verrataan aineiston tallentamiseen äänittämällä tai vaikka muistiinpanoin, on selvää, että piirroksiset jättävät tekstuaalista aineistoa enemmän vapausasteita merkityksille ja tulkinnoille: ne avaavat mahdollisuuksia rajaamisen sijaan. Viivojen yhteenliittymät eivät taivu helposti yksituumaisiin tulkintoihin.

Esittelimme aiemmin Spivakin (1999) erottelun representaatioon ja re-presentaatioon, joista jälkimmäiseen paikansimme piirtämisen ja piirustukset. Piirtäminen re-presentoi eli tekee uudelleen olevaksi ja avaa sen sijaan, että tavoittelisi vertailtavaa edustavuutta johonkin jo olemassa olevaan. Spivakin toinen tunnettu käsitteellinen eronteko koskee merkkejä ja jälkiä³ (esim. Spivak 2013) ja seuraillee samanlaista erottelua, jossa edellinen on ajattelua sulkeva ja jälkimmäinen viitteellisesti avaava. Spivakin mukaan merkit ovat merkitysjärjestelmien osia. Esimerkiksi sanat ovat kielen osia. Niillä on näin ollen suhteellisen vakaasti ankkuroitu ja laajalti samanlaisena ymmärretty, joskaan ei muuttumaton merkitys. Suurin osa laadullisen tutkimuksen aineistoa joko kerätään erilaisina merkkeinä tai käännetään merkeiksi; suurin osa aineistosta on tai siitä tehdään merkityksiltään lähes kokonaan ennalta tiedettyä osana lukittua merkitysjärjestelmää. Piirtäminen aineiston tuottamisen tapana sijoittuu enemmän jäljeksi kuin merkiksi. Spivakin (esim. 2013) mukaan jäljet ovat vihjeitä jostain, joka on ollut tai tapahtunut. Jälkiä ei suoraan voi tulkita, niiden merkitykset jäävät avoimiksi.

Käsitteellisen eronteon vuoksi yksinkertaistaen voi sanoa, että verrattuna valokuviin, äänitteisiin tai muistiinpanoihin, jotka ovat enemmän merkkien kaltaisia, ovat piirustukset enemmän jälkien kaltaisia. Valokuva tallentuu hetkessä, ääni siirtyy tallentimeen reaaliajassa, muistiinpanotkin tehdään ajan virrassa edeten. Piirustuksille sen sijaan on ominaista – jopa edellytys – että yksi piirros on komposiitti monesta eri hetkestä, tapahtumasta, ajatuksesta, tunnelmasta tai tilanteesta. Piirtäessään ihmistä, tilaa tai esinettä täytyy piirtäjän viettää piirrettävän kohteen äärellä aina pidemmän aikaa kuin silmänräpäyksen verran. Lyhimmillään luonnostelija selviää ehkä muutamalla sekunnilla tai minuutilla. Piirustukset aineistona eivät siis edusta yhtä hetkeä, yhtä ääntä, yhtä tilannetta – ne ovat jälkiä, joilla on monikerroksisia kaikuja.

3 Siinä, että maailman monitulkintaisuutta ja -äänisyyttä korostavat tutkijat hyödyntävät siekailematta toisensa poissulkevia dikotomioita käsitteellisenä työkalunaan, on tietysti jotain huvittavaa, ehkä jopa häiritsevää. Toisaalta kärjistäessään vastakohtat ääripuoliksi erottelut voivat parhaimmillaan paljastaa jotakin uutta ja lisätä ymmärrystä.



VIIVOILLA ON VÄLIÄ

Piirtäminen on viivojen yhdistymistä kokonaisuudeksi. Kokonaisuus havaitaan hahmoina ja muotoina. Ne kuvina viittaavat usein ulkopuolelleen, ja syntyy vaikutelma, että jotakin jää näkemättä. Niin tietysti jääkin. Mitä itua niissä sitten on tutkimusaineistona?

Piirtäminen on epäilemättä subjektiivinen ja rajattu näkökulma asioihin, mutta toisaalta subjektiivisuus vahvassa mielessä on hyväksytty lähtökohdaksi laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Aavistelemme piirtämisen vähyyden tutkimusaineiston tuottamisen tapana johtuvan osaltaan siitä, että tutkijat eivät koe osaavansa piirtää tarpeeksi hyvin. Vaikka tutkijalla oli kuvataiteilijan koulutus ja vaikka piirustukset mieltyvät helposti taiteenkaltaisiksi, ei piirtämisessä tutkimusaineiston tuottamisen tapana ole kuitenkaan kyse taiteesta. Piirtämistä on mahdollista ajatella yhtenä aineiston tuottamisen menetelmänä muiden joukossa, jolloin sen käyttöä tulee harjoitella yhtä lailla kuin tilastollisten regressioanalyysien käyttämistä aineiston analysoimisessa.

Piirtämistä voi analysoida käyttäen Spivakin erottelua jäljen ja merkin välillä. Merkki on Spivakin mukaan osa merkitysjärjestelmää. Sillä on verrattain pysyvä ja valmis merkitys. Jälki on merkitykseltään vähemmän vakaata. Se viittaa ulkopuolelleen, siihen, että jokin oli läsnä. Jälkiä analysoitaessa ei tavoitella vahvoja representaatiota tutkittavien kokemuksista, kulttuureista tai äänestä. Piirrettäessä jotakin piirryy esille, mutta se on ehkä lähempänä jälkeä kuin vakaata merkkiä. Jälki on huojuvampi, huokoisempi, vaikeampi tulkita. Se ei mahdu kovin selkeästi niihin valmiisiin tulkintakategorioihin, joita tutkijalla väistämättä on esiymmärryksessään. Tämän voi nähdä selkeänä puutteena, mutta myös ansiona. Ehkä se mahdollistaa myös tutkijoiden tulkintojen näkemisen vähemmän vakaana, enemmän re-presentaationa kuin representaationa, jota hyödyntää päätöksenteossa tai jota pitää kuvana siitä, miten asiat olivat. Ainakaan piirtäminen ei paikannu kivutta perinteisiin tutkimusmenetelmällisiin totuuden tunnistamisen tapoihin.

Nuorten taideprojekteja tutkittaessa piirtäminen asettui vuoropuheluun aiemmin kerätyn aineiston kanssa. Piirtämisellä voi nähdä olevan ainakin täydentävää merkitystä tutkimusmenetelmänä. Toisaalta voidaan vahvemmin väittää, että sen avulla saatiin tuotua esiin myös koulun kehollisuutta ja aistisuutta tavalla, josta muut tutkimusmenetelmät eivät jättäneet niin paljon jälkeä. On perusteita ajatella, että myös piirtäminen voi olla olennainen osa tutkijan työkalupakkia. Näin voi siis todeta, että tutkimuksen visuaalisuus voi tarkoittaa paitsi lausumia ”otan kuvan sinusta kameralla”, ”taltioin teitä videokameralla”, myös Kristiina Halkolan laulun lupausta ”piirrän, piirrän kuvasi”.



II OSALLISUUS



Leikkien ajateltu – piirtäen tehty

Esikoululaiset leikkipuistoa suunnittelemassa

Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen & Markus Laine

Lasten olemalla ja leikkimällä syntynyt ymmärrys maailmasta taipuu hankalasti aikuisten kielelle, esimerkiksi kaupunkisuunnittelun käytäntöihin. Tarkastelemme lasten kehollista tietämistä ja sen hyödyntämistä leikkipuiston uudistamisessa. Kiinnitämme huomiomme erityisesti lasten olemiseen ja leikkiin, joita kaupunkisuunnittelun kontekstissa tarkastellaan harvoin johtuen suunnitteluteorioiden aikuiskeskeisyydestä (esim. Freeman 2006). Siksi ymmärrämme lapset kahtalaisen yksilö–yhteiskunta-suhteen kautta. Lapset ovat sekä valmiita (*human being*) että tulemisen tilassa (*human becomings*) olevia yksilöitä (Qvortrup 1994; Gillespie 2013), jotka yhtäältä havainnoivat ja tuottavat tietoa ympäristöstään ja toisaalta kehittävät taitojaan erilaisissa kohtaamisissa.

Empiirisenä tapauksena tarkastelemme Tampereen kaupungin ydinkeskustassa sijaitsevan Pikku Kakkosen puiston uudistamisprosessia vuosina 2012–2013. Puisto on rakennettu vuonna 1992, ja se oli kunnostettu edellisen kerran vuonna 2003. Puiston uudistamiseen pyydettiin ehdotuksia internetissä toteutetun Valma-kyselyn¹ kautta. Valma-palautteen lisäksi suunnittelun tukena oli kaksi osallisyhmää, joissa oli mukana lähialueiden asukkaita, Mannerheimin lastensuojeluliitto ja lähipäiväkodin lapsia.

Artikkelimme pohjautuu useisiin aineistoihin: lasten osallisyhmän tekemiin puistosuunnitelmiin, piirustuksiin ja näitä hyödyntäviin lasten ja suunnittelijan haastatteluihin sekä videokuvattuun havainnointiin lasten tutustumisretkeltä uudistettuun leikkipuistoon. Erityisesti visuaalisten aineistojen avulla osoitamme, kuinka leikkiminen, tekeminen ja oleminen ovat inhimillisiä intra-aktioita. Ne luovat yhdessä kehollista ymmärrystä, joka on sisäsyntyistä ja yhtäaikaista, eikä vain sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta syntynyttä (ks. myös Rautio & Winston 2015). Analysoimalla lasten intra-aktiivisia käytäntöjä osoitamme, miten lasten tietämisen ja toimimisen tapa voidaan kääntää paremmin suunnittelun käytäntöihin ja päinvastoin.

Esitämme artikkelissa kaksi tiedollista käännoästä, joissa oleminen ja tuleminen, lapsilähtöinen ja aikuisorientoitunut suunnittelu sekä eletty ja käsitteellistetty tilallisuus tulevat neuvotelluiksi. Ensimmäistä käännoästä kutsumme *tibeäksi ja ohueksi paikaksi*, jossa tarkastelemme suunnittelutehtävän kääntymistä leikiksi ja päinvastoin. Toisen käännoksen olemme nimenneet *suunnitteluksi ja leikityksi käytöksi*, jossa keskiössä on leikkillisen tilan muotoutuminen lasten ja materian suhteessa eli leikin intra-aktioissa. Artikkelin metodologinen tavoite on osoittaa, miten visuaaliset menetelmät paljastavat sellaista, mitä lapset eivät

1 Tampereen kaupungin sähköinen palautejärjestelmä.



pysty sanallistamaan ja toisaalta, miten aikuisten sanallistettu ja formaali suunnittelutieto muovautuu eletyksi kokemukseksi lasten sosio-materiaalisessa toimijuudessa.

LEIKKISIEN PAIKKOJEN SOSIO-TILALLINEN RAKENTUMINEN

Nykyään lasten mahdollisuudet improvisoituun ja vapaaseen leikkiin ovat kaventuneet. Samalla sosiaaliset ja fyysiset leikintilat (*playful spaces*) ovat samankaltaistuneet. Joanna Thomson ja Chris Philo (2004) puhuvat tekemisen ja olemisen tiloista (*spaces of doing and being*). *Tekemisen tilat* ovat usein aikuisten määrittelyvallan ja valvonnan alaisia, kuten koululaisten iltapäiväkerhon aktiviteetit tai ohjatut harrastukset. Näillä tiloilla on tietty suunniteltu käyttötarkoitus ja säännöt, jotka määrittävät miten ja ketkä tilaa käyttävät sekä kuinka paljon kyseinen paikka mahdollistaa muutakin oleilua kuin vain tiukasti määriteltyä tekemistä. *Olemisen tilat* ovat yleensä vähemmän aikuisten kontrolloimia ympäristöjä, joissa sosiaalinen kanssakäyminen ja hengailu mahdollistavat joustavamman tilan käytön (Thomson & Philo 2004, 126). Tekemisen ja olemisen tiloja ei pidä nähdä vastakkaisina vaan tilallisuuden eri ulottuvuuksina. Se, kumpi ulottuvuus painottuu kussakin leikkisässä tilassa, riippuu sosiaalisten normien neuvottelumahdollisuuksista ja niistä kulttuurisista käytännöistä, joita kuhunkin tilaan liitetään. Toisin sanoen kyse on sosiaalisen tilan rakentumisen dynamiikasta ja hyväksytyistä käyttäytymiskoodeista eli siitä, miten joustavaa rajankäynti tilan suunnitellun käytön ja tosiasiallisen käytön välillä on, ja kuinka *tiukka tila* tässä määrittelyprosessissa muotoutuu (*tight space*; Franck & Stevens 2007; myös Ameel & Tani 2007; Kuusisto-Arponen & Tani 2009). Leikki-
puistot ovat esimerkkejä tiukoista tiloista. Ne on suunniteltu turvallisiksi, välineillä on tietty käyttötarkoitus, ja ennen kaikkea leikkipuistoissa tulee leikkiä, ei niinkään oleilla.

Thomsonin ja Philon (2004, 126) mukaan lasten ja nuorten ottaminen vakavasti suunnittelukäytännöissä ja heidän osallisuutensa tukeminen vaatii kykyä tehdä kompromisseja, joissa yhtä aikaa on läsnä aikuisten järjestetyn tilallisuuden (*ordered space*) vaade ja lasten sekä nuorten oleilun tukeminen. Vaikka tämä saattaa olla joissain tilanteissa erittäin toimiva malli, pyrimme artikkelissamme kehittämään lasten osallisuutta analysoimalla heille tyypillisiä kehollisia tiedontuottamisen tapoja, jolloin kyse on pikemmin eri tietämisen tapojen kääntämisestä ja kohtaamisien ymmärtämisestä kuin kompromissien luomisesta (vrt. Stephenson 2010). Leikki avaa uuden näkökulman arjen sosio-tilallisten sekä sosio-materiaalisten olosuhteiden ymmärtämiseen osana osallisuuden käytäntöjä.

Leikki määrittyy usein jonkinlaiseksi tekemiseksi: juoksemiseksi, piilosilla oloksi, hyppimiseksi, kiipeilemiseksi tai pelien pelaamiseksi, mutta vain harvoin pelkästään oleiluksi (Thomson & Philo 2004, 111–12) tai sosio-materiaaliseksi kohtaamiseksi. Leikkiä pidetään tärkeänä inhimillisenä toimintona lapsille yhtäältä biologisen kehittymisen ja toisaalta kulttuurisen sosialisoinnin näkökulmista (esim. Cohen & Waite-Stupiansky 2011; Rautio & Winston 2015). Samoin leikin merkitystä on arvioitu kahtalaisesti. Leikkiä pidetään sekä lopputuloksena että keinona. Pauliina Rautio ja Joseph Winston (2015, 15–16) korostavat tällaisen jaottelun olevan hyödytön ja määrittelevät leikin intra-aktiiviseksi. Tällä he tarkoittavat ”leikkijöiden kykyä tulla tietoiseksi useista sosiaalisista

ja materiaalisista suhteista, joissa leikkisät kohtaamiset muotoutuvat.” Lisäksi he (2015, 17) ehdottavat, että leikki pitäisi ymmärtää käytäntönä, edistymisenä ja olemisen sekä tietämisen tapana. Tästä syystä tutkimuksen pitäisi keskittyä siihen, miten leikki on (*how play is*) ja mitä se tuottaa (Rautio & Winston 2015, 17). Analysoimamme tapaus leikkipuiston suunnittelusta on oivallinen esimerkki siitä, kuinka vapaa ja ohjattu leikki sekä lasten kahtalainen rooli olemisen ja tulemisen yksilöinä tuottavat lasten osallisuutta.

PIIRTÄMINEN JA LEIKKI KEHOLLISEN TIEDON ILMAISEMISESSA

Leikkipuiston suunnittelu alkoi syksyllä 2012, kun osallisyhmän lapset olivat vielä esikoululaisia. Puisto valmistui syksyllä 2013, kun lapset olivat siirtyneet alakoulun ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksen kohteena oli koko ajan sama lapsiryhmä, mutta poissaolojen takia kaikki lapset eivät välttämättä päässeet osallistumaan jokaiseen aineistonkeruuhetkeen. Artikkelimme aineisto koostuu 1) lasten päiväkodissa tekemistä leikkipuistoa koskevista suunnitelmapiiirroksista (7 kpl pareittain tai ryhmässä tehtyjä piirustuksia, syksy 2012), 2) puiston suunnittelijan ja esikoululaisten lasten haastatteluista (5 lasten parihaastattelua, 1 suunnittelijan haastattelu, kevät 2013), 3) ensimmäisen luokan leikkipuistoretellä kuvatusta lasten puiston käyttöä havainnoivasta videomateriaalista (76 minuuttia videomateriaalia, syksy 2013) sekä 4) lasten koulussa tekemistä piirustuksista, joissa he kuvaavat (leikkimis)kokemuksiaan uudessa leikkipuistossa (13 kpl piirustuksia, syksy 2013)².

Koska tavoitteenamme oli ymmärtää lasten tapaa havainnoida maailmaa, aloitimme suunnitelmakuvien (aineisto 1) tulkitsemisen yleiskatsauksella mielessämme kysymykset: mitä kuvissa on, miten asia on esitetty ja mikä tunnelma kuvista välittyy (vrt. Alerby 2000). Käytimme suunnitelmien analyysissa antropologien (Collier & Collier 1986, ks. myös Béneker ym. 2010) valokuvien analyysissa käyttämää menetelmää, jossa pyritään ensin luomaan holistinen näkemys koko aineistosta. Tämän aikana syntyneet yleiset käsitykset, heränneet kysymykset ja vaikutelmat merkitään muistiin. Vasta sitten edetään kuvien yksityiskohtaisempaan analyysiin, joka voi kohdistua kuvissa kuvattuihin objekteihin, värien käyttöön, sommitteluun ja niin edelleen. Lopuksi koko aineistosta tehdään kokoava tulkinta. Luimme ristiin lasten suunnitelmia ja heidän parihaastatteluitaan (aineisto 2), jotta kokonaiskuva lasten näkemyksistä muotoutuisi mahdollisimman tarkaksi. Parihaastatteluissa keskustelimme lasten kanssa heidän suunnitelmistaan, jotta saisimme lisävalaistusta siihen, mitä lapset olivat suunnitelmillaan tarkoittaneet. Menetelmä on samankaltainen kuin etnografisesti suuntautuneiden tutkijoiden käyttämä valokuvahaastattelu (*photo elicitation*) (Clark-Ibanez 2007), mutta meillä keskustelun virittäjänä olivat valokuvien sijaan lasten piirustukset.

Toisessa analyysivaiheessa pelasimme lasten puistosuunnitelmista löytämiämme toistu-

2 Materiaalin keräämiseen kysyttiin lupa päiväkodilta, koululta ja lasten vanhemmilta. Lasten osallistuminen oli vapaaehtoista, vaikka osa tutkimuksesta toteutettiin esikoulu- ja koulutoiminnan aikana.

via sekä yllätyksellisiä piirteitä leikkipuiston suunnittelijan näkemyksiin (aineistot 1 ja 2). Tällöin tarkastelimme suunnittelijan kanssa tehtyä haastattelua ja alustavaa puiston yleisuunnitelmaa. Keskityimme erityisesti siihen, miten suunnittelija oli pyrkinyt yhtäältä ottamaan huomioon lasten näkemykset ja toisaalta toteuttamaan hyvän suunnittelun periaatteita. Näiden kahden analyysivaiheen kautta päädyimme *ensimmäiseen tiedolliseen käännökseen eli tiheään ja ohuen paikan ymmärrykseen kaupunkisuunnittelussa*.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tarkastelimme lasten leikkipuistoretkeltä kuvaamaamme videomateriaalia (aineisto 3). Havainnointi tehtiin noin viikko avajaisten jälkeen, jolloin lapset tulivat puistoon reiluksi tunniksi opettajansa kanssa. Puiston suunnittelija oli tilaisuudessa mukana. Hän esitteli lapsille puistoa ja seurasi lasten puiston käyttöä. Havainnointiaineistoon sovelsimme videoanalyysiä. Ensin tarkastelimme koko aineistoa John Collierin ja Malcolm Collierin (1986, 178–179) neliportaisen analyysimallin mukaisesti, jossa tarkoitus on edetä yleisestä aineiston ymmärryksestä kohti strukturoituja havaintoja ja tutkimusongelmaa valottavia kysymyksiä sekä lopuksi palata jälleen empirian kautta luotuun analyttisen kokonaiskuvaan. Videoanalyysimme ensimmäisessä vaiheessa pyrimme kokonaiskuvan luomiseen: Miten lapset käyttävät puistoa? Mitä leikkiminen on? Kuinka leikki liikkeenä, puheena ja yhdessä materiaalisen ympäristön kanssa muotoutuu? Otimme analyysin tueksi lasten puistovierailun jälkeen tekemät kokemuspiirroksot (aineisto 4). Näiden avulla saimme tarkempaa tietoa, mikä puistossa oli ollut lapsille tärkeää ja miksi. Kokemuspiirrosten ja ensimmäisen kokoavan videoanalyysin pohjalta valitsimme yhden episodin tarkemman mikroanalyysin kohteeksi (Collier & Collier 1986, 182–184). Tämä niin kutsuttu kierimismäki-episodi ilmentää toista tärkeää tiedollis-kehollista käännoä: *rajankäyntiä puiston suunnittelun ja tosiasiallisen käytön välillä lasten leikin intra-aktioissa*.

ENSIMMÄINEN TIEDOLLINEN KÄÄNNÖS: TIHEÄ JA OHUT PAIKKA LEIKKIPUISTON SUUNNITTELUSSA

”Tavalliseen” suunnittelutapaukseen ja osallistumiseen verrattuna leikkipuiston suunnittelu erosi siten, että kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt (suunnittelija ja lapset) olivat varauksettoman innostuneita leikkipuiston uudistamisesta. Kysymys ei ollut ristiriitojen sovittamisesta, vaan enemmänkin lasten äänen kuuntelemisesta, yhteisen ymmärryksen ja vuorovaikutuksen tapojen löytämisestä (vrt. Burke 2007).

Edward Casey (2001) on käyttänyt *tiheään ja ohuen paikan* käsitteitä kuvatessaan paikkojen kokemuksellisuutta. Sovellamme Casey'n ajatusta leikkipuiston suunnitteluun liittyvien tiedollis-kehollisten kokemusten erottelussa. Leikkipuisto oli lapsille tiheä leikin ja arkkitehdille suunnittelun näkökulmasta. Samaan aikaan puisto oli lapsille ohut suunnittelukäytäntöjen ja arkkitehdille leikin kautta mahdollistuvien intra-aktioiden näkökulmasta.

Lasten suunnitelmat pursusivat yksityiskohtia (kuva 1). Merkillepantavaa oli piirustusten intensiivisyys, värien ja yksityiskohtien runsaus: lapset halusivat puiston, joka olisi täynnä jännittäviä toiminnallisia (leikkimis-)mahdollisuuksia. Monet lapsista olivat piirtä-

neet useamman liukumäen. Lisäksi mielikuvitukselliset kiipeilytelineet, keinut, labyrintit, karusellit, sillat ja majat kuvittivat tilaa. Olipa joukossa 8-kerroksinen kiipeilytalonkin. Lapset näkivät puiston toimintojen kautta: he piirsivät laitteita, joista osa oli saanut innoituksensa vanhasta puistosta, osa muista puistoista ja osa lasten mielikuvituksesta: ”meidän aivoista”. Lapset pitivät suunnittelua ”*aivan vauvamaisten helppona*” ja kivana tehtävänä, vaikka puistosuunnitelmat piti tehdä valmiille karttapohjille vaativasta lintu- ja perspektiivistä. (Lasten haastattelu 8.3.2013.) Jälkikäteen myös suunnittelija hämmästytti lasten työn tarkkuutta ja ammattimaista otetta: ”Työselostukset ja määrälueletot, löytyy kaikki se mitä mekin väsätyään – näinhän se juuri pitää tehdä.” (Puiston suunnittelijan haastattelu 18.6.2013.)



Kuva 1. Kahden esikoululaispojan suunnitelma uudeksi leikkipuistoksi.

Puistosuunnitelmien tekninen toteutus oli lasten näkökulmasta mutkatonta, ja samalla tehtävä teki näkyväksi yllättäviä, totunnaisesta puistosuunnittelusta poikkeavia lasten toiveita. Lasten suunnitelmakuvien perusteella he halusivat puistosta jännittävän ja tiheän paikan leikille. Heidän suunnitelmansa vastasivat kysymykseen: millaisessa puistossa olisi kiva leikkiä? Lasten tuottaman materiaalin kautta kyseenalaistui se ajatus, että leikkipuistossa tarvittaisiin *erikseen* varattua tilaa juoksemiselle. Puisto oli heille ennen kaikkea jännittävä *olemisen tila*, jonka käyttötapoihin he suhtautuivat lähtökohtaisesti joustavasti (katso: toinen tiedollinen käänös). Aikuisten näkökulmasta leikkipuisto taas määrityi *tekemisen tiloina*, joissa jokaisella toiminnolla, paikalla ja leikkivälineellä oli



oma käyttötarkoituksensa. Tätä tekemisen ja olemisen limittymistä suunnittelija joutui myös puolustamaan kaupungin tehdessä päätöstä puistosuunnitelmasta:

Yhdellä päättäjällä on jonkinlainen lastentarhanopettajan -- tausta. [Hän sanoi], että pitäisi olla -- tilaa riittävästi, että pääsee juoksemaan ja muuta. -- Taas lapsilta – [olen] kuullut just voimakkaasti tän, että pitää olla sitä jännittävyyttä ja sitä – intensiivistä tilaa. (Puiston suunnittelijan haastattelu 18.6.2013.)

Arkkitehdille leikkipuisto oli tiheä paikka ennen kaikkea suunnittelun, ei niinkään monimuotoisen leikin näkökulmasta. Suunnittelija oli kuitenkin selkeästi sitoutunut ottamaan lasten näkemykset huomioon ja rakensi tarttumapintaa leikille ideoimalla puistoa tarinoiden kautta, jotka resonoivat lasten suunnitelmien kanssa.

Mun mielestä on tärkeä -- luodaan oikeesti semmosia paikkoja missä on vahva --tarina. --Me tiedetään niin Pikku Kakkonen ei oo yksi asia vaan se on tosi monia asioita – Pohdin, että mitkä on ne teemat -- millä me rakennetaan tää. (Puiston suunnittelijan haastattelu 18.6.2013.)

Leikkipuiston suunnitteluun ja rakentamiseen kohdistui lukuisia etupäässä turvallisuuteen liittyviä vaatimuksia. Esimerkiksi katvealueet tuottivat ongelmia suunnittelun näkökulmasta. Lapsille nämä katveet olisivat mahdollistaneet piiloleikit ja kavereiden kanssa tapahtuvat rupatteluhetket vanhempien jatkuvalta katseelta piilossa (ks. myös Pyyry 2015). Suunnittelijalle katveet merkitsivät potentiaalia puiston väärinkäyttöön varsinkin yöaikaan. Suunnittelija ratkaisi ongelman luomalla puistoon kaupunkifasadin. Vaikka fasadi tarjoaa suojaa katseilta, se ei muodosta liian peittävää rakennetta.

Ja mut se tilallinen kokemus mitä ainakin niiden lasten puheista sain. Niin ne tykkää kaikista tämmöisistä sokkeloista ja labyrinteista ja muista. -- Meillähän just siin -- ekassa Pikku Kakkosen puistossa oli ongelmana se, kun siellä oli näit katveja. -- Kyllä lähdin itsekin viemään sitä, et meillä niitä tiiviitä paikkoja tulee. (Puiston suunnittelijan haastattelu 18.6.2013.)

Lasten tiheät havainnot leikkimisestä ja olemisen tiloista antoivat suunnittelijalle mahdollisuuden miettiä leikkipuistoa uudesta näkökulmasta ja haastaa vallitsevia leikkipaikkakorkeita suunnittelemalla lasten toiveiden kaltaisen puiston:

[On] oikeesti lähetetty haastamaan tätä normileikkipuistoa – se on tervetullutta, koska – ei [ole] paljonkaan tutkittu, miten lapset -- leikkii puistossa. (Puiston suunnittelijan haastattelu 18.6.2013.)

Pikku Kakkosen puiston tapauksessa suunnittelija ja lapset ikään kuin muodostivat koalition, joka haastoi yhteisen tekemisen kautta perinteisen aikuisvetoisen leikkipuistosuunnittelun. Suunnittelija ja lapset loivat yhteisen prosessin kautta inspiroivia *paikkoja* leikille (vrt. Casey 2001). Suunnitteluorientoituneen tehtävän vuoksi pääpaino oli kuitenkin puistosuunnitelman luomisessa. Siksi tutkimuksemme jälkimmäinen osa, havainnot lasten erilaisista leikkimisen tilanteista uudessa puistossa, vastaa myös



käytännölliseen kysymykseen: miten leikki on puistossa ja millaisia paikkoja se luo (vrt. Rautio & Winston 2015).

TOINEN TIEDOLLINEN KÄÄNNÖS: SUUNNITELTU JA LEIKITY KÄYTTÖ

Havainnointiaineistomme analyysi osoitti lasten puistoon tutustumisen järjestäytyvän neljän erilaisen olemisen ja tekemisen tilan kautta (vrt. Thomson & Philo 2004). Nämä olivat 1) luokkahuonetilanne, jossa aikuinen määrittä, miten lasten kuuluu puistossa olla, kuunnella ja antaa palautetta leikkikokemuksistaan (esim. puistoon sisääntulon tilanne); 2) *suunnatun leikin* tilanteet, joissa lapset testasivat puiston välineitä ja kehittivät mielikuvituksen ja puiston materiaalisen todellisuuden kautta leikkejä, jotka pitkälti toteuttivat puiston suunnitellun käyttötarkoituksen mukaista tilankäyttöä (esim. Ransun Puskii-laivassa maata näkyvissä -leikki); 3) *vapaan leikin* tilanne, jossa lapset ottavat vallan sekä sosiaalisesti että tilallisesti (esim. kierimismäen keksiminen); 4) *strukturoidun vapaan leikin* tilanne, jossa aikuinen pyrki rajoittamaan täysin vapaata leikkiä luomalla totunnaisia rakenteita leikin dynamiikalle, joilla lasten turvallisuutta ja tilanteen sosiaalista hallintaa voitiin varmistaa (kierimismäkeen jonottaminen).

Havainnoimme leikkimistä uudessa puistossa retkellä, joka toteutettiin osana koulupäivää. Suunnittelijalle oli annettu tehtäväksi kertoa puiston elementeistä ja suunnittelun takana olevista ideoista lapsille. Nämä loivat ennalta tietyn rakenteen lasten olemiselle. Lasten saapuessa parijonossa keltaiset huomioliivit yllään puiston portille suunnittelija aloitti tutustumiskierroksen kertomalla Pikku Kakkosen logosta, joka oli maalattu puiston porttiin. Samalla hän selitti, että ”tässä meillä on tällainen lapsilukko, jotta silloin ei pääse karkaamaan ne pienimmätkään lapset”. Siihen yksi poika totesi kovalla äänellä: ”paitsi isot pääsee kiipeemällä aidan yli”. Kukaan ei kommentoinut toteamusta, sillä aikuisten huomio oli kiinnittynyt jo puistoon juosseiden lasten takaisin kutsumiseen. Tämä on kuitenkin oivallinen esimerkki lasten tavasta hahmottaa toimintatilojensa mahdollisuuksia. Vaikka jokin olisi estettyä tai kiellettyä joillekin lapsille, voi näitä turvallistamisen aikuisvetoisia rajoitteita aina haastaa sanallisesti ja koetella kehollisesti. Havaintojemme mukaan lapset haastoivat puiston suunniteltua käyttöä koko vierailun ajan esimerkiksi kiipeämällä sellaisiin paikkoihin, joita ei ollut siihen tarkoitettu.

Koko lapsiryhmä hajaantui heti portista sisään päästyään karuselliin ja pienten kaupunkiin. Vapaan ryntäilyn hetki kesti vain muutamia kymmeniä sekunteja. Videolta kuuluu riemun kiljahduksia ja pikaisia ohjeita lapselta toiselle, mihin oltiin menossa ja mitä tehtäisiin ensin. Tämä riemu päättyi lyhyeen, kun ryhmän aikuiset vetäjät ottivat tilanteen haltuun. Esikouluopettaja sanoi kovalla äänellä: ”hei, ekat ja eskarit, vielä ei mennä laitteisiin vaan nyt kuunnellaan. Hei, nyt pois laitteista”. Lasten keräännyttyä tiiviisti suunnittelijan ympärille ensimmäisen luokan opettaja vielä tiukasti huomautti osalle lapsista: ”nyt paikallaan ja kuuntele”. Niin kutsuttu luokkahuonetilanne eli aikuisten määrittämä ja johtama dialogi alkoi (kuva 2). Lapset kuuntelivat suunnittelijaa ja ilman erillistä pyyntöä nostivat käden ylös, jos heillä oli kysyttävää tai tarkennettavaa. Suunnittelijan todetessa, että nyt voitte mennä tutustumaan välineisiin, lapset leikkivät



pääsääntöisesti suunnitellun käyttötarkoituksen mukaisesti. Vain muutamissa kohdin erityisesti rakenteiden päälle kiipeämisellä pyrittiin koettelemaan puiston turvallistamisen strategioita. Tässä suunnittelijan tiheän paikan eli suunnittelua määrittävien lakien ja säädösten noudattamisen edellytys muuttui lasten kokemuksissa keholliseksi rajankäynniksi. Lapsille kaikki materia, joka mahdollisti esimerkiksi kiipeämisen, oli tilaisuus toteuttaa itseään ja nähdä ylempää, kun taas suunnittelijalle nämä kohteet näyttäytyivät turvaväleinä ja erilaisina materiaalisina keinoina estää mahdollisesti vaarallinen toiminta.



Kuva 2. Luokkahuoneosallisuus (ylhäällä vasemmalla), suunnittelun mukainen leikkivälineiden käyttö (ylhäällä oikealla), tiukan tilan koettelua kiipeämällä Maltin ja Valtin auton kattorakenteisiin (alhaalla vasemmalla). (Kuvat: Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen & Markus Laine 2013)

Hieman reilun tunnin havainnointi rytmittyi pääsääntöisesti luokkahuone- sekä suunnatun leikin tilanteisiin. Lasten keholliset kokemukset avautuivat meille osittain havainnoinnin ja videoanalyysin kautta. Emme kuitenkaan pystyneet videolta päättelemään täysin, mikä puistossa oli kivaa ja mikä ei. Tästä syystä analysoimme leikkikokemuksia suhteessa lasten puistovierailun jälkeen tekemiin piirustuksiin (kuva 3). Nämä piirustukset osoittivat meille, että kahdeksan lasta kolmestatoista pitivät yhtenä kivoimmista asioista kierimismäkeä. Tämä havainto johti meidät mikroanalyysiin kierimismäki-episodista, jonka kautta osoitimme, miten leikki on ja mitä se tuottaa.



Kuva 3. Esikoululaistytön leikkimiskokemukset piirrettyinä: kivaa ja huonoa. Kuvassa harjanteeksi nimetty kohde esittää kierimismäkeä.



Kuva 4. Uuden puiston yleissuunnitelmaluonnos. (Lähde: Tampereen kaupunki 2013.)

Pikku Kakkosen puiston yleissuunnitelmaluonnoksen vasemmassa alalaidassa näkyvä 90 cm korkuiseksi suunniteltu keinonurmikumpu oli suunnittelijan näkemyksen mukaan vain maastonmuoto, jolla ei ollut mitään muuta ennalta aiottua käyttöä (kuva 4). Sen viereen oli asennettu kiinteä pöytä- ja tuoliryhmä. Leikkipuistovierailulla viimeisenä katselmuskohteena oli alue, jossa keinonurmikumpu sijaitsi. Suunnittelijan todetessa, että virallinen kierros on tehty ja nyt olisi mahdollisuus leikkiä ihan missä vaan kohteessa, lapset kiljuivat ja pomppivat sekä ryntäsivät kuka mihinkin välineeseen. Kummulle jäi aluksi kolme poikaa, joista yksi alkoi tehdä kuperkeikkoja kummulta alas. Muut pojat innostuivat samasta, ja joukkoon liittyi myös kaksi tyttöä. Lapset kierivät, liukuivat, pomppivat ja loikkivat alas kummulta (kuva 5, vasen). Aikuisen näkökulmasta tilanne näytti kaoottiselta. Samassa tilanteessa suunnittelijan ensimmäinen huomio kiinnittyi penkkiryhmän sijaintiin:

Suunnittelija: Mä katoin just, et toivottavast kukaa ei törmää toho...

Tutkija 1: Joo, tota ei niiku tuu ite testattua.--

Tutkija 2: Tällee ku kattoo, nii se onkii yllättävän lähel toi penkki.

Suunnittelija: Nii-in. Mut ku täst kattoo, ni kyl ne tohon pysähtyy.

Suunnittelijalle käyttötarkoituksen vastainen puiston käyttö herätti heti kysymyksen toimintojen turvaväleistä. Penkkiryhmän ympärillä oli normaali lain vaatima turvaväli esimerkiksi puistoa rajaavaan aitaan nähden. Maastonmuotoa ei kuitenkaan ollut suunniteltu alun perin pomppimiseen tai kierimiseen. Tekemisen tilassa tämän kaltainen oleminen ja tiukan tilan haastaminen leikin keinoin on sosiaalisten rajojen testaamista (myös Rautio & Winston 2015). Vapaan leikin tilanteessa lapset saivat hetkeksi vallan itselleen. Tämä tapahtui suhteessa aikuisiin, mutta myös materiaaliin ehtoihin. Lapset löysivät uuden tavan käyttää keinonurmikumpua ja hyödyntää keinonurmen lämmintä ja hyvin liukuvaa pintaa, vaikka havainnointipäivä olikin muutoin sateinen ja kolea eikä houkutellettu maassa möyrimiseen.

Kierimismäki-episodista videolta tekemämme mikroanalyysi osoittaa, että vapaan leikin tilanne ei itse asiassa ole lainkaan kaoottinen. Lapset käyttivät koko mäen leveyttä hyväkseen. Mitä enemmän uusia lapsia tuli kierimään, sitä tarkemmin lasten kehollinen kontrolli suhteessa toisiinsa ja mäkeen muodostui. Mäen päällä oleva lapsi oli ainoa, joka käytti näköaistiaan kierimisen rytmissä pysymiseen. Muut kierimässä olevat lapset käyttivät kuuloaan ja kehoaan tulkitessaan toisensa liikkeitä ja tarvetta väistää perässä tulevia. Kun mäessä oli ruuhkaa, ylhäällä olevat lapset olivat koko ajan kierimisvalmiudessa paino etummaisella jalalla ja heiluttivat itselleen vauhtia. Tämä tasapainon jatkuva siirtäminen mahdollisti nopean lähdön heti, kun sopiva rako ilmeni, mutta se toimi myös turvallisuustakeena. Lähdönkin hetkellä joku saattoi tulla takaa ohi ja vauhdikas lähtöponnistus oli peruttava. Kierimisen rytmi oli kiihkeä, mutta ei lainkaan rypyysainen. Lapset kommentoivat muiden kierijöiden uusia oivalluksia ja tyylejä tulla mäki alas. Lasten kehollinen kyky havaita materiaalsen ja sosiaalisen tilanteen tarjoumia oli äärimmäisen tarkka. Juuri tämä ilmentää lasten leikin intra-aktiivisuutta. Leikki on mahdollisuuksien koettelua, visiointia, yrittämistä ja erehtymistä, omien mahdollisuuksien löytämistä ja niiden jakamista muiden kanssa.



Kuva 5. Vapaan leikin tilanteessa syntynyt kierimismäki (vasemmalla). Aikuisen valvoma vapaan leikin tilanne: jonotusta kierimismäkeen (oikealla). (Kuusisto-Arponen & Laine 2013.)

Kierimismäki sai nimensä vasta vapaan leikin loppupuolella, kun osa lapsista juoksi muista leikkivälineistä pois ja yksi heistä huusi: *”hei, mennään tonne kierimismäkeen”*. Tämän jälkeen kaikki lapset puhuivat keinonurmikummusta kierimismäkenä. Vapaan leikin tilanne kierimismäessä muuttui kuitenkin yhtäkkiä luonteeltaan aivan toiseksi. Aikuisten mielestä tilanne alkoi näyttää hallitsemattomalta, ja yksi heistä meni mäen päälle ohjeistamaan lapset jonoon (kuva 5, oikea). Kieriminen jatkui yksi lapsi kerrallaan. Kutsumme tätä tilannetta aikuisen osittain määrittämäksi ja hallinnoimaksi *strukturoiduksi vapaaksi leikiksi*. Lapset saivat yhä hyödyntää löytämäänsä uutta ideaa, mutta sen oli tapahduttava tiukkaan tilaan liittyvien sosiaalisten normien mukaisesti: puistossa piti leikkiä niin, ettei siitä aiheudu vaaraa itselle tai muille (Franck & Stevens 2007). Mutta kuten mikroanalyyssillä osoitimme, aiempi vapaan leikin tilanne kierimismäessä ei myöskään ollut millään muotoa vaarallinen. Sen sijaan leikin strukturoiminen hävitti mahdollisuuden yllätyksiin ja rajoitti lapsen ja materiaalin suhteen takaisin totunnaisuuksiin: jonottamiseen, hillitympään leikkiin ja turvalliseen kehollisuuden ilmentämiseen, toisin sanoen aikuisten ajatukseen järjestäytyneestä tilasta (ks. Thomson & Philo 2004).

VISUAALISILLA AINEISTOILLA KOHTI YHTEISTÄ YMMÄRRYSTÄ

Visuaaliset menetelmät olivat Pikku Kakkosen leikkipuiston suunnittelussa ja suunnitteluprosessin tutkimisessa avainasemassa kolmesta syystä. Ensiksi lasten haastattelu ilman heidän tekemiään puistosuunnitelmia olisi ollut lasten näkökulmasta vaikeasti hahmotettava tehtävä. Toiseksi suunnitelmat, leikkimiskokemuksia koskevat piirustukset ja puiston käyttöä koskeva videomateriaali osoitti lasten keholliseen kokemukseen liittyviä seikkoja, jotka jäivät haastatteluissa pimentoon. Näin tapahtui yhtäältä siksi, että emme aikuisina tutkijoina osanneet niistä kysyä, ja toisaalta siksi, että lapset eivät osanneet vastata tässä-nyt-tilanteessa mennyttä prosessia kartoittaviin kysymyksiimme. Kolmanneksi leikin sosio-materiaalinen muotoutuminen ja puiston käyttöä ohjaavat normistot paljastuivat meille vasta videomateriaalin myötä.



Pikku Kakkosen leikkipuiston suunnittelu oli erityinen suunnittelutapa, koska lapset ja suunnittelija pyrkivät aidosti ymmärtämään toisiaan: suunnittelija lasten leikin tilojen olemusta ja lapset suunnittelutyön vaatimuksia. Etsiessään yhteisiä ratkaisuja molemmat joutuivat avartamaan näkökantojaan. Kohtaamista helpotti se, että leikki ja suunnittelu ovat mahdollisen rajojen tutkimista. Suunnittelussa mahdollisen rajat pyritään ymmärtämään ja määrittämään ennalta, leikissä niitä keksitään ja koetellaan käytännössä.

Tapauksemme osoittaa, että kyse oli lasten osallistamisen sijaan vastavuoroisesta osallistumisesta, jolloin molemmat osapuolet olivat tulemisen tilassa (*human becomings*) oppien uutta. Tämä haastoi ”normileikkipuisto-konseptin” ja johti enemmän lasten ehdoilla toteutettuun puistoon. Sen mahdollisti lasten ja suunnittelijan yhdessä tuottama kokemuksellinen tieto tiheistä paikoista. Vaikka *tekemisen tilasta* pidettiin usein kiinni, samalla kyettiin luomaan intensiivistä ja jännittävää *olemisen tilaa*.

KIITOKSET

Haluamme kiittää tutkimukseen osallistuneen tamperelaisen Montessori-päiväkodin esikoululaisia ja heidän lastentarhanopettajaansa (2012–2013), ensimmäisen luokan opettajaa (2013–2014) sekä puiston suunnittelusta vastannutta suunnittelijaa. Artikkelin on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamia hankkeita (SA 266161 ja SA 272168).



Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla

Lea Pennanen

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

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

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

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

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

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

LAPSEN TOIMIJUUS JA LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUSOTE

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

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

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

MIKÄ ON KUVA?

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

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

MITEN KUVIA TULKITAAN?

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

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

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

Ohjaaja: Saat sää siihen kirjoittaakin.

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

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

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

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

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

VISUAALISET JÄRJESTYKSET LAPSIKUVAVUOKSESSA

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

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

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



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

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

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

VALOKUVAT TEATTERIPROJEKTIN TUTKIMUSAINEISTONA

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

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

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



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

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



Kuva 2. Pauliina leijona-asussa.

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

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

PIIRROKSET TEATTERIPROJEKTIN TUTKIMUSAINEISTONA

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

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



Kuva 3. Pauliinan suunnitelma omasta rooliasustaan.

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

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



Haastattelu 1

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

Pauliina: No leijona.

O: Miksi sä valitsit leijonan?

Pauliina: Noo mää... must on vaan niin hauskaa leikkii, leikkiä nyt esimerkiksi leijonia.

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

Pauliina: Noo, ihan tavallinen sen näkönen leijona.

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

(Muut lapset keskeyttävät hetkeksi.)

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

(Pauliina ei vastaa.)

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

Haastattelu 2

O: Entä sitten Pauliina, ketä sää esität?

Pauliina: Öö, äitileijonaa.

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

Pauliina: No, kiltti.

O: Joo?

Pauliina: Se auttaa.

O: Joo-o.

Pauliina: Jaaa, ja tää tykkää kaikista.

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

Pauliina: Hyvä ruokavalio.

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



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

VIDEOMATERIAALI TEATTERIPROJEKTIN TUTKIMUSAINEISTONA

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

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

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

K: Kukas meillä on seuraavaksi?

Pauliina: Äitileijona.

K: Mitäs haluaisitte kysyä äitileijonalta?

K: Syökö se... Mitä se syö?

Pauliina: Antiloppeja.

K: Hei juotsää tota niin bentsiiniä?

Pauliina: No en!

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

Pauliina: Mä juon vettä.

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

Pauliina: Viisi.

K: Onksulla kova työ ettiä niille aina ruokaa?

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

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

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

K: Tuleeks ne koskaan mukaan pyydystämään ruokaa?

Pauliina: Ei, koska ne säikyttää kaikki eläimet pois.

K: Onko ne vilkkaita?

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

K: Entäs pienin?

Pauliina: Nolla.

K: Missäs niitten isä on?

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

K: No miks?

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

K: Käviks sille joku onnettomuus vai?

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

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

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

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

VISUAALISTEN MENETELMIEN ARVIOINTIA TEATTERIPROJEKTIN KANNALTA

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

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



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

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

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

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



Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa

Elina Paju

Tässä artikkelissa tarkastelen, mitä kamera ja kuva tuottavat aineistotuotantoprosessissa lasten parissa tehtävässä etnografisessa tutkimuksessa. Analysoin, miten kameran käyttö muodostaa osallisuutta tutkimusasetelmaan ja millaisia eettisiä vaikutuksia tällä on. Osallisuuden luominen perustuu niin kameran teknisiin ominaisuuksiin kuin kuvallisuuteen. Lapsudentutkimuksen piirissä osallisuus on nähty yhtenä eettisenä ulottuvuutena tutkimustyössä (Vehkalahti ym. 2010, 14–15). Osoitan kuitenkin, että kuvaaminen saattaa myös vahvistaa lasten välisiä hierarkkisia suhteita ja saada aikaan konflikteja.

Visuaalisen etnografian piirissä tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti on oma tutkimuseettinen kysymyksensä. Tutkimuskentälläni sain luvan kuvata, mutta kuvien julkaisulle missään muodossa en saanut lupaa. En lopulta edes lähtenyt keskustelemaan vaihtoehdosta lasten vanhempien kanssa ymmärrettyäni henkilökunnan kanssa käymistäni keskusteluista, että julkaisuun suhtauduttiin hyvin kielteisesti. Eettisyys ei kuitenkaan tyhjenny vain tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiin. Tässä artikkelissa käsitelinkin eettisiä kysymyksiä pohtien, millaisia mahdollisuuksia osallisuuteen ja tutkimukseen vaikuttamiseen kameran käyttö ja kuvallisuus tutkimukseen tuo, mutta myös, millaisia haasteita ja epätasa-arvoisia toiminnan muotoja se saattaa osallistujien kesken aiheuttaa.

Artikkeli etenee seuraavasti: esittelen aluksi pääpiirteittäin kuvaamista lasten parissa. Samassa yhteydessä käsitelen nykyisen visuaalisen etnografian lähtökohtia ja ymmärrystä kuvaamisesta. Tämän jälkeen tarkastelen sitä, miten kamera teknisenä välineenä luo osallisuutta. Kameran kohdalla on oleellista, että se tuottaa kuvia. Analysoinkin, miten kuva kameroiden tuotoksena niin ikään ohjaa lasten innostusta ja aineiston valikoitumista. Lopuksi otan vielä analyysiin osallisuuden harmaan alueen ja sen, ettei kamera sinällään demokratisoi tutkimuksen tekoa.

VISUAALINEN ETNOGRAFIA JA KENTTÄTYÖ AINEISTON KOKOAMISEKSI

Tutkimukseni paikantuu visuaalisen etnografian piiriin. Etnografiselle tutkimukselle on tyyppillistä, että aineisto ei koostu vain yhdellä tavalla tuotetusta aineistosta. Niinpä valoja videokuvauksen rinnalla käytin osallistuvaan havainnointiin perustuvaa kenttäpäivän kirjoittamista, lasten ja aikuisten haastatteluja sekä dokumenttien, kuten ryhmien toimintasuunnitelmien ja raporttien keräämistä. Vietin reilut 10 kuukautta 3–5-vuotiaiden

Lemmikeiden ja 5–7-vuotiaiden Esikoiden päiväkotiryhmissä¹. Tutkimusluvut olin neuvotellut kaupungilta, päiväkodin henkilökunnalta ja lasten vanhemmilta. Aloitin havainnoimalla toimintaa ja kirjoittamalla kenttäpäiväkirjaa. Kuvaamisen aloitin oltuani päiväkodissa kaksi kuukautta. Kenttäpäiväkirja kulki tällöinkin mukani ja kirjoitin muistiinpanoja myös jokaisesta kuvaustilanteesta. Pysin tutkimusotteessani läpinäkyvyyteen suhteessa lapsiin; käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi muistiinpanojen lukemista heille ääneen heidän sitä pyytessään, heidän ehdottamiensa asioiden ylöskirjaamista ja otettujen kuvien katsomista yhdessä. Kerroin heille olevani kiinnostunut siitä, mitä lapset päiväkodissa tekevät, kirjoittavani ja kuvaavani tavallisia asioita ja tekemisiä ja kirjoittavani lopulta näihin perustuen kirjastosta lainattavissa olevan kirjan.

Visuaaliset menetelmät ovat olleet mukana etnografisessa tutkimuksessa sen alusta asti. Etnografian juuret ovat antropologisessa tutkimuksessa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkupuolen chicagolaisessa kaupunkitutkimuksessa. Antropologit, jotka halusivat tallentaa vieraan kulttuurin, käyttivät jo varhaisvaiheessa kirjoitettujen kenttämuistiinpanojen ohella valokuvausta aineiston keräämisessä. Kuvaavaa on, että antropologia, sosiologia ja valokuvaus syntyivät samoihin aikoihin 1800-luvulla. Näille kaikille oli yhteistä pyrkimys tuottaa realistista, todenkaltaista kuvaa maailmasta ympärillään (Ball & Smith 2001; Harper 2012, 9.) Valokuvauksen ohella varhaisvaiheen antropologit ja sosiologit käyttivät myös piirtämistä visuaalisena tallennusmuotona.

1980-luvun antropologian itseymmärrystä koskevan kriisin seurauksena ajatus tutkimusaineiston ”totuuden” paljastavasta mahdollisuudesta on suureksi osaksi kiistetty. Tuolloin vallitsevaksi levisi ajatus siitä, että etnografiat ovat fiktioita: ne ovat kirjoittajansa kirjoittamia tarinoita siitä kulttuurista, jota tutkitaan. Ne eivät siten edusta oikeaa, absoluuttista tietoa kohteestaan. (Clifford 1986.) Valo- tai videokuvankaan ei enää ajatella paljastavan totuutta sellaisenaan, vaan olevan tulosta tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien vuorovaikutuksesta. Kuviin liittyy niin epistemologisia kuin arkisiakin oletuksia, jotka ohjaavat kuvien ottamista ja hyvänä tai oikeanlaisena pidettävän kuvan kriteereitä (vrt. Pink 2013, 76). Visuaalinen tutkimusaineisto tuotetaan tai kootaan tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien yhteistyön kautta, tiettyjen välineiden välityksellä. Välineet ja menetelmät ovat aina mukana tuottamassa tietynlaista aineistoa ja tätä kautta tietynlaista kuvaa maailmasta (ks. esim. Law & Urry 2004).

Päiväkodin arkea kuvatessani kuvan tuotettuus nousi vahvasti esiin. Tämä havainnollistui esimerkiksi lasten pyrkimyksessä vaikuttaa kuviin. He paitsi irvistelivät tai esiintyivät kameralle, asettivat erilaisia tavaroita, kuten leluja tai kirjoja kamerasin eteen tai itseään ja toisiaan tiettyihin, huolella harkittuihin asentoihin. Kuvaamani videot ja valokuvat eivät siten edusta objektiivista jäljennöstä todellisuudesta.

Kuvasin sekä valo- että videokameralla aina käsivaralla, eli kannoin kameraa mukani, enkä käyttänyt jalustaa. Tärkeä syy tälle valinnalle oli se, että halusin lasten huomaavan, milloin kamera oli käynnissä. Käytännössä käsivaralla kuvaaminen mahdollisti joustavan liikkumisen tilasta toiseen lasten perässä tai päiväkotiryhmän ohjelman vaihtuessa.

1 Artikkelissa esiintyvät päiväkotiryhmien, lasten ja henkilökunnan nimet ovat pseudonyymejä.



Huomasin ensimmäisen kuvauskerran jälkeen, miten kameran kuvakulma yläviistosta alaspäin, lapsiin päin kuvatessa konkretisoi ja myös vahvisti sitä ruumiillista eroa, joka vallitsi minun ja lasten välillä. Saadakseni mahdollisimman hyvin kuvakulman toistamaan lasten fyysisistä näkökulmaa päiväkodin arkeen kuvasin siis heidän silmiensä tasolta.

Nykyään visuaalisen etnografian piirissä refleksiivinen suhtautuminen valo- ja video-kuvaamiseen nähdään oleellisena tutkimusprosessin onnistumiseksi. Huomio ei siten kiinnity ainoastaan valmiisiin kuvatuotoksiin, vaan analyttiseen tarkasteluun otetaan myös itse kuvaustapahtumat. Visuaalista aineistoa hyödyntävässä tutkimuksessa on oleellista pohtia, millainen on tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien kuvakäsitys, eli millainen on heidän mielestään hyvä kuva. Tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien suhteen avaamisella ja analysoimisella voidaan pureutua kysymykseen siitä, miten tämä suhde vaikuttaa kuvien sisältöihin ja itse kuvaamistapahtumiin. Tutkijan ja tutkittavien positioitumiseen ja tiedon tuotantoon vaikuttavat prosessit tulisi tehdä näkyviksi. (Pink 2013.)

KAMERA LASTEN OSALLISUUTTA TUOTTAMASSA

Osallisuus nostetaan nykyään tavoitteeksi sekä tutkimuksessa että lasten parissa tehtävässä työssä (Vehkalahti ym. 2010, 14–15). Etnografisen tutkimuksen piirissä osallistavat tutkimusmenetelmät versovat kysymyksistä, kenellä on oikeus puhua, kenen puolesta, millä kielellä ja missä ympäristössä (Ruby 2000, 196). Tutkimukseen osallistuvien osallistaminen ei ole vain 2010-luvun keksintöä. Jo 1970-luvulla antropologit Sol Worth ja John Adair (1997) opettivat tutkimukseen osallistuneille Navajo-intiaaneille kameran käyttöä ja kuvaamista. Osallistujien ottamat kuvat muodostavat merkittävän osan tutkimusaineistoa.

Kuvaaminen on nykypäivän länsimaisissa yhteiskunnissa yleensä tutkimukseen osallistujille arkisesti tutumpaa ja siten ymmärrettävämpää kuin muistiinpanojen kirjoittaminen (Pink 2013, 50–51). Lapsia kuvataan todennäköisesti päiväkodeissa, kouluissa ja kodeissa. Luku- ja kirjoitustaidottomat lapset kykenevät ymmärtämään kuvia päinvastoin kuin kirjoitettua tekstiä. Osallistumisen perustana on siten se, että tutkimukseen osallistuvilla on ymmärrys siitä, mitä tutkimuksessa ollaan tekemässä. Tätä vahvistaakseni kuvasin käsivaralla, koska halusin lasten ja henkilökunnan olevan tietoisia kuvatuksi tulemisesta. Kameran objektiivin suuntaaminen kiinnostavaan kohteeseen kertoo osallistujille siitä, että tutkija todella on kokoamassa aineistoa. Digitaalisen videokameran mahdollisuuksiin kuuluu näytön kääntäminen kuvattavien suuntaan. Tein näin usein, jotta lapset näkisivät, millaista kuvaa olin parhaillaan kuvaamassa. Opittuaan tämän lapset käänsivät usein näytön itseensä päin. Kameroiden tekninen kehitys mahdollistaa siten erilaisia osallistumisen tapoja.

Tulkitsen osallistumisen etnografisessa aineiston tuotannossa tietoisesti tutkimusaineistoon vaikuttamisena. Tätä voi tapahtua joko niin, että osallistujat itse kuvaavat tai kirjaavat aineistoa ylös, mutta myös tutkijalle ja tämän käyttämille välineille esiintymisessä, kuten seuraavassa aineistolainauksessa. Lainaus havainnollistaa, miten lapset voivat vaikuttaa kuvattavaan sisältöön esittäen kameralle itseään ja tuotoksiaan, vaikka he eivät

itse käyttäisikään kameraa. Lainauksessa näkyy lisäksi, että lasten toiveet kuvan sisällöstä saattavat olla toisistaan eriäviä.

Menen ruokasaliin, otan kuvan Moonasta ja Viljasta, kun he istuvat piirtämässä. Moona kysyy otettuani kuvan: Näytä, millanen siitä tuli.

Näytän. Menen sitten toisen pöydän ääreen ottamaan kuvaa, siihen tulevat pöydän ääressä istuvat Anni ja Jasmin, joka piirtää ja heidän välissään seisova Katariina. Jasmin haluaa, että otan hänestä kuvan, otan. Jasmin katsoo kameraan ja hymyilee kynä kädessä. Katariinakin haluaa, että otan hänestä kuvan, otan, Katariina haluaa katsoa sitä.

Katariina sanoo, että ottaisın Eerosta kuvan, otan. Katariina ja muut pöydän ympärillä olevat haluavat nähdä kuvan. Istun lattialla ja kuvaan lapsia.

Moona haluaa kuvaan, otan hänestä kuvan: kuvassa hän nostaa juuri paperia ylöspäin ja se peittää puolet hänen kasvoistaan. Viljakin haluaa kuvaan, otan hänestä kasvokuvan.

Jasmin haluaa kuvattavaksi, mutta Moona, Katariina ja Vilja halusivat olla samassa kuvassa. Jasmin vaatii yksittäiskuvaa, otan heistä kuitenkin kuvan, kun he seisovat vierekkäin. Katariina, joka seisoo Jasminin vieressä, ei mahdu kuvaan. Jasmin näyttää tympääntyneeltä kuvassa, Moona katsoo kameraan ja Vilja Moonaa ja Jasminia.

Eero tulee luokseni, hän haluaa, että otan kuvan hänen piirustuksestaan. Eero pitää sitä ylhäällä, jotta voin ottaa siitä kuvan. Kuvaan tulee osa piirustuksesta ja Eeron käsi.

Johannes nousee nukkarista, muut lapset intoilevat, että Johanneksesta pitää ottaa kuva. Otan kuvan, jossa Katariina ja Johannes pitävät toisistaan kiinni, he ovat nostamassa toisiaan, vaikka sitä ei kuvasta näekään. Vilja, Johannes ja Katariina nostavat Annia ja hihkuvat, että ottaisın heistä kuvan, Anni katsoo kameraan ja nauraa. (Kenttäpäiväkirja Lemmikit.)

Lainaus osoittaa, miten lapset haluavat osallistua tutkimusaineiston tuottamiseen. Osallisuutta tarkasteltaessa on kiintoisaa huomioida, miten kamera välineenä välittää osallisuutta tutkimusaineiston kokoamisessa. Osallisuus käsitetään yleensä eettiseksi tavoitteeksi ottaa tutkimukseen osallistujat mahdollisimman hyvin mukaan tutkimusprosessiin. Näissä keskusteluissa keskitytään inhimillisiin olentoihin, pääasiassa tutkijan ja osallistujien väliseen suhteeseen. Tällöin jää huomaamatta, miten aineelliset esineet ja materiaalisuudet ohjaavat ja tuottavat toimintaa ja välittävät osallisuutta. Tämä tieteen ja teknologian tutkimuksen piiristä tuttu tapa ymmärtää toiminta muunakin kuin inhimillisten olentojen aikaansaannoksena (esim. Latour 2007) konkretisoituu tarkasteltaessa kameran vaikutusta kenttätyössä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna myös osallistumisen tematiikka aukeaa toisella tavalla ymmärrettäväksi.

Tutkija ei ole ainoa tekijä, joka muotoilee tutkimustilanteita, eivät myöskään yksin tutkimuksen kohteet, vaan myös ne *välineet*, joiden avulla tutkimustieto tuotetaan. Tieteen ja teknologian tutkija Karen Barad kirjoittaa, miten tutkimuksen välineet fysiikassa ovat ohjaamassa tutkimuksen tuloksia: välineet poimivat tiettyä niiden suunnitteluvaiheessa jo määriteltä tietoa, ja tehdessään näin jättävät jotain aina poimimatta. Laitteet määrittelevät, millaista tutkimustietoa saavutetaan. (Barad 2007, 140–143.) Näin tapahtuu myös ihmistieteissä: välineet suuntaavat sitä, millaisen aineiston tulemme tuottaneeksi. Valo- ja videokuva poimivat jälkiä siitä, mitä valon aiheuttamien elektronien liikkeet aiheuttavat (Seppänen 2014, 7–9). Ne eivät siis poimi hajuja, makuja, tuntoaistimuksia, jotka ovat etnografisessa tiedontuotannossa muutoin oleellisia.

Kameran ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten se osallistuu toimintaan. Nykyiset kamerat ovat kevyitä, ja niiden kantaminen liikkuvien lasten perässä on aivan eri tavalla mahdollista kuin 1800-luvun painavan kuvauskaluston kantaminen olisi ollut (Seppänen 2014, 31). Digitaalisessa kamerassa on paljon tallennustilaa. Kameran näytöltä voi tarkastella jo otettua kuvaa. Tämä mahdollistaa välittömästi tai päivienkin takaisten kuvien katsomisen lasten kanssa. Kuvien katselusta kameran ruudulta voi muodostua oma toimintansa, jossa kamera on toiminnan keskiössä. (Vrt. Kullman 2012, 9–10.) Sekä valokuvakamera että videokamera ovat lapsille ikään kuin tallentavia peilejä, joista käsin omaa tekemistä voi tarkastella ja näyttää toisille uudestaan ja uudestaan. Samalla lapset pääsevät vaivattomasti mukaan kuvien ja niiden kuvaaman toiminnan tulkintaan (vrt. Lorimer 2013, 69–70).

Digitaaliset kamerat muodostuvat osaksi toimintaa, ne osallistuvat vuorovaikutukseen ja mahdollistavat omanlaisen toiminnan tavan. Kuten median ja kuvallisuuden tutkija Janne Seppänen toteaa, *kameralaitteella* on sosiaalinen rooli (Seppänen 2014, 36). Samantapaiseen johtopäätökseen tulee myös antropologi Margaret Loescher, joka on tutkinut 6–8-vuotiaiden lasten leikkipuistoleikkejä. Loescher kuvaa, kuinka häntä aluksi häiritsi lasten esiintyminen kameralle pop-tähtien tanssityylejä tai lastenohjelmien juontajia jäljitellen. Vähitellen hän alkoi ymmärtää, että lapset eivät niinkään esiintyneet tai leikkineet kameralle, vaan sen *kanssa*. (Loescher 2005, 58–59.) Kamera on sosiaalinen toimija ja sen tilanteen ja niiden tapahtumien merkityksellistäjä, joissa se on läsnä (Banks 1998, 18).

Lapset osallistuivat kuvatun aineiston tuottamiseen pyrkimällä itse kuvatuiksi. Havaitessaan minun kuvaavan he saattoivat alkaa esiintyä kameralle pienemmin tai suuremmin riippuen tilanteen muusta ohjelmasta. Esiintymiseen vaikutti erityisesti se, oliko kyseessä jokin aikuisen henkilökunnan ohjaama aktiviteetti vai vapaampi tilanne. Lasten koulumatkoja tutkinut Kim Kullman tulkitsee lasten esiintymistä kameralle muun muassa heidän tapanaan muuttaa tutkimuskäytäntöjä (Kullman 2012, 6).

Osallistumisen perustana on siis se, että kuvaaminen on tuttua ja sitä kautta ymmärrettävää. Lisäksi kameran tekniset ominaisuudet aina objektiivin vangitsemasta kuva-alueesta digitaalisen kameran mahdollisuuksiin mahdollistavat lasten osallistumisen. Itse kuvallisuus on lapsista innostavaa. Seuraavassa tarkastelenkin sitä, miten kuvia voi ymmärtää ja tätä kautta hahmottaa, mihin kuvien osallistava vaikutus perustuu. Samassa yhteydessä erot valokuvien ja videokuvan välillä avautuvat.

INNOSTAVAT KUVAT

Kuvatuksi tuleminen herättää tunteita ja reaktiota niin lapsissa kuin aikuisissakin (Laurier & Philo 2006; Seppänen 2014, 28). Kuvan innostavuutta ymmärtääkseen on syytä lyhyesti tarkentaa, miten havaitsemme kuvan. Visuaalisuuden tutkimus huomioi nykyään kuvallisuuden moniaistisuuden ja kuvien kyvyn herättää tunteita, eli affektiivisuuden (Seppänen 2014, 11). Visuaalinen ilmaisu, jota esimerkiksi visuaalinen sosiologia on pääasiassa tutkinut, ei ole pelkkiä kuvia, vaan kiertyy yhteen ruumiin aistimusten ja

liikkeiden kanssa (Kullman 2012, 3). Filosofi Maurice Merleau-Ponty esittää, että eri aistit toimivat yhdessä, kun havaitsemme jotakin. (Merleau-Ponty 1998, 225.) Vaikka kuva vangitsee fyysisesti vain visuaalisen, muut aistit täydentävät visuaalista havaintoa kertoen esimerkiksi, miltä kuvassa nähtävä pehmolelu tuntuisi omassa kädessä. Kuvaa voi siten ajatella aistimellisena ikkunana siihen menneeseen tilanteeseen, jota se kuvaa.

Kamera tarjoaa lapsille mahdollisuuden vaikuttaa siihen, millaista aineistoa tutkija tulee koonneeksi. Filosofi Gilles Deleuze (2013a; 2013b) erittelee elokuvan kuvallisuutta ja jakaa liikkuvan kuvan kolmeen kategoriaan: havainto-kuvaan, toimintakuvaan ja tunne-kuvaan. Sovellan havainto- ja tunnekuvia lasten tekemisiä kameran ääressä hahmottaakseni. Näistä havainto-kuva kuvastaa sitä, miten jokin kehystyy eli valikoituu huomion ja havainnon kohteeksi kaikesta siitä mahdollisesta, mitä kuvaan olisi tarjolla. (Deleuze 2013a, 72–74.) Lapset olivat tuottamassa tällaista havainto-kuvaa valitessaan, mitä kuvassa näkyi, kuka tai mikä on etualalla ja mikä kaikki jäi kuvassa varjoon. Kiinnostavaa onkin, että kamera vangitsee vain tietyn osan siitä, minkä ihminen havaitsee ruumiillisena olentona. Kameralle havainto-kuvan tarjoaminen onkin huomattavasti helpompaa kuin tutkijan moniaistiseen havaintoon vaikuttaminen. Ajattelen, että tutkimustilanteessa tämä on yksi lasten kuvainnostuksen syistä: kuvattavaa aineista heidän on helppo hallita.

Kuva on materiaallinen ja aikaansaapa objekti, ei-inhimillinen toimija (vrt. Seppänen 2014). Tästä kertoo esimerkiksi se, miten lapset reagoivat jostakin lapsesta otettuun hassuun kuvaan. Tällaista kuvaa muut lapset pyysivät uudestaan ja uudestaan nähtäväksi. Vaikka kuvan kohteena ollut lapsi olisi ollut läsnä, häntä ei pyydetty toistamaan hassua ilmettä, vaan ainoastaan kuvaa pyydettiin nähtäväksi. Välistä tämä mahdollisti sellaisen lapsen, joka ei ollut erityisen suosittu lapsiryhmässä, nousemisen tapahtumien keskiöön. Näin kamera ja kuva vaikuttavat siihen, millaisiksi tutkimukseen osallistuvien suhteet hetkittäin muokkautuvat.

Se, että itse kuvasta muodostui kiinnostavampi kuin kuvassa esiintyvistä lapsesta kertoo kuvan erityisestä luonteesta. Kiinnostava ja muista lapsista hassu kuva oli usein lähikuva. Deleuze toteaa, että tunne-kuvaa vastaa elokuvassa lähikuva. Tunnekuva ilmaisee ja välittää nimensä mukaisesti tunnetta. Lähikuva paljastaa siten subjektin tunteen ja motivaation tulevaan toimintaan. (Deleuze 2013a, 107–109.) Siirrettynä lasten parissa tuotettuun visuaaliseen aineistoon voi ajatella, että tunne-kuva siirtää myös tunteen katsojaansa. Tällöin kuva venyttää rajojaan ja kurottaa katsojaan. Hassu kuva saa aikaan riemastusta ja naurua katsojassaan. Tunnekuva saa siis aikaan toimintaa. Hassut kasvokuvat aiheuttivat paitsi naurua, myös kutsuja, joilla muitakin pyydettiin katsomaan kuvaa, sekä kuvan muisteluita silloinkin, kun kuva ei ollut nähtävillä. Pink esittää, että kuvien aistimellisuus on tulosta niiden kytköksestä sekä ihmisiin että ympäristöihin, joiden kautta ne liikkuvat ja joista ne ovat osia (Pink 2011, 4).

Ajallisuus poikkeaa video- ja valokuvassa toisistaan. Videon katsominen mahdollistaa sen edestakaisin kelaamisen. Tästä ajan pätkittäisyydestä ja epälineaarisuudesta muodostui luonteva osa tutkimusprosessiani lasten kanssa. Deleuzen (2013b) mukaan tällainen uudelle elokuvalle (ransk. *la nouvelle vague*) tyypillinen ajan epälineaarisuus on vaikuttanut ylipäänsä käsityksemme ajasta. Videokuvan kelaaminen edestakaisin ja hauskan kohdan



näyttäminen lasten pyynnöstä uudelleen ja uudelleen rikkoo ajatusta kertomuksesta, joka etenee lineaarisesti ja loogisesti eteenpäin. Kuvan kelaaminen ja pätkiminen vaikuttaa niin analyysiin kuin havaintoonkin (ks. Paju 2013, 60–66).

Kuvien ottaminen tapahtumana suuntautuu kohti valmista kuvaa. Tässä suhteessa valo- ja videokuvauksen välillä on selkeä ero, jonka huomasi myös lasten käytöksestä näitä erilaisia kuvan tuottamisen menetelmiä kohtaan. Valokuva esittää valmista tuotosta, videokuva prosessia. Valokuva vangitsee liikkumattoman hetken. Tätä lapset valmistelivat poseerauksia suunnitellessaan: he kokeilivat erilaisia ilmeitä ja pysyivät ottamaan kuvan tai asettelivat itsensä ja toisensa samaan kuvaan kokeillen erilaisia asentoja ennen kuvan ottamista. Videokameran edessä he puolestaan tekivät jatkuvaa liikettä, tanssia, sotilasmarsssia, break dance -liikkeitä. Kamera tuottaa pysyvän jäljen, joka nykyisillä digitaalisilla välineillä on välittömästi nähtävissä. Itse kuvien luonne tunteita välittävinä ja yhteisöllisyyteen vaikuttavina on perusta kuvien sisällön suunnittelulle. Tähtäin on kuvien katselun hetkessä, jossa kuvien luonne aktualisoituu välittäen tunteita ja vaikuttaen yhteisöllisyyteen. Tähtäin on tässä hetkessä, vaikka kuvia ei koskaan tultaisikaan katsomaan yhdessä.

KAMERASTA ALKAVA KIISTA

Olen edellä kuvannut kuvaamisen myönteisiä, osallistavia puolia lasten parissa tehtävässä etnografisessa tutkimuksessa. Kuvien ja kuvaamisen innostavuus, kuva-aineiston ymmärrettävyys, lasten osallisuus näiden ansiosta sekä lasten ja aikuisen tutkijan muuttuva suhde voi kääntyä myös haastaviksi tilanteiksi. Lasten innostus kuvatuksi tulemiseen vaati minulta tilanteessa tapahtuvia eettisiä valintoja. Kameran käyttö ei yksisilmäisesti demokratisoi lasten välisiä suhteita.

Ensinnäkin kuvat tai kuvaaminen eivät kiinnosta kaikkia lapsia samalla tavalla. Vaikka suurin osa lapsista oli todella innostuneita kuvaamisesta ja valmiista kuvista, pieni osa ei intoillut niistä samalla intensiteetillä. Toiseksi kamerat saattavat vahvistaa lasten välisiä hierarkkisia suhteita. Yhteisiä poseerauksia suunnitellessaan joillakin lapsilla oli toisia enemmän sananvaltaa kuvien sisältöihin. Kamera tekee tällaisia hierarkioita näkyviksi. Lapset, joita kuvaus ei kiinnostanut, eivät myöskään ottaneet osaa muiden lasten parissa spontaanisti tapahtuneeseen kuvatilanteeseen ja järjestämiseen. Vaikka tutkimuksen kannalta lasten välisten hierarkioiden hahmottaminen voikin olla arvokasta, jäin miettimään, miten tämän voisi tehdä toisin, niin, että kamerat eivät vahvistaisi jo olemassa olevia.

Kolmanneksi kamera ja kuvatuksi tuleminen halu saattoivat aikaansaada jännitteitä lasten välille. Kullmanin tutkimuksessa kouluikäiset lapset saattoivat riidellä kameran käytöstä tai sulkea ulos sellaisia, joita eivät halunneet käyttää kameroita (Kullman 2012, 10). Tutkimuksessani kameran läsnäolo sai paikoitellen aikaan avoimen konfliktin, jopa suoranaisen tappelun lasten kesken. Tällöin he tappelivat verbaalisesti ja fyysisesti siitä, kuka saisi olla kuvattavana, käskivät ja tuupppivat toisiaan pois kameran edestä, repivät toisiaan tai työnsivät lattiaan. Seuraavassa lainauksessa olen kuvaamassa videokameralla 3–5-vuotiaiden Lemmikeiden ryhmässä vapaan leikin aikana. Tilassa ovat Santeri, Jasmin,



Inka ja Johannes, ja alun perin menin kuvaamaan Santerin, Johanneksen ja Jasminin sisähiekkalaatikoleikkii.

Santeri juoksee kuvaan, hymyilee silmät sirrillään, pitää vinkuvaa ääntä. Jasminin kasvot työntyvät Santerin kasvojen eteen, Jasmin ärtyneellä äänellä: Ei voi olla kolmee.

Kuvassa Santerin poskea ja päälakea, Jasminin huulia ja poskea, jotka puristuvat Santerin päätä vasten. Santerin ääni: Yymh! Aih! Mee pois!

Osa Jasminin kasvoista kuvassa, Jasmin: Mee itte!

Inka: Mäki haluan.

Jasmin tappelee lattialla Santerin kanssa, makaa tämän päällä. Ähkimistä. Jasmin ja Santeri tappelevat lattialla, Santeri nyt puoliksi Jasminin päällä. Santeri nousee kontilleen, Jasmin nousee polvilleen ja työntää Santeria selästä alaspäin. Taustalla Johannes kaivaa hiekkalaatikolla. Santeri katsoo kameraan päin: Ai!

Santeri nousee, tulee kameraa kohti: Mä kuvaan!

Jasminin kasvot vilahtavat kuvassa, hän pitää Santerista kiinni.

Santerin kasvot kuvassa. Kamera siirtyy Jasminiin, Jasminin silmät kuvassa, Santeri työntää kasvot Jasminin kasvojen viereen, Santerin silmät kuvaan. Santeri: Minä olen!

Kuva sumenee, sitten Jasmin makaa lattialla ja Santeri pitää häntä selästä kiinni. Jasmin ja Santeri ähisevät lattialla. Jasmin ja Santeri lähestyvät kameraa, Jasminilla hiukset sekaisin, Santeri pitää Jasminista kiinni.

Elina: Nyt mä käyn vähän kuvaamassa tuolla toisessa huoneessa. (Video Lemmikit.)

Tässä tilanteessa lasten keskinäiset kuvatilaneuvottelut kärjistyvät konfliktiksi. Erityisesti Santeri ja Jasmin kilpailevat kuvatilasta fyysisesti, myös toisiaan satuttamalla. Riita loppui, kun lähdin kameran kanssa huoneesta toiseen. Kameran läsnäolo ei sinällään tee tutkimuksesta demokraattista tai eettistä. Tutkijalta vaaditaankin hetkessä tapahtuvaa eettistä käytöstä ja harkintaa kameran aiheuttaman innostuksen edessä.

KAMEROIDEN JA OSALLISUUDEN MONIVIVAhteisuus

Lapset osallistuvat visuaalisen aineiston tuottamiseen innokkaammin kuin kenttäpäiväkirjan sisältöihin vaikuttamiseen. Tulkitsen, että näin tapahtuu ensinnäkin siksi, että kuvaaminen oli heille toimintana tuttua. Toiseksi itse kuvat ovat heille ymmärrettävämpiä kuin käsinkirjoitetut tekstit. Kolmas syy piilee lasten mahdollisuudessa vaikuttaa kuvaan. Kamera ja kuvat osallistavat lapsia. Jos osallisuutta tutkimukseen pidetään eettisenä, kamerat välittivät tätä eettisyyttä. Tämä on tutkimusasetelman suunnittelemisen suhteen merkittävä seikka.

Kameran käyttö voi kuitenkin vahvistaa tai luoda ulossulkemisen kipeitäkin tilanteita. Mutta jos pienimmäksi mahdolliseksi osallisuudeksi määrittää sen, että tutkimukseen osallistujasta jää jälki tutkimusaineistoon, visuaalisilla tallennusmenetelmillä on mahdollisuus vaikuttaa tähän. Erityisesti videokuvat auttoivat minua näkemään hienosyistä, hiljaista ja verkkaista tekemistä, huomaamaan hiljaiset, rauhalliset lapset, joista äänekkäiden ja vilkkaasti liikkuvien ihmisten keskellä voi jäädä muistikirjaan heikko jälki. Muistiinpanokirjoistani etsin heitä häveten oman huomioni kiinnittymistä äänekkäisiin



ja aktiivisiin. Löysin heidät videonauhoiltani, tai valokuvien reunamilta. Hiljainen, huomaamaton maailmassa oleminen tallentuu analysoitavaksi aineistoksi audiovisuaalisten menetelmien ansiosta:

Silja avaa suunsa ammolleen, ottaa ilmaa suuhunsa ja puristaa huulet kiinni. Siljan posket ovat ilmaa täynnä. Silja on sulkenut silmät. Silja liikuttaa ilmaa pari kertaa nopeasti poskissaan niin, että posket heiluvat täysin ulospäin. Silja päästää ilman ulos poskista, silmät ovat auki. Silja ottaa vähemmän ilmaa toiseen poskeensa, heiluttaa sitä, katse suunnattuna oikealle ylös. Silja kääntää katseen ryhmän opeen Iirikseen päin. (Video Esikot.)



Kuvat oppilaiden tunteiden tulkkina ja koulukokemusten välittäjinä

Katja Rajala, Johanna Hentunen & Kaarlo Laine

Artikkelin tavoitteena on analysoida alakoululaisten koulupäivää oppilaiden kokemukSELLISUUDEN ja tunteiden näkökulmasta. Millaisin kuvin ja niihin liittyvin tarinoin lapset kertovat koulupäivistään ja niihin liittyvistä positiivisista ja negatiivisista tunteista? Mikä on koulussa mukavaa, mikä taas tuntuu tylsältä? Artikkelin ytimessä ovat osallisuuden kokemukSELLISUUS ja siihen liittyvät tunteet. Kouluosallisuus muodostuu monitasoisesta kokonaisuudesta, jota voidaan tarkastella niin yksittäisen oppilaan, luokkavuorovaikutuksen tai vaikkapa oppilaskunnan näkökulmasta. Se pitää sisällään yhtä hyvin isoja koulutason asioita kuin myös arjen yhteiselämää ja päivittäistä vuorovaikutusta. (Gellin ym. 2012, 95.) Osallisuus koulupäivän aikana voidaan määritellä kuulumiseksi kouluyhteisöön, yhteisössä toimimiseksi ja näiden tuottamaksi kokemukseksi yhteisöön kuulumisesta ja omasta merkityksestä yhteisön jäsenenä. Osallisuus sisältää oppilaan tunnekokemuksen merkityksellisyyden välittämänä. Osallisuus ei ole siis pelkästään vaikuttamista asioihin, vaikka sekin liittyy yhteisössä toimimiseen. (Kiilakoski ym. 2012, 252–253.)

Osallisuutta kuvataan oppilaan subjektiivisena kokemuksena: miltä hänestä koulussa tuntuu (vrt. Kiilakoski & Gretschel 2012, 5). Ajatuksena on, että mukavalta tuntuvat asiat ovat myös niitä, jotka vahvistavat lapsen positiivista kokemusta kouluviihtyvyydestä sekä kouluyhteisöön kuulumisesta (Kiilakoski 2012, 9; 27). Artikkelin liittyy Liikkuva koulu -ohjelman¹ (2012–2015) seurantaan, joten tässä painotetaan lasten kertomuksissa esiintyneitä koulupäivän aikaiseen liikkumiseen liittyviä kokemuksia. Tavoitteena on tuoda esiin erityisesti tyttöjen tarinoita liikkumisesta ja siihen sisältyvistä tunnetiloista. Tytöt ja pojat suhtautuvat esimerkiksi välituntiliikuntaan hieman eri tavoin, joten sukupuolten välisten erojen huomioiminen on tärkeää (Tammelin ym. 2012, 28). Monet koulut ovat kokeneet tyttöjen välituntiliikunnan edistämisen vaikeaksi.

Kun yritetään tavoittaa lasten omaa ääntä ja tuntemuksia, olisi hyvä toimia lasten kanssa yhteistyössä ja viettää heidän kanssaan paljon aikaa heille tutussa arkipäivän ympäristössä (esim. Oliver 2010, 45). Tutkijan pitkäaikainen läsnäolo esimerkiksi koulun arjessa ei ole kuitenkaan aina mahdollista. Visuaaliset menetelmät tarjoavat yhden mahdollisuuden

1 Liikkuva koulu on ollut osa Jyrki Kataisen, Alexander Stubbin ja Juha Sipilän hallitusten hallitusohjelmaa. Sen tavoitteena on aktiivisempi ja viihtyisämpi koulupäivä. Koulujen toimintaa tukee monialainen valtakunnallinen verkosto. Liikkuva koulu -ohjelman rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Rahoitus toteutetaan veikkausvoittovaroilla. LIKES-tutkimuskeskus on vastannut ohjelman koordinoimisesta, seurannasta ja tutkimuksesta. (www.liikkuvakoulu.fi)

tutkia lasten kokemuksia ja tunteita sekä niihin liittyviä sosiaalisia tilanteita (Pope 2010, 187). Tämä artikkeli on rakentunut lasten ottamien valokuvien ympärille. Kuvat ja niihin liittyvät oppilaiden haastatteluissa kertomat tarinat muodostavat yhdessä aineistoa koulun arjesta ja sen piirteistä (vrt. esim. Pope 2010). Kuvien ja tarinoiden myötä kaksi naispuolista tutkijaa sai mahdollisuuden kurkistaa kouluarkeen lasten opastamina.

KURKISTUKSIA KOULUARKEEN – LAPSET OSALLISINA AINEISTONKERUUSSA

Pyysimme alakoulun viidettä tai kuudetta luokkaa käyviä oppilaita kolmesta eri koulusta miettimään, millaiset kuvat heidän mielestään parhaiten kertoisivat heidän tavallisesta koulupäivästään: mitkä asiat ovat sellaisia, joista he erityisesti pitävät ja mitkä sellaisia, jotka eivät tunnu mukavilta. Kaikki kolme koulua olivat yhtenäiskouluja. Yksi kouluista sijaitsi pääkaupunkiseudulla ja kaksi muuta Keski-Suomessa. Kaikki koulut olivat mukana Liikkuva koulu -ohjelmaan liittyvässä seurantatutkimuksessa, johon sisältyi muun muassa oppilaille tehtäviä kyselyjä. Haastatteluista sovittiin ensin koulujen rehtoreiden kanssa. Tämän jälkeen haastateltaviksi valittujen oppilaiden huoltajille lähetettiin luokanopettajien välityksellä tiedote haastatteluista sekä kirjallinen suostumuslomake. Osallistuminen haastatteluihin oli vapaaehtoista. Oppilaat palauttivat suostumuslomakkeen opettajien välityksellä tutkijoille. Suostumuslomakkeeseen pyydettiin sekä oppilaiden että huoltajien allekirjoitus. Oppilaiden koteihin lähetetyssä tiedotteessa kerrottiin myös, että kuvat jäävät tutkijoiden käyttöön ja että niitä ei julkaista.

Yhteensä 22 oppilasta, 12 tyttöä ja kymmenen poikaa, sai kahden koulupäivän ajaksi käyttöönsä kertakäyttökamerat, joilla he kuvasivat sellaisia asioita, paikkoja tai tekemistä, jotka he kokivat koulupäivänsä aikana mukaviksi tai tylsiksi. Lapset suhtautuivat kuvaamiseen innostuneesti. Kertakäyttökamera oli lähes kaikille uusi tuttavuus, jota oli lasten mielestä hauska käyttää.

Oppilaiden ottamia kuvia oli yhteensä 487. Yhdellä oppilaalla oli keskimäärin 23 onnistunutta kuvaa, kun kameralla pystyi ottamaan enintään 27 kuvaa. Kuvat teetettiin valokuvausliikkeessä, ja onnistuneella kuvalla tarkoitetaan tässä sitä, kuinka monta kuvaa kameralta filmistä pystyttiin kehittämään. Kuva saattoi olla myös tärähtänyt tai epätarkka. Kuvien määrä vaihteli viidestä kuvasta 27 kuvaan. Kuvien teettämisen jälkeen haastatelimme jokaisen oppilaan. Haastattelut tehtiin koulun tiloissa. Haastatteluista varten varattiin jokin rauhallinen paikka, esimerkiksi koulun kirjasto tai luokkahuone, jossa haastattelijat ja haastateltavat oppilaat olivat kahdestaan. Haastatteluiden kesto vaihteli 15 minuutista 45 minuuttiin.

Tämän artikkelin aineistoksi valikoituivat litteroitujen haastatteluiden pohjalta sellaiset kuvat, joista oppilaat osasivat (tai halusivat) suoraan sanoa, miksi olivat ottaneet kyseiset kuvat ja kertoivatko kuvat heidän mielestään mukavista vai tylsistä asioista koulupäivän ajalta. Tällaisia kuvia oli yhteensä 298. Oppilaat muistivat pääsääntöisesti hyvin, miksi he olivat ottaneet kuvat ja millaisia tunteita eri kuviin liittyi kuvaamishetkellä. Osa kuvista oli kuitenkin sellaisia, että oppilaat eivät osanneet tai halunneet kertoa, miksi olivat kyseiset kuvat ottaneet. Nämä kuvat jätettiin tämän artikkelin aineistosta pois.

Haastattelutilanteessa oppilaan ottamat kuvat olivat pöydällä, ja lapsi kertoi omin sanoin ottamistaan kuvista haluamassaan järjestyksessä. Haastattelija teki täydentäviä kysymyksiä, joilla pyrittiin tarvittaessa selvittämään, miksi jokin kuvassa oleva asia oli tuntunut lapsen mielestä mukavalta tai epämiellyttävältä. Lapset kertoivat mielellään ottamistaan valokuvista. Osa lapsista kertoi hyvinkin avoimesti ja oma-aloitteisesti tuntemuksistaan, jolloin haastattelijan rooli jäi pienemmäksi. Lapset osallistuivat näin tutkimuksen aineistonkeruuseen päättämällä itse, millaisia kuvia ottivat sekä mitä halusivat kertoa tutkijoille. Haastattelutilanteessa asiantuntijuus pyrittiin sysäämään oppilaalle itselleen; hänellä oli mahdollisuus kertoa haastattelijalle asioita, joita vain he itse tietävät (vrt. Paju 2011, 54).

Oppilaat olivat kuvanneet mukavilta tuntuvia asioita (232 kuvaa) paljon enemmän kuin tylsiltä tuntuvia asioita (66 kuvaa). Kuvissa esiintyneitä mukavia asioita olivat ennen kaikkea kaverit, liikkuminen välitunneilla sekä johonkin oppiaineeseen, oppituntiin tai opettajaan liittyvät asiat. Viimeksi mainitut asiat esiintyivät useimmiten myös niissä kuvissa, jotka oli otettu oppilaiden mielestä epämiellyttävistä asioista. Samojen asioiden näyttäytyminen mukavina ja epämiellyttävänä kertoo kuvien ottamisen tilannesidonnaisuudesta: kuvat ja niihin liittyvät kertomukset ovat suhteessa koulun yleisiin puitteisiin, tiloihin ja muihin ihmisiin ja heidän toimintaansa (vrt. Paju 2013, 153). Oppilaiden kertomukset mukavista ja epämiellyttävistä tunteista luokiteltiin tässä lasten käyttämien tunteisiin viittaavien sanojen perusteella. Tällaisia sanoja olivat esimerkiksi hauska, kiva, mukava, tylsä ja ärsyttävä.

Tää liittyy siihen yhteen, missä se mun kaveri yritti tulla alas, mutta tässä se on päässyt ylös. Niin sitte meillä oli hauskaa kun se ei päässyt alas sieltä. Oli ihan kivaa kerranki tehdä jotain toisenlaista välitunnilla. (Silva²)

Liikkuminen erityisesti välituntien aikana korostui selvästi lasten kuvissa ja kertomuksissa koulupäivän aikaisena mukavana asiana. Näissä kouluissa välituntiliikunnan kehittämiseen on panostettu, mikä selittää osittain liikunnan näkyvyyttä lasten kuvissa. Silvan kertomuksesta voi kuitenkin päätellä, että oppilaat olivat kuvanneet välituntiliikuntaa joissain tapauksissa myös siksi, että he tiesivät haastattelujen olevan osa Liikkuva koulu -ohjelman seuranta ja olettivat näin tutkijoiden olevan kiinnostuneita välituntiliikunnasta: ”Oli ihan kivaa kerranki tehdä jotain toisenlaista välitunnilla.” Mikä oli todellinen syy Silvan ja kavereiden viihtymiseen kiipeilytelineellä? Olivatko tytöt siellä vain saadakseen kuvan, josta olettivat tutkijoiden olevan kiinnostuneita? Kuvia ja niihin liittyviä tarinoita analysoitaessa on huomioitava, että kertomukset esimerkiksi välituntien viettämisestä saattavat kuvata enemmän sitä, mitä lapsi olettaa haastattelijan haluavan tietää kuin sitä, mikä on normaalia kouluarkea (Nieminen 2010).

Lasten kertomuksista selvisi myös, että joskus asioiden mustavalkoinen lajittelu mukavaksi tai tylsäksi ei ole niin yksinkertaista kuin miltä se saattaa kuulostaa.

2 Artikkelissa esiintyvien lasten nimet ovat pseudonyymejä.



Noo, hmm, emmä tiää, se oli sillee aika vaikeeki loppujen lopuks ja sillee et niinku et pitää kuvata mikä on koulussa tylsää ja hauskaa, se oli loppujen lopuks sillee aika vaikeeta et se oli paljon helpompaa ottaa vaan jostain kavereist kuvia. Nii että ei ku sillee niinku se oli vaikeeta sillee niinku ees keksii niinku yhtään mistä ottais kuvia sinne. (Emil)

LIKKUMISTA EPÄVIRALLISEN JA VIRALLISEN KOULUN RAJOILLA

Oppilaat kiinnittyvät kouluun pitkälti kavereiden kautta. Koulun hyvät puolet liittyvät lasten mielestä suurelta osin koulun mahdollistamiin sosiaalisiin suhteisiin (Gellin ym. 2012, 123). Kaverit oli lähes kaikilla haastatelluilla oppilailla kuvien perusteella asia, joka tuo paljon hauskuutta ja iloa koulupäivään. Kaverit esiintyivät kaikkien lasten kuvissa tavalla tai toisella. Vertaissuhteet ovat tärkeitä yhteisöllisen roolin määrittäjiä.

No mä en muista, tais olla joku vitsi ja sit toi repes tuolla taustalla. Et aika hauska. Mä istun silleen aika lähellä mun kavereita. (Pinja)

Kavereiden merkitys on erityisen vahva puhuttaessa epävirallisesta koulusta, joka tarjoaa lapsille tunteita ja yksilöille merkityksellisiä tapahtumia tuottaen oppimista kokemusten kautta (Laine 1997, 133–134). Virallinen koulu näkyy kouluarjessa muun muassa opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, opetuksen sisältönä, koulun sääntöinä sekä hierarkiana opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Epävirallinen koulu elää virallisen koulun rinnalla ja sen lomassa sekä huokosissa. Se liittyy virallisesta koulusta poikkeavaan vuorovaikutukseen oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Oppilaiden näkökulmasta epävirallisen koulun monet vuorovaikutussuhteet ovat vallalla erityisesti välituntisin. (Tolonen 2001.) Oppilaiden ottamat kuvat ja niihin liittyvät kertomukset toivat hyvin esille epävirallisen koulun, erityisesti kaverisuhteiden, tarjoamien arkipäivän kokemusten merkityksellisyyden. Kavereiden kanssa koetut asiat olivat tärkeitä, liittyvätpä oppilaiden tarinat välitunteihin, oppitunteihin tai vaikkapa kouluruokailuun.

Oppilaiden kuvat ja tarinat kertoivat usein kouluarkeen liittyvistä hetkistä, joissa virallinen ja epävirallinen koulu olivat törmäyskursilla. Tällaiset hetket saattoivat liittyä esimerkiksi työrauhaan oppituntien aikana. Vaikka kavereiden kanssa hassuttelu ja pelleily kuuluivat haastateltavien mielestä koulupäivään ja erityisesti välitunneille, epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteisiin liittyvä levottomuus oli monia haastateltavia oppilaita häiritsevä asia oppituntien aikana. Erityisesti tytöt nauttivat poikkeuksellisen rauhallisista oppitunneista. Monissa luokkahuoneissa on yleistä, että pojat valtaavat tilaa ja pakottavat opettajan käyttämään osan ajastaan poikien vuorovaikutustilanteiden hillitsemiseen (Gordon 1999, 106).

Joo, meil oli historianantuntti ja oli taas rauhallista, koska jotkut pojat oli siellä fudisturnauksessa niin sitten ei ollut niin kova meteli. (Silva)



Oppilaat toivovat yleensä, että opettaja huolehtii luokkahuoneessa työskentelyn mahdollistavasta työrauhasta. Opettajan pitäisi kuitenkin olla joustava pitäessään yllä järjestystä, sallia keskittymisen ja hellittämisen sopivan rytmin sekä mahdollisuuden vuorovaikutukseen. Koulussa oppilaat viettävät pitkiä aikoja paikallaan, mikä tuntuu suurimmasta osasta ainakin jossain vaiheessa pitkästyttävältä. (Gordon 1999, 107; 110.) Perinteisen oppitunnin kulun mukaan lasten ylimääräisiä ja turhia liikkeitä pyritään karsimaan (vrt. Paju 2013, 163). Normaalisti oppitunnin kulusta poikkeavat käytännöt olivat oppilaiden kuvien ja kertomusten perusteella jääneet lasten mieleen mukavina kokemuksina, kun taas samana toistuvat oppituntirutiinit olivat oppilaiden mielestä kyllästyttäviä.

No meil oli sellanen erilainen äikäntunti, et meil oli sellasii tasapainolautoi ja sit meidän piti lukee niiden päällä. No, se oli hauskaa ja erilaista, niin se oli mun mielestä parempi, ettei koko ajan samanlaista. (Minka)

Toi on venäjän tunnilta ja venäjä on ihan tyhmää, se on ihan syvältä, koska mä en opi sitä ja siellä tehään aina kaikkee samaa, siellä ei tehä ikinä mitään erilaista ja niin. (Sofia)

Oppilaiden ottamissa kuvissa epävirallisen ja virallisen koulun törmäykset liittyivät usein opettajien asettamiin sääntöihin. Haastatteluissa tuli esille tilanteita, joissa lapset kokivat virallisen koulun uhmaamisen hauskana asiana.

Tää oli taas tää välitunti, siin on mun kavereita. Ja meil oli taas niin hauskaa, et piti ottaa sellanen yks kuva. Ja me oltiin tehty jotain, mää en muista mitä, me oltiin kai oltu jotain tuolla sisällä ja opettaja oli kai sanonu jotain ja me oltiin juostu karkuun ja se oli ihan hirveen hauskaa. (Silva)

Tämän kaltaisissa tilanteissa ruumiillisuus ja liike olivat vahvasti esillä oppilaiden kertomuksissa. Opettajia karkuun juokseminen oli jäänyt Silvan mieleen ”hirveen hauskana” kokemuksena. Opettaja toimii portinvartijana koulun tiloissa (Laine 1999, 120), hän on vastuussa koulun tiloista ja hallitsee tilankäyttöä (Gordon 1999). Oppilaiden kokemuksissa virallisen ja epävirallisen koulun törmäykset rajoittivat lasten toimintamahdollisuuksia ja liikkumista erityisesti välituntisin. Opettajien asettamat säännöt kyseenalaistettiin. Oppilaiden omat säännöt poikkeavat usein koulun virallisista säännöistä (esim. Kiilakoski 2012, 56), ja lasten näkökulmasta aikuisten laatimia sääntöjä on usein vaikea ymmärtää.

Tää on aika kiva tää pururata mut sitte ku siin ei saa niinku olla välkällä et siinä vois tota et seki ois käytössä, että tota ku sitte kaikki nää tilat koulun takanaki kielletään sitte. No siellä vois tehdä temppeja mutta ku ne temputki on kaikki kielletty, kaikki puolvoltit ja kärrynpyörät ni sit ois kiva jos ois jossai tossa tilaa jossa sais sitte tehdä. (Linnea)

Joo se on välkältä ku me oltiin tuolla pyörityslaitteella ja se on kiva sillee mutta ku sitte se on ärsyttävä ku sieltä sisäpuolelta ei sais antaa vauhtia ku sitte kaikki opettajat tulee aina valittaa ni sit ei voi antaa kovia vauhteja. (Sofia)



Yksi tekijä lapsista käsittämättömien sääntöjen taustalla on luonnollisesti huoli lasten turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Aikuisten hyvää tarkoittava huoli ja sen perusteella laaditut säännöt saattavat kuitenkin välittyä lapsen kokemusmaailmaan negatiivisena asiana. Turvallisuudesta on muodostunut aikamme suuri kertomus, joka kulkee läpi yhteiskunnan ja näkyy erityisesti lasten elinympäristöissä. Asiat, joihin aikuisen näkökulmasta liittyy pieniäkin riskejä, kielletään helposti. (Koskela 2009, 13; 134.)

LENTÄVIÄ PALLOJA, ITSE KEKSITYJÄ LEIKKEJÄ

Lähes kaikki välituntikuvat oli yhdistettävissä tavalla tai toisella liikkumiseen. Alakoululaiset viettävät välituntinsa pääsääntöisesti ulkona (Tammelin ym. 2012, 36), joten välituntiin liittyvät kuvat oli otettu lähes poikkeuksetta koulun pihalta. Koulupihat ovat esimerkiksi koulurakennusten ja luokkien sijainnin ohella osa koulun fyysistä ympäristöä, jo sekä rajaa toimintaa että mahdollistaa erilaiset toiminnot, muun muassa liikkumisen tai liikkumattomuuden. Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu limittyvät toisiinsa ja luovat kehyksen oppilaiden toiminnalle, vuorovaikutukselle ja myös osallisuuden kokemuksille (Kiilakoski 2012, 37; Gordon 1999, 101, ks. myös Pulkkinen & Kanervio 2014, 144). Kiipeilytelineet, keinut, pelikentät ja muut liikkumiselle tarkoitettut paikat esiintyivät kuvissa paikkoina, jotka olivat lasten mielestä mukavia. Rakennetun koulupihan lisäksi erityisesti tytöt olivat kuvanneet koulun lähiympäristössä olevia metsikköjä.

Noo, sit tos on sellasii pyörivii juttuja. Joo, ne on siin liikkapuistos myös. Niin sit voi tyyliin juosta tuol ja sit pyörähtää aina kerran ja sit meet toiseen ja pyörähtää taas, tai sit vain pyörii siin. Sekin on ihan kivaa. (Pinja)

Se on jostain välkältä mehtästä, ja se mehtä on semmonen hyvä paikka ja siellä ei oo hirveesti porukkaa ni sitte siel voi tehdä niinku vaikka mitä. Puhutaan. (Sofia)

Kahdessa koulussa oli tehty juuri suuret investoinnit uuteen koulupihaan. Pääsääntöisesti oppilaiden tarinoista heijastui ylpeys uuteen koulupihaan ja sen tarjoamiin välitunninviettomahdollisuuksiin. Vaikka lapset iloitsivatkin uusista pihosta, fyysiset rakennelmat eivät yksin saaneet aikaan positiivisia tunteita. Tilojen merkityksellisyys ja kokemuksellisuus rakentuivat lasten sosiaalisten suhteiden kautta (esim. Gordon 1999, 101). Kuvat kertoivat, että positiiviset kokemukset ja tunteet syntyivät vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa; siitä, mitä jollakin pihan alueella tai kiipeilytelineellä oli kavereiden kanssa tehty.

Koulupihan viihtyisyys vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka lapset virkistyvät välituntien aikana (Kiilakoski 2012, 39). Uusien koulupihojen rakentamista ohjaavat pitkälti arkkitehtoniset ihanteet ja turvallisuusnäkökulmat (Gellin ym. 2012, 143; Koskela 2009, 137). Hienot ja standardien mukaiset pihat eivät kuitenkaan olleet kaikille tutkimukseen osallistuneille lapsille mieluisia.



Et ne on ihan kivoja mut sitte se mun mielestä oli se aiempi piha parempi että että oli niinku oli siinä enemmän keinoja oli ja sit siel oli rekkitantot ja kaikki tämmöset, ni sitte nyt ne otettiin pois ja sitte nää siellä oli jotain pensaitaki missä kasvo marjoja ni sitte aina tykättiin hirveesti ottaa niitä pienenä. (Emilia)

Emilian esimerkki osoittaa, että leikkipaikkojen luonteen muuttuminen vaikuttaa myös lasten aktiiviseen toimijuuteen. Luonnon tarjoamat mahdollisuudet leikkiin vähenevät rakennetussa ympäristössä. (Koskela 2009, 137.) Emilian kommentti viestii siitä, että lasten osallisuus pitäisi huomioida paremmin koulupihoja suunniteltaessa tai uudistettaessa (Gellin ym. 2012, 142–145).

Arkipäivän osallisuuden yksi ulottuvuus on sosiaalinen toiminta (Gellin ym. 2012, 114). Lasten kuvat ja kertomukset sisälsivät runsaasti sosiaalista vuorovaikutusta erityisesti välituntien aikana. Koulupiha ympäristönä tarjosi näyttämön epävirallisen koulun sosiaaliselle toiminnalle. Suuri osa pojista kertoi päivästä toiseen jatkuvista pelitilanteista, olipa kyseessä sitten koripallo, jalkapallo tai jokin muu pallopeti. Pari poikaa oli ottanut kuvia pelkästään jalkapallosta, eivätkä he kertoneet haastatteluissa mistään muusta, joka olisi sillä hetkellä tuntunut heistä koulussa mukavalta. Tämä kertoo epävirallisen koulun tarjoaman kokemuksellisuuden tärkeydestä koulussa viihtymisessä ja kouluuyhteisöön kuulumisen tunteessa (vrt. Laine 1997). Myös tytöillä oli kuvia pelitilanteista. Poikien kuviin verrattuna tyttöjen kuvissa liikkuminen esiintyi enemmän satunnaisissa tilanteissa, joita syntyy kavereiden kanssa välituntien aikana. Tytöt kertoivat poikia useammin myös itse keksityistä leikeistä. Poikien liikkuminen tapahtui kuvissa enemmän jonkin pelin sääntöjen rajoissa.

Öö, meil oli välkällä niin sitten meil oli hauskaa ja me... Me leikittiin sellasta, et piti hyppää jonkun syliin ja sitte silleen et ei saanu kaatuu. (Minka)

Mut siis joo, me oltiin keinussa ja sit ku meil on sellanen perusjuttu, et jos joku makaa siinä, niin sit siihen päälle mennään hypäten, niinku kasa ja sit otetaan vauhtii, niin meil oli niin hauskaa, et piti ottaa kuva siitä. (Silva)

Virallisen koulun puolella koulun arki tarjoaa lapsille vain harvoin mahdollisuuden asettua toimijan rooliin siten, että toiminnan mahdollisuudet korostuvat toiminnan rajoittamisen sijaan (Gellin ym. 2012, 115). Lasten välituntikuvissa lapset esiintyivät aktiivisina toimijoina. Lasten tarinat kuvasivat sitä, kuinka he pystyivät itse vaikuttamaan välituntien kulkuun, päättämään, mitä tekevät – toki koulupihan tarjoamien mahdollisuuksien ja välituntitoimintaa rajoittavien sääntöjen puitteissa.

MYÖNTEISET KOKEMUKSET OSALLISUUDEN RAKENTAJANA

Oppilaiden ottamat valokuvat ovat yksi keino keskustelun avaamiseen lapsen ja tutkijan, ja todennäköisesti myös lapsen ja opettajan välillä. Kuten muutkin tutkimusmenetelmät, valokuvien hyödyntäminen tuo esiin vain osan ihmisen kokemuksellisuudesta, mutta



visuaalisilla menetelmillä olisi paljon mahdollisuuksia liikkumiseen liittyvien kokemusten sekä myös kouluun liittyvien kokemusten ja tunteiden kuvaamisessa (vrt. Pope 2010, 206). Oppilaiden kuvat ja tarinat täydentävät tutkittua tietoa koulupäivän aikaisesta liikkumisesta (Tammelin ym. 2012). Kyselytutkimukset tai liikkumisen määrän mittaaminen erilaisilla mittareilla eivät tuo esille lasten luovuutta, itse keksittyjä leikkejä tai liikkumiseen liittyvää sosiaalista vuorovaikutusta. Tämä koskee erityisesti tyttöjen liikkumista.

Lasten ottamat valokuvat ja heidän kuvista kertomansa tarinat antoivat mahdollisuuden kurkistaa koulupäivän arkeen. Tässä artikkelissa on kuvattu erityisesti sitä, mitä kuvat ja tarinat kertoivat koulupäivän aikaisesta liikkumisesta ja sen tuottamasta kokemuksellisuudesta. Liikkuminen yhdessä kavereiden kanssa sekä toiminnalliset opetusmenetelmät oppitunneilla olivat asioita, joista lapset halusivat kertoa ja joihin he liittivät myönteisiä tunteita. Myönteiset kokemukset rakentavat osallisuutta. Osallisuutta vahvistava toiminta voi koulussa olla hyvin monenlaista osallistumista yhteiseen tekemiseen. Pohjimmiltaan osallisuus on lapsen ja tässä yhteydessä koulun monissa suhteissa toteutuva vahvasti kokemuksellinen tila. (Kiilakoski ym. 2012, 253.) Oppilaiden kuvailemat mukavat asiat liittyivät vahvasti epäviralliseen kouluun sekä kanssakäymiseen kavereiden kanssa erityisesti välituntien aikana. Kavereiden kanssa ilveiltiin ja naureskeltiin osittain myös oppitunneilla. Juttujen kertominen ja kavereiden kanssa naureskelu on tärkeä viihtyvyyden lähde (esim. Tolonen 2001). Lasten osallisuuden sivuuttamisesta puolestaan voivat viestiä esimerkiksi lasten kritiikki vallitsevia, yleensä opettajien laatimia sääntöjä kohtaan. Tässä artikkelissa lapset kertoivat muun muassa aikuisten laatimien sääntöjen rajoittavan heidän tekemistään välituntien aikana. Jos säännöt olisi mahdollista laatia yhteistyössä lasten kanssa ja heitä kuunnellen, myös lapset todennäköisesti ymmärtäisivät sääntöjen tarkoituksen paremmin. Ja saattaisivatpa siinä aikuisetkin herätä pohtimaan, onko puolivolttien ja kärryppyörien tekemistä tarpeen kieltää.



Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen

Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola & Saara Salmi

Mielenkiinto lasten osallisuuteen ja näkökulmaan, toisin sanoen äänen kuulemiseen on lisääntynyt merkittävästi lapsuuden monitieteisessä tutkimuksessa. Lasten oikeuksia koskevat kansalliset ja kansainväliset asetukset ovat osaltaan vahvistaneet lapsen osallisuuden ja näkökulman tunnustamisen yhteiskunnallista merkitystä. Lasten äänen kuulemiseen kiinnittyvän tutkimuksen tavoitteenasettelua on ohjannut pyrkimys ymmärtää lasta tämän omassa elämässä sekä pyrkimys edistää lasten tasa-arvoa, oikeuksia ja yhteiskunnallisen aseman muutosta. Lasten äänten ja osallisuuden huomioimisen kautta lapsia on myös pyritty ”voimaannuttamaan” ja ”valtauttamaan” (Karlsson & Karimäki 2012). Tutkijat ovat kuitenkin varoittaneet lapsen äänen yksinkertaisesta tulkinnasta ja peräänkuuluttaneet metodologisten ratkaisujen kehittämistä siten, että lapsen ääni saadaan paremmin esille ja analyttisen tarkastelun kohteeksi (James 2007; Holland ym. 2010; Komulainen 2007).

Tässä artikkelissa käsittelemme visuaalisten menetelmien mahdollisuuksia ja haasteita osana lapsen äänen tutkimusta. Pohdimme erityisesti sitä, kuinka osallistavat visuaaliset menetelmät mahdollistavat lapsen äänen tavoittamisen ja kuulemisen. Lapsen ääni määrittyy työssämme lapselle tarjottuna mahdollisuutena oman näkökulman ja mielipiteen ilmaisuun. Havainnollistamme empiiristen esimerkkien avulla, kuinka visuaalinen dokumentointi itsessään sekä lasten kuvien ja kerronnan ympärille muodostuva vuorovaikutus määrittävät lasten äänen rakentumista ja tavoittamista. Lapsen ääni näyttäytyy dialogisena ja luovana neuvottelun prosessina, jota kulttuurinen, sosiaalinen ja materiaallinen konteksti välittää. Artikkelimme haastaa yksinkertaiset oletukset osallistavien visuaalisten menetelmien kyvystä tavoittaa lasten ääni. Osallistavien visuaalisten menetelmien hyödyllisyyden määrittäminen on vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin; siihen kuinka lasten ääni kuullaan, otetaan huomioon ja kuinka siitä neuvotellaan.

SOSIOKULTTUURINEN JA DIALOGINEN NÄKÖKULMA

Työmme teoreettinen perusta pohjaa sosiokulttuurisiin ja dialogisiin näkemyksiin äänistä, merkitysten rakentumisesta ja kulttuuristen välineiden roolista vuorovaikutuksessa (Bakhtin 1981; Kumpulainen & Renshaw 2007; Linell 2007; Vygotsky 1978; Wertsch 1991). Tässä viitekehyksessä lasten ääni ymmärretään dialogisena, ajallisesti ja paikallisesti rakentuvana prosessina. Näkökulmassa korostuvat äänten sosio-emotionaaliset sekä toimijuuteen ja identiteetteihin liittyvät ulottuvuudet. Ääni ei tästä viitekehyksestä tarkasteltuna määriy objektiivisena ja mentaalisenä ominaisuutena, käsitteenä tai tilana. Ääni rakentuu vuorovaikutuksessa yksilön, yhteisön ja sosio-materiaalisen ympäristön

välillä. Äänien rakentumista välittävät yhteisön säännöt ja arvot, toimintaan osallistuvat yksilöt sekä heidän käytössään olevat materiaaliset ja käsitteelliset työkalut. Dialogisessa suhteessa yksilölliset äänet synnyttävät moniäänisyyttä.

Sosiokulttuurinen ja dialoginen viitekehys ohjaa myös ajatteluamme kulttuuristen välineiden roolista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja äänten rakentumisesta (Säljö 2001; Vygotsky 1978). Kulttuuriset työkalut, olivat ne sitten konkreetteja materiaalisia välineitä tai abstrakteja käsitteitä tai malleja, välittävät ja mahdollistavat erilaiset fyysiset ja älylliset suoritukset. Kulttuuriset välineet tukevat myös ihmisten välistä vuorovaikutusta ja merkitysten rakentumista.

Vygotsky (1978, 74) selittää teoriassaan kulttuuristen välineiden merkitystä ihmisen toiminnassa kaksoisärsytys-käsitteen (*double stimulation*) avulla. Ärsytys määrittetty tavoitteena tai ongelmana, jonka yksilö haluaa saavuttaa tai ratkaista. Tätä ärsykettä seuraa kulttuurisen välineen valinta ja käyttöönotto tavoitteen saavuttamiseksi. Visuaaliset tutkimusmenetelmät ja niiden välineet ja tuotokset voidaan määrittää tästä näkökulmasta toiseksi ”ärsykeeksi” ja apuvälineeksi, joiden kautta lapsi voi osallistua, saavuttaa tavoitteensa, kuten välittää merkityksiään, tulla ymmärretyksi tai vaikuttaa haluamaansa asiaan. Toimintaa tukeva artefakti luo uusia mahdollisuuksia ja merkityksiä ja on täten erottamaton osa vuorovaikutusta ja siinä rakentuvia ääniä ja merkityksiä.

OSALLISTAVA VISUAALINEN TUTKIMUS LAPSUUDEN TUTKIMUKSESSA

Viime aikoina ollaan oltu erityisen kiinnostuneita osallistavien visuaalisten menetelmien käytöstä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa ja toiminnassa. Osallistavien visuaalisten menetelmien on koettu tarjoavan luontaisia ja lapsen aktiivisen toimijan aseman huomioivia ratkaisuja niin tutkimukseen kuin pedagogiseen toimintaan (Darbyshire ym. 2005; Einarsdottir 2005; Gillen & Cameron 2010; Kumpulainen ym. 2014). Visuaalisten menetelmien on nähty välittävän monipuolisesti lasten henkilökohtaisia kokemuksia osana yhteisöjä ja toimintakulttuureja sekä tuovan esiin sellaista tietoa lasten maailmasta ja näkökulmista, joihin aikuisilla ei muuten ole pääsyä (Clark 2005). Visuaalisten menetelmien on koettu mahdollistavan kertojan oman äänen löytämistä ja minuuden määrittämistä (Bragg 2011; Low ym. 2012).

Lapsia koskeva osallistava visuaalinen tutkimus on saanut vahvasti vaikutteita lapsuuden sosiologiasta ja sen tarjoamista kuvakulmista lapsuuteen (Alanen & Karila 2009; Corsaro 1997). Lapsuuden sosiologiassa lapset nähdään aktiivisina toimijoina, yhteiskunnan jäseninä ja oman elämänsä asiantuntijoina (esim. Prout 2005). Lapsuus määrittyy ainutlaatuisena ja tärkeänä osana ihmisen elämää, jota yhteiskunta ja sen kulttuuriset rakenteet säätelevät.

Visuaalisissa menetelmissä korostuvat muut kerronnan muodot kuin pelkkä puhe tai tuotettu teksti. Visuaalinen tuottaminen on tässä yhteydessä rinnastettu luoviin ja esteettisesti moninaisiin itseilmaisun muotoihin (Brushwood Rose & Low 2014). Visuaalisten tutkimusmenetelmien merkitys onkin nähty tärkeänä vastapainona suorituskeskeiseen yhteiskuntaan, jossa tunteilla, luovuudella ja omakohtaisilla kokemuksilla on vähän ja-

lansijaa. Lorenz (2010) määrittää visuaaliset artefaktit ”kokemusten metaforiksi”, jotka tuovat tunteet ja henkilökohtaiset elämäkokemukset tutkimuksen piiriin. Visuaalinen dokumentointi ja jakaminen tarjoavat lapsille mahdollisuuden tuoda esiin näkemyksiä ja merkityksiä sekä toimia kanssatutkijoina yhteisen tutkimuskohteen ääressä. Visuaaliset artefaktit välittävät lasten ääntä sekä auttavat muistamaan, tunnistamaan, jakamaan ja rakentamaan niitä yhdessä toisten kanssa.

LAPSEN VISUAALISESTI VÄLITTYVÄ ÄÄNI

Havainnollistamme seuraavaksi osallistavien visuaalisten menetelmien käyttöä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa. Empiirinen aineistomme pohjaa tutkimukseen, jossa 6–7-vuotiaat esikouluryhmän lapset ovat valokuvanneet päiväkotiympäristönsä merkityksellisiä ja iloa sekä myönteisiä kokemuksia tuottavia hetkiä ja asioita (ks. Jaatinen 2012). Tutkimuksen aikana lapsiryhmässä toimivat esiopettaja, lastenhoitaja ja kolme tutkijaa. Tarkastelun kohteena tässä artikkelissa ovat vuorovaikutustilanteet, joissa lapset kertovat visuaalisen dokumentoinnin ja sen myötä syntyneiden valokuvien avulla toisille lapsille ja aikuisille myönteisiä ilon ja onnistumisen kokemuksiaan esiopetuspäivän arjesta.

Tutkimuksen alkaessa lapset perehdyttiin digitaalisten kameroiden käyttöön ja visuaaliseen dokumentointiin. Tällä pyrittiin vahvistamaan tutkimusaineiston keräämiseen tarvittavien taitojen kehittymistä sekä lasten ymmärrystä omasta roolistaan tutkimusprosessissa. Tutkimuksen aineistonkeruuta edelsi tarvittavien tutkimuslupien hankinta kaupungilta, päiväkodin henkilöstöltä, tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmilta ja lapsilta.

Lapset tutustutettiin tutkittavan ilmiöön tutkimuksen alussa eläinkertomuksen kautta. Tarinan tavoitteena oli johdatella lapsia myönteisten tunteiden ja kokemusten maailmaan. Kertomus tarjosi havainnollistavan ja konkreettisen väylän lasten ja aikuisten yhteiselle pohdinnalle siitä, miten myönteiset ilon ja onnistumisen kokemukset määrittyvät. Tarinallisuudesta siirryttiin käsittelemään lasten omia kokemuksia myönteisistä ja iloa tuottavista tilanteista ja asioista. Tämän jälkeen lapset alkoivat dokumentoida valokuvien omia myönteisiä kokemuksiaan päiväkodin arjesta.

Jokaisen kuvauspäivän päätteeksi lapset osallistuivat pienryhmäkeskusteluun, jossa he pääsivät jakamaan valokuvien dokumentoimiaan kokemuksia muille lapsille ja aikuisille. Pienryhmä muodostui kolmesta lapsesta ja kahdesta tai kolmesta aikuisesta. Yhteisten keskusteluiden kautta pyrimme kuulemaan ja ymmärtämään lasten ääniä heidän dokumentoimastaan myönteisestä kokemusmaailmasta. Lasten ottamia valokuvia lähestyttiin tässä tutkimuksessa laajemmin kuin pelkkinä kuvina ja tutkimusaineiston osana. Pyrimme tutkijoina huomioimaan, että kuvien tuottamiseen liittyvään prosessiin ja niiden esittämiseen muille liittyy usein paljon erilaisia tunteita ja odotuksia. Näin ollen kuvan ottaja ei tarjoa katseltavaksi ainoastaan kuvaa vaan myös tarinan kuvan takana ja kuvauksen prosessista, joka on johtanut kuvan syntymiseen (Drew & Guillemin 2014).

Tutkimuksessamme lasten valokuvat välittävät yhteistä keskustelua ja merkityksenantoa. Tutkimuksessa hyödynnetty visuaalinen menetelmä pohjaa englanninkielisessä

tutkimuskirjallisuudessa kutsuttuun *photo-elicitation* -menetelmään (ks. esim. Mannay 2013; Maclean & Woodward 2013). Visuaalisten artefaktien ympärillä käytyjen yhteisten keskustelujen teemat nousivat pääsääntöisesti lasten aloitteista. Lapsilla oli mahdollisuus päättää, mistä kuvista puhutaan, mitä kuvista puhutaan sekä kuinka kauan kustakin kuvasta keskustellaan (ks. myös Cook & Hess 2007; Sime 2008). Nämä keskustelut kestivät paristakymmenestä minuutista reiluun puoleen tuntiin, ja ne videoitiin.

VISUAALINEN DOKUMENTOINTI LUOVANA ONGELMANRATKAISUNA

Ensimmäisen esimerkin vuorovaikutustilanteessa Anna kertoo tutkijoille ulkoilun aikaan tapahtuneesta tilanteesta, jolloin hän on halunnut dokumentoida kaunista ilmaa merkiksi hänelle myönteisiä kokemuksia tuottavasta ilmiöstä. Kuvattava asia ei ole ollut silmin nähtävissä, minkä vuoksi onnistuakseen sen dokumentoimisessa Anna on joutunut pohtimaan dokumentoimisen tarkempaa toteutusta. Anna on valinnut tämän valokuvan yhteisen keskustelun pohjaksi.



Kuva 1. Kaunis ilma.

Aikuinen 1: Kerroppas miks miks halusit ottaa tällaisen kuvan?

Anna: No siks kun mun mielest ilma tuntu semmoselta huippukivalta ja semmoselta kivalta leikkijutulta ni ei oo mitään muuta huippupaikkaa ja mä luin että ku ilmaa ei voi ottaa yhtään kuvaa ku se on näkymätöntä ni ni mä otin noista huippuisoista jää...

Aikuinen 2: Jääpuikoista.

Aikuinen 1: Aaaaa.

--

Aikuinen 1: Nyt nyt ku sä sanoit ni mehän mehän pystytään kattoo vähän että siin on myös ilmaa vähän niinku sitten kuvattu vaikka se onki näkymätöntä.

Anna: Se näyttää siltä et siinä on eniten ilmaa.

Aikuinen 1: Mmm-m. Kaikki siinä välissä on ilmaa. Totta.

Anna: Nii ku ihan ku noi ilma menis tohon noitten jääpuikkojen läpitte ja tolleen koko [M: Joo.] on tumma niin ihan ku se ois ilma niin kun... [osoittelee kuvaruutua ja tekee sormellaan pyöriä sekä edestakaisin liikkeitä]

Kuvauspäivänä oli poikkeuksellisen keväinen ilma, jonka Anna koki itselleen merkitykselliseksi ja iloa tuottavaksi. Annalle kaunis ilma loi tilan, jossa oli mukava leikkiä ja viettää aikaa. Annan kerronta havainnollistaa hänen kekseliästään ongelmanratkaisuaan ilmiön dokumentoimiseen. Se tuo esiin lasten kuvausprosessiin liittyvää harkintaa, keskittymistä, pohdintaa ja ideointia. Valokuvaus ja Annan aktiivinen toimijuus tarjosivat välineen, jolla saattoi haltuunottaa tunteen ja kommunikoida toisten kanssa. Kuten esimerkki osoittaa, abstraktin ilmiön visuaalinen dokumentointi ei kuitenkaan aina ollut yksinkertainen tehtävä vaan vaati lapsilta luovaa ongelmanratkaisua.

Teoreettisesti tämä esimerkki havainnollistaa Vygotskyn kaksoisärsyksen empiiristä realisoitumista (Vygotsky 1978, 74). Onnistuakseen pyrkimyksessään ja ratkaistakseen kohtaamansa ongelman Anna käyttää omaa luovuuttaan ja kekseliäisyyttään, jolloin hän on myös päätenyt hyödyntämään sekä materiaalisia että psykologisia välineitä. Kokemuksen kannalta keskeiseen asemaan on noussut sekä Annan luoma mielikuva ja tämän konkreettinen vastine että tämän abstraktin ilmiön dokumentoimiseksi käytetty digitaalinen kamera. Hyödyntämällä kulttuurisia välineitä Anna ratkaisi tilanteen ja toteutti tavoitteensa.

Seuraavassa esimerkissä Pete kertoo yhteisellä kirjastoreissulla ottamastaan valokuvasta. Hän on havainnut kirjaston lasikaapissa mielestään hienon näköisiä ja värisiä nukkeja. Pete on ottanut nukeista kaksi eri kuvaa, joista toinen on täysin tarkka ja toisessa näkyy liikettä. Yhteisessä keskustelussa Pete haluaa kertoa kuvasta, johon hän on oman suunnittelunsa ja toimintansa avulla saanut aikaan liikettä. Keskusteluun osallistuu Peten lisäksi lapsiryhmän Michael ja kaksi aikuista.



Kuva 2. Nukke liikkeessä.

Aikuinen 2: Jos selataan vähän näitä ni voit sanoa et mitkä on niitä kaikkein tärkeimpiä kuvia sulle mistä sä haluisit sanoa jotain.

Pete: Ainakii toi. [osoittaa kuvaruututua]

Aikuinen 2: Siit sä haluat sanoa.

Aikuinen 1: No katsotaas siitä nyt eka sitte.

Michael: Miks se tekee kaikki heilumaan? Eihän tosta saa mitään selvää.

Pete: Saa kato toi näyttää niinku ku se pyöris.

Aikuinen 2: Mmm [toteava]

Aikuinen 1: Nii ihan totta. Näyttää vähän kaikki [lause jää kesken]

Pete: Ja siinä ja siinä on tosi paljon värejä.



Aikuinen 1: Joo-o.

Pete: Niinku tuolleen ku sen nykäsee.

--

Aikuinen 1: Aika hauskasti saa liikettä tolla tavalla kuvaan sitte.

Pete: Mä otin siks ton kuvan koska siinä on niin hienoja noi nuket.

Aikuinen 1: Joo.

Michael: Kato ihan niinku noi menis vauhdilla. Ja ihan niinku noi [lause jää kesken]

Pete: Eiku eiku noi niinku pyöris.

Petellä myönteiseksi kokemukseksi on muodostunut värikäs valokuva visuaalisesti hienoista lasikaapin nukeista, mihin hän on onnistunut oman kokeilemisensa kautta saamaan mukaan myös pyörimisefektiä. Pete on havainnut, että kuvaan on ollut mahdollista saada liikettä pienen nykäisyn kautta, mitä hän on sitten ottamassaan valokuvassa hyödyntänyt. Luova suunnittelu ennen visuaalista dokumentointia synnytti Petelle ilon tunteita ja mielihyvää. Tähän liittyy lapsen aktiivista ja tavoitteellista toimintaa sekä luovaa kokeilua ja kameralla leikkittelyä. Esimerkki valottaa visuaalista dokumentointia luovana ongelmanratkaisuna. Se havainnollistaa esteettisen ja uutta luovan kokemuksen rakentumisen dokumentoijan ja tutkimuskohteena olevan ilmiön välillä (Brushwood Rose & Low 2014).

VISUAALINEN DOKUMENTOINTI MYÖNTEISTEN KOKEMUSTEN SYNNYTTÄJÄNÄ

Seuraavassa esimerkissä Milo on ottanut kirjastoretkellä kuvan samaan esiopetusryhmään kuuluvasta ystävästään. Hän nostaa tämän valokuvan yhteisen keskustelun kohteeksi. Keskusteluun osallistuu Milon lisäksi lapsiryhmän Michael ja kaksi aikuista.

Milo: Täääää on hieno musta! Tää on musta kaikista hienoin niinku että. [osoittaa kuvaa]

Aikuinen 2: Aha. Semmonen taidekuva.

--

Aikuinen 2: Saako?

Milo: Joo kato.

--

Michael: Ei se oo mun miks...

Milo: Kato Michael tässä niinkö tässä näkyy sen pään heilautus ku se pää on oli jo täällä mutta se pää nyökkyy vasta tässä ja sit se on heilumassa siihen.

Aikuinen 2: Siinä on kyllä iso heilautus siinä kuvassa.

Aikuinen 1: Mm-m [toteava]

Milo: Se on ihan niinkö...

Michael: Kato kato kaks tää...

Aikuinen 1: Onks sul Mich toi Milo tullu paljon onnistumisen hetkiä nimenomaan tohon kuvaamiseen liittyen?

Milo: Joo tää oli semmonen justinsa kato ku tässä kaikki on tällain niinkö [J: Joo.] toistettu kahteen.

Yllä oleva esimerkki havainnollistaa, kuinka visuaalinen dokumentointi ja sen kautta syntynyt esteettisesti mielenkiintoinen valokuva herätti lapsessa myönteisen kokemuksen. Myönteinen ja merkityksellinen kokemus on syntynyt siitä, että Milo on onnistunut ikuistamaan kuvaan kaverinsa pään heilahduksen. Tähän valokuvaan liittyvät onnistumisen kokemukset olivat syntyneet vasta kuvan ottamisen jälkeen lapsen oivaltaessa jotakin kuvaan sattumalta ikuistettua. Esimerkistä heijastuu myös laajemminkin havaittu lasten omiin aikaansaannoksiin liittyvä into ja ylpeys sekä halu tuoda näitä muiden näkyville.

Seuraavassa esimerkissä Michael kertoo ulkoilun aikaan ottamastaan valokuvasta, jossa näkyy lapsia leikkimässä ja juoksemassa. Michael kertoi pitävänsä muiden lasten leikkimisestä, ja tämän näki tuottavan hänelle myönteisiä tunteita. Keskusteluun osallistuu myös Milo ja kaksi aikuista.



Kuva 3. 'Heijastot' heijastuu.

Michael: Tää on niinku kaikista hienoin. Kattokaa kattokaa noi noi heijastot heijastaa kato [selittää innokkaana ja hieman kärsimättömänä] noi heijastot heijastuu ni kattokaa noi heijastot heijastuu ni ni ne näyttää ihan niinku siltä että noin niinku nii että ihan niinku toi toi toi kukas ihan niinku toi Jude menis valonnopeudella ku toihan toi näyttää ihan niinku tuulella toi.

Aikuinen 2: Nii.

Aikuinen 1: Nii joo

Michael: Kattokaa toiki näyttää ja toi.

Aikuinen 2: Nii ne kaikki heijastimet [Michael: Nii.] hohtaa niin [Michael: Nii.] kirkkaina. Mmm.

Aikuinen 1: Ompa hauska.

Aikuinen 2: Kaikki menee aika vauhilla siinä kuvassa.

Milo: Kato toi menee kaikista vauhdilla.

Aikuinen 1: Tota tuliks sulla Michael tuolla ulkona jotain semmosia ihania onnistumisen hetkiä?

Michael: Tää oli ihan onnistumisen hetki se [J: Joo-o.] tää oli oikeen niin kiva tää.

Aikuinen 1: Se oli niin [T: Joo.] kiva se.

Michael: Joo. Ja kato! Tää näyttää ihan oikeelt kivalta.



Michaelin kokemat myönteiset kokemukset rakentuvat yhteisessä kuvien tarkasteluun liittyvässä vuorovaikutuksessa heijastaen lapsen äänen tilannesidonnaista rakentumista osana jaettavaa toimintaa ja vuorovaikutusta. Valokuvien välittämä keskustelu toi esiin erilaisia näkemyksiä ja ääniä, joiden rinnakkainen tarkastelu tavoittaa useampia merkitystasoja. Michaelin myönteisiä tuntemuksia välittävät itse valokuvan visuaaliset ja esteettiset elementit. Kameran salama oli osunut lasten vaatteissa olleisiin heijastimiin, mikä sai ne hohtamaan kuvassa kirkkaina. Kuvaa yhteisesti tarkasteltaessa Michael havaitsi tämän, ja se herätti hänessä suurta innostusta. Heijastimien hohto juoksevien lasten vaatteissa sai Michaelin mukaan näyttämään siltä, kuin kuvassa olevat lapset juoksisivat ”tuulen lailla”.

Esimerkki kuvaa, kuinka valokuvan yhteinen tarkastelu herätti Michaelissa myös oivalluksen, ja tämä tuotti hänelle uudenlaisia myönteisiä ilon ja onnistumisen kokemuksia. Keskeisiksi myönteiseen kokemukseen vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat itse valokuvaaaminen, kuvien ja tilanteiden visuaalisuus sekä onnistuneiden kuvien ottaminen. Tällöin lapsen oma kokeilu, yrittäminen, suunnittelu ja kameralla leikkittely ovat vaikuttaneet merkittävästi muodostuneeseen onnistumisen kokemukseen.

LAPSEN ÄÄNI DIALOGISENA JA LUOVANA VUOROVAIKUTUKSENA

Artikkelimme havainnollistaa visuaalisen tutkimuksen haasteita ja mahdollisuuksia lasten äänten tutkimuksessa. Olemme työssämme joutuneet pohtimaan visuaalisten tuotosten ja lasten kerronnan suhdetta sekä sitä, miten visuaalista kerrontaa tulkitaan. Olemme lisäksi pohtineet aikuisten ja lasten välillä vallitsevia valtasuhteita ja sitä, kuinka nämä välittävät lapsen äänen rakentumista ja yhteistä merkityksenantoa. Wendy Luttrellin ja Richard Chalfenin (2010) mukaan visuaalisessa tutkimuksessa tutkijat yrittävät tasapainoilla tietynlaisen kriittisen realismin maastossa, jossa kokemusta pyritään ottamaan haltuun visuaalisin keinoin, mutta kuitenkin ymmärretään, että kokemus ei koskaan ole objektiivisesti saavutettavissa. Myös David Buckingham (2009) varoittaa tutkijoita naiivista empirismistä, eli ajatuksesta, että visuaaliset menetelmät mahdollistaisivat yksilön äänen ja kokemuksen yksinkertaisen ja autenttisen haltuunoton. Kyseessä ei pelkästään ole metodologinen haaste vaan ylipäätään oletus, että voimme räysin saavuttaa yksilön antaman merkityksen ja äänen (Komulainen 2007). Visuaalinen tutkimus lasten äänistä vaatii tuekseen tulkintaa, joka on aina neuvottelun tulos (Mizen & Ofosu-Kusi 2010).

Sosiokulttuurisesta ja dialogisesta näkökulmasta valokuvat lasten kokemusten välittäjinä eivät edusta empiirisesti havaittavaa todellisuutta vaan rakentuvat yhteisessä neuvottelussa tilannesidonnaisesti. Toisin sanoen valokuvat eivät ole suora alkuperäisen tilanteen representaatio, vaan pikemminkin tarjoavat mahdollisuuden neuvotella merkityksistä yhdessä muiden kanssa. Lapset nostavat kerronnassaan esille visuaalisen dokumentoinnin prosesseja ja itse tuotetun valokuvan henkilökohtaisia merkityksiä. Lasten visuaalinen kerronta näyttäytyy luovana ongelmanratkaisuna ja tekemisenä sen sijaan, että se olisi staattista ja yksinkertaisesti haltuun otettavaa (Luttrell & Chalfen 2010). Aineistomme havainnollistaa lasten äänten moninaisuutta ja kompleksisuutta. Tällöin erilaisten äänten keskinäinen vuorovaikutus synnyttää uusia merkityksiä (Bakhtin 1981).



Digitaaliset kamerat ja näiden kautta syntyvä toiminta ja itse tuotetut valokuvat välittivät lasten visuaalista kerrontaa ja äänten rakentumista. Dokumentoinnin välineet ja tästä syntyvät artefaktit muodostuivat oleelliseksi osaksi tutkimusta ja sen tuloksia (Chalfen, Sherman & Rich 2010). Visuaaliset artefaktit toimivat tutkimuksessamme lasten ja aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta välittävinä työvälineinä ja jäsentävinä resursseina (Säljö 2001; Khimji & Maunder 2012). Valokuvat välittivät lasten kokemuksia kääntäen menneen eläväksi tarinaksi, jossa mennyt risteili nykyhetken ja tulevaisuuden kanssa (Bakhtin 1981).

Osalla lapsista digitaaliset kamerat muotoutuivat yksinkertaisesta dokumentointivälineestä osaksi omaa toimintaa ja kokemista. Osallistava visuaalinen tutkimustoiminta asetti lapset aktiivisten toimijoiden asemaan ja antoi heille mahdollisuuden tehdä omia valintojaan. Tämä johti joidenkin lasten keskuudessa tavanomaisten rajojen ylittämiseen: visuaalinen dokumentointi muuntautui lasten käytössä oman toimijuuden toteuttamisen väyläksi ja itsessään myönteisiä kokemuksia aikaansaaviksi välineeksi. Visuaalisen aineiston tuottaminen ja merkityksenanto kietoutuvat tutkimusprosessissa toisiinsa tutkimukseen osallistuvien, tutkijan ja visuaalisen dokumentoinnin vuorovaikutuksessa (Brushwood Rose & Low 2014).

Lasten visuaalisissa dokumentoinnissa ja kerronnassa nousee esiin myös lasten äänten esteettinen ja uutta luova ulottuvuus. Visuaaliset välineet ja tutkimusmenetelmät tarjosivat lapsille erilaisia itseilmaisun mahdollisuuksia, mikä puolestaan näytti synnyttävän uudenlaisia merkityksiä tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Lasten oman äänen visuaalinen dokumentointi, sen representaatio ja esteettisyys näyttäytyvät luonteeltaan uutta luovina välittäen ja tuottaen merkityksiä, tunteita ja kokemuksia niin tutkijoille kuin tutkimukseen osallistuville.

KIITOKSET

Haluamme kiittää KM Jonna Jaatista ja tohtori Marjatta Kangassalaa tässä artikkelissa kuvattujen empiiristen esimerkkien aineiston keruusta ja dokumentoinnista. Esitämme myös erityiskiitokset tutkimukseen osallistuneille lapsille ja aikuisille. Kiitos myös Agents-tutkimustiimin jäsenille Lasse Lipposelle ja Jaakko Hilpölle. Artikkelin perustuu Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimustyöhön (projektit no. 135138 ja no. 1271362).



III VISUAALISIA AINEISTOJA



Nuoret visuaalisten aineistojen tuottajina ja kuluttajina – esimerkkinä parkour

Sirpa Tani & Lieven Ameel

Parkour on 1980-luvun lopun pariisilaislähiöissä syntynyt liikuntamuoto. Siinä ympäristöä käytetään esteratana ja pyritään etenemään paikasta toiseen mahdollisimman sulavasti. Tielle osuvia esteitä ei kierretä, vaan ne ylitetään ja jatketaan eteenpäin. Parkourin kehittäjästä David Belle on jatkanut edelleen lajin parissa ja korostanut mahdollisimman yksinkertaista ja sulavaa liikkumista, kun puolestaan toinen pioneereista, Sebastien Foucan on alkanut korostaa lajin estetiikkaa ja lisännyt siihen akrobaattisia piirteitä. Foucan kutsuu omaa versiotaan termillä *freerunning*. Tässä artikkelissa emme tee eroa näiden kahden välille, vaan puhumme parkourista tarkoittaen sen erilaisia tyyliäsuuntia (parkourin historiasta, ks. Ameel & Tani 2007; Atkinson 2009; Mould 2009).

Parkour on sittemmin levinnyt Ranskasta muualle maailmaan tehokkaasti erilaisten visuaalisten kulttuurituotteiden ansiosta. Vuonna 2002 julkaistu BBC:n televisiokanavan mainos toimi yhtenä ensimmäisistä parkourin visualisoinneista, jotka herättivät kiinnostusta lajia kohtaan eri maissa. Tämän jälkeen parkour on yleistynyt monissa populaarikulttuurin tuotteissa. Samalla siitä on tullut suosittu nuorten liikunnallisen alakulttuurin muoto. Vaikka osa parkourin harrastajista on aikuisia, lajia pidetään usein nimenomaan nuorisokulttuurina. Suomalaisissa tutkimuksissa parkouria on käsitelty yhtenä nuorisokulttuurisen liikkumisen lajina esimerkiksi skeittauksen, lumilautailun, temppurullaluistelun (bleidauksen) ja -potkulautailun (scoottauksen) ohella (Ojala & Itkonen 2013; Rannikko ym. 2013).

Artikkelimme perustuu helsinkiläisten ja jyväskyläläisten parkourin harrastajien parissa tekemiimme teemahaastatteluihin¹. Haastatteluisa keskustelimme muun muassa parkourin kannalta ihanteellisista ympäristöistä. Tarkastelimme myös parkouriaajien tapoja käyttää julkista kaupunkitilaa ja heidän kohtaamisiaan muiden kaupunkilaisten kanssa. Näistä teemoista olemme kirjoittaneet aiemmin (Ameel & Tani 2012a; 2012b). Tässä artikkelissa keskitymme haastattelujen kolmanteen pääteemaan, visuaalisuuden merkitykseen parkourissa.

1 Artikkelissa käytetään aineistona yhdeksää teemahaastattelua, jotka toteutettiin syksyllä 2009 Helsingissä ja Jyväskylässä. Haastatteluihin osallistui 18 parkourin aktiiviharrastajaa: yhtä heistä haastateltiin yksin ja muita 2–3 hengen ryhmissä. Haastatellut olivat 14–31-vuotiaita. Heistä kuusi oli tyttöjä/naisia ja kaksitoista poikia/miehiä. He olivat harrastaneet parkouria hyvin vaihtelevan pituisia aikoja: kokeneimmat olivat parkouranneet yli kuusi vuotta, mutta joukossa oli myös muutama vasta-alkaja. Olemme kuvanneet aineistoa tarkemmin aiemmassa artikkelissamme (Ameel & Tani 2012b). Haastateltavien toiveiden mukaisesti käytämme heistä tekstissämme heidän oikeita kutsumanimiään.



Visuaalisista menetelmistä kiinnostuneen tutkijan kannalta parkour tarjoaa mielenkiintoisen esimerkin siitä, kuinka visuaalisuus voi muodostaa oleellisen osan sinänsä hyvin fyysistä lajia. Itse parkour on näytävyydessään kiehtova tutkimuksen kohde. Tämän lisäksi siihen liittyy erottamattomana osana sen käyttäminen ja soveltaminen monissa kulttuurituotteissa: mainoksissa, videopeleissä, musiikkivideoissa ja elokuvissa. Parkourin harrastajat tuottavat myös omia visuaalisia representaatioitaan: parkourvalokuvia ja erityisesti -videoita jaetaan internetissä yleisesti, ja toisten harrastajien tekemiä videoita katsotaan ja kommentoidaan ahkerasti. Näistä kaikista lajin visualisoinneista muodostuu kokonaisuus, joiden tulkinta asettaa tutkijalle monia kiinnostavia haasteita.

Tarkastelemme artikkelissamme parkouria visuaalisena (nuoriso)kulttuurina. Tuomme esiin sen, kuinka monella tavalla visuaalisuus on esillä parkourissa ja kuinka lajin harrastajat pohtivat visuaalisuuden merkitystä. Ensinnä esittelemme visuaalisten materiaalien merkitystä parkourin Suomeen tulossa ja nopeassa leviämisessä. Sen jälkeen tuomme lyhyesti esiin parkourajien tapoja arvottaa fyysisen ympäristön visuaalisia elementtejä; avaamme näitä ajatuksia esittelemällä parkoursilmien ja rumuuden estetiikan käsitteet. Siirrymme sitten analysoimaan harrastajien tekemien parkourvideoiden merkitystä ja heidän näkemyksiään lajin kaupallisista representaatioista. Toivomme, että artikkelin myötä lukijalle syntyisi moniulotteinen käsitys parkourin ja visuaalisuuden suhteesta. Artikkelin lopuksi siirrämme tarkastelun tutkimusmetodologian kysymyksiin ja korostamme, kuinka parkour – kuten moni muukin nuorisokulttuurin laji – on läpeensä visuaalinen ja kuinka raja virtuaalisen ja fyysisen maailman välillä parkourissa on hämärtynyt. Nämä seikat edellyttävät tutkijoilta entistä joustavampia metodisia työkaluja, joiden avulla voidaan pyrkiä purkamaan perinteisiä tapoja tulkita visuaalisten materiaalien tuottajien ja kuluttajien luomia merkityksiä.

ALKUSYSÄYKSENÄ VISUAALISET REPRESENTAATIOIOT MEDIASSA

Parkourin harrastaminen alkoi Suomessa 2000-luvun alkupuolella samaan aikaan kolmessa paikassa: Helsingissä, Jyväskylässä ja Oulussa. Alkusysäyksen antoi televisioitu dokumentti, jossa esiteltiin erikoisia liikuntalajeja. Yksi näistä lajeista, parkour, teki vaikutuksen moneen ohjelman nähneeseen nuoreen. Dokumentin näkemisen jälkeen he aloittivat lajiin tutustumisen ja oman harjoittelunsa. Kaikki näistä ensimmäisistä suomalaisparkourajista eivät välttämättä itse nähneet tv-ohjelmaa, mutta siitä huolimatta dokumentilla oli tärkeä merkitys heidän harrastuksensa alkuun:

Mä en itse asiassa itse nähnyt sitä, mutta sanoin kaikille kavereille kun luin ne ohjelmatiedot että katsokaa tämä ohjelma, varmasti hyvä asia. Itse unohdin, mutta sitten mulle referoitiin se niin tarkasti että pystyttiin sit siltä pohjalta vähän aloittaa treenaamaan -- (Kalle)

Ja se on aika jännä, et se [dokumentti] jäi mun mieleen niin hyvin, se oli, oisko ollut 10, 20 minuuttia jotain, ihan lyhyt pätkä -- Niin, se jäi mieleen kaiheartamaan -- (Jaakko)



Myös Mikon ensimmäinen kosketus parkouriin tapahtui epäsuorasti ystävän näkemän videon välityksellä aikana, jolloin laji ei vielä ollut laajasti tunnettu Suomessa. Hän kertoo tapauksesta seuraavasti:

-- hyvä ystäväni -- oli huomannu että mä tykkään tehdä kärrynpyöriä siellä sun täällä, ja myöskin käsilläseisontajuttuja ja tommosia... niin se se ties tästä parkourista... Jotain videoita oli, se sitten näytti mulle pari videota, näytti että tämmöstäkin voi tehdä. Ja sitten [ajattelin, että] ”vitsi että tuohan on kivannäköistä”, ja sit siitä niinku silleen [parkourin harrastaminen] lähti eteenpäin...

Parkour rantautui Suomeen näiden yksittäisten televisio- ja videotallenteiden kautta. Aina videoiden käsiin saaminen ei ollut yksinkertaista, mutta silti niiden merkitys tuntui olleen suuri. Myöhemmin parkourin aloittaneet harrastajat ovat olleet hyvin erilaisessa tilanteessa verrattuna lajin pioneereihin. Monelle näistä nuoremman polven parkouraa-jista ensikosketus lajiin tapahtui kavereiden tai jonkun jo pitempään lajia harrastaneen kautta. Tämä havaintomme poikkeaa esimerkiksi chicagolaisten parkourajien joukossa tehdystä tutkimuksesta, jonka mukaan hyvin harva oli tutustunut lajiin jonkun harrastajan välityksellä – heille internetissä olleet parkourvideot olivat toimineet väylänä lajin pariin (Kidder 2012). Meidän haastateltavamme sen sijaan kertoivat lähipiiristään saamastaan kipinästä:

Mä vaan keksin sen sillein, et mun kaveri yllytti mua, et mä muutenkin juoksen ympäri metsiä ja kaikkia tollasia, niin mikset sä kokeilis, kun sillä lajilla on nimikin, miks sä et kokeile -- (Veera)

-- mä tutustuin yhteen tyyppiin, joka harrasti myös parkouria. Ja sitten kiinnostuin sen kautta, et en mä muuten ois varmaan ehkä lähtenytäkään mukaan kun jotenkin ehkä sitä helposti ajattelee, et se on vähän niinku vaarallista ja tämmöstä -- (Sonja)

Parkourtoiminnan pitkälle viety järjestäytyneisyys parkourpajoineen ja -yhdistyksineen saattaa olla yksi syy, miksi parkourista kiinnostuneet nuoret saattavat Suomessa löytää helpommin lajin harrastajia lähipiiristään kuin esimerkiksi parkourajat Yhdysvalloissa. Huolimatta siitä, että näille myöhemmin parkouriin tutustuneille kaverit olivat olleet tärkeässä roolissa, myös heille internetissä julkaistut parkourtallenteet olivat tuttuja. Verkko-median tärkeys parkourin harrastajille kävi selkeästi esille kaikissa haastatteluissamme. Järjestäytynyt parkourtoiminta tapahtuu ennen kaikkea verkon välityksellä, esimerkiksi haastattelujemme toteutuksen aikaan Suomen Parkour ry:n silloisen foorumin kautta. Anna-Liisa Ojala & Hannu Itkonen (2013) ovat todenneet, kuinka internetin ja niin sanottujen nuorisokulttuuristen liikunta- tai elämäntapalajien kytkentöjä on tutkittu toistaiseksi yllättävän vähän. He korostavat, kuinka internetistä on kuitenkin jatkuvasti tullut yhä suosituampi media näiden lajien harrastajien parissa. Aineistomme valossa näyttää siltä, että lajin kehollista harrastamista, siihen liittyvien kulttuurituotteiden kuluttamista ja niiden tuottamista ei voida yksiselitteisesti erottaa toisistaan: ne kaikki kuuluvat kiinteinä osina parkourin harrastamiseen.



PUHETTA PARKOURIN ESTETIIKASTA

Parkourin harrastajat käyttävät ympäristöään luovasti hyväkseen. Vaikka lajia pidetään useimmiten urbaanina, sekä sen kehittäjät että myös meidän tutkimuksessamme haastatellut suomalaisparkouraajat toivat esille, kuinka parkouria voi harrastaa sekä rakennetussa että luonnonympäristössä. Oleellista on se, että ympäristö on monipuolinen, jolloin se mahdollistaa monenlaisia liikkumisen tapoja (Ameel & Tani 2012a).

Moni haastateltavistamme oli parkourin lisäksi muutenkin kiinnostunut luovista ja visuaalisista aloista. Näin ollen he olivat valmiita pohtimaan parkouriin soveltuvia ympäristöjä paitsi niiden käytettävyyden myös ympäristön visuaalisten elementtien kannalta. Ihanteellinen ympäristö parkourin harrastamista varten poikkesi selvästi yleisesti mielenkiintoiseksi, miellyttäväksi tai kauniiksi mielletystä ympäristöstä. Tutustuminen parkouriin oli haastateltavien mukaan avannut heille erityiset ”parkoursilmät” tai ”parkourkatseen”, jonka välityksellä maailma näyttäytyi erilaisena kuin ennen harrastuksen aloittamista (Ameel & Tani 2012a; myös Clegg & Butryn 2012). Me tutkijat huomasimme tutkimusprosessin edetessä saman: kun olimme kuunnelleet parkouraajien puhetta kiinnostavista parkourympäristöistä ja niiltä vaadittavista ominaisuuksista, aloimme itsekkin nähdä arkiympäristöämme uudella tavalla. Tästä ”silmien aukeamisesta” puhui moni haastateltava:

-- kun ihminen ensimmäistä kertaa kuulee parkourista niin siinä tulee oikein semmoinen kliseinen silmien aukenemisilmiö monilla. Moni on siitä puhunut, ja myös kansainvälisesti, että sitä ympäristöä rupee havainnoimaan sen perusteella, että mitä siinä itse voisi tehdä tai mitä joku muu voisi siinä tehdä tai miten se voisi siitä mennä... (Perttu)

Kertoessaan suosituimmista parkourympäristöistä Helsingissä Kalle puhui rumuuden estetiikasta, joka sai aiemmin ankealta näyttäneet paikat muuttumaan mielenkiintoisiksi. Ympäristön käytettävyyden antoi sille uuden merkityksen, joka poikkesi yleisistä esteettisistä arvostuksista:

-- mä rupesin miettii sitä rumuuden estetiikka -asiaa -- yleensä ne rumimmat lähiöt, niin ne on niit parhaita parkourpaikkoja. Ja nimenomaan niis rumissa lähiöissä viel ne rumat ostarit, jotka on vielä sen rumuuden kiteytymiä niin ne on yleensä kyl ne hyvät parkourpaikat. Et kylhän se välttämättä yleensä johtaa semmoseen, niin kuin niit alkaa ehkä kattoo, vähän niin kuin romantisoidulla silmällä -- (Kalle)

Ympäristön estetiikasta kiinnostuneelle tutkijalle parkouraajien näkemys mielenkiintoisista ympäristöistä toimii tervetulleena muistutuksena siitä, kuinka eri ihmiset näkevät ympäristönsä erilaisessa valossa. Riippuen suhteestaan kulloiseenkin ympäristöön ihmiset liittävät siihen erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi suomalaisuuteen on totuttu liittämään ajatus ihmisten läheisestä suhteesta luontoon, ja monissa tutkimuksissa on korostettu luonnonympäristöjen ja ylipäänsä viherympäristöjen tärkeyttä elpymiskokemusten saamisessa (esim. Korpela ym. 2010). Parkouraajien näkökulmasta ympäristö sen sijaan saa



hyvin erilaisia merkityksiä: maalaamaton betoni, teräskaiteet ja tasakattoarkkitehtuurin jyrkkä geometria saattavat olla heille ihanneympäristön tärkeitä elementtejä.

PARKOURIN HARRASTAJAT VISUAALISTEN REPRESENTAATIOIDEN TUOTTAJINA

Kuten olemme edellä kuvanneet, median välittämät tallenteet ovat olleet keskeisessä asemassa parkourin tunnetuksi tulemisessa. Parkouryhteisöjen vakiintumisessa internet on ollut tärkeä kanava: lajin leviämisen yhteydessä perustettiin lukemattomia verkkosivuja, joilla harrastajat levittivät tietoa lajista, laativat kirjoituksia parkourin perusajatuksista ja antoivat käytännön vinkkejä lajin harrastamisesta kiinnostuneille vasta-alkajille. Useimpiin nettisivuihin liittyi myös foorumeja, joilla harrastajat voivat jakaa omia videoitaan ja kommentoida muiden lähettämiä tallenteita.

Kaikki haastateltavat olivat nähneet toisten parkouraajien tekemiä videoita. Taavi totesi, että ”se on tullu tähän parkourgenreen sellanen, et on pakko tehdä video”. Videoiden tekemiseen haastateltavat mainitsivat monia syitä. Osa videoista tehtiin omien taitojen kehittämistä varten, osa kavereita tai muita lajin harrastajia varten. Videoilla haluttiin osoittaa oman osaamisen taso ja saada toisilta palautetta:

Aluks se oli siistiä, että sai tehdä oman videon -- ja näyttää kaikille, että joo, täs on meidän video. (Lauri)

Se on varmaan tosi tärkeä osa just siinä, että vaikka ne tehtäiski itteä varten, niin ne laitetaan nettiin sen takia, että saadaan tietää, että millä tasolla ollaan, että muut kommentoi siihen. (Tapani)

Videoiden tekeminen ja julkaiseminen sosiaalisessa mediassa oli näin ollen harrastajille tärkeä tapa ilmaista kuulumistaan parkouryhteisöön ja tapa hakea siltä hyväksyntää. Harrastajat saattavat tavoittaa videoillaan yhtä lailla suomalaista parkouraajien kenttää kuin kansainvälistä parkouryhteisöä. Jotkut pitempään lajia harrastaneet kertoivatkin, kuinka parkourvideoiden kautta voitiin myös tutustua ulkomaisiin parkouraajiin. Lajin yhteisöllisyys korostui näissä haastatteluissa.

Ni sen takia nää videotki on hyvät, että näkee -- okei mä oon menossa Kreikkaan -- ”parkour ja Kreikka”, kirjottaa videon hakusanaksi. Ni ettii vaan suunnilleen samantasosen parkouraajan sieltä ja kysyy yösiijaa, ni se on melkeen varma paikka. Et se on tosi hyvä siltäki kannalta. (Taavi)

Osa pitkään parkouria harrastaneista kertoi, kuinka videoita saatettiin tehdä myös markkinointitarkoituksessa. Jotkut haaveilivat saavansa kaupallisen sponsorin, joka saattaisi löytää heidät videoissa osoitetun osaamisen ansiosta. Osalle puolestaan videot olivat alun perin saattaneet merkitä harrastusmielessä tehtyjä tallenteita, mutta vähitellen parkour oli saattanut tuottaa myös työtarjouksia. Parkourin pioneereista osa olikin esittänyt taitojaan muun muassa tv-mainoksissa sekä muissa kaupallisissa tallenteissa.



Suhtautuminen videoiden tekemiseen herätti joissakin haastateltavissa ristiriitaisia tuntemuksia. He tunnustivat toisaalta videoiden merkityksen siinä, että parkour oli levinnyt kansainväliseksi ilmiöksi, mutta toisaalta he pohtivat lajin alkuperäistä filosofiaa ja sen epäkaupallisuutta. Joona toi esille tämän omalta kohdaltaan:

Mä olin tosi pitkään sitä mieltä, että ei tehdä mitään videoita, varsinkin sillon kun ihan alkuvaiheessa siitä ei paljon kukaan tienny yhtään mitään, et mä olisin ite halunnut treenata siinä samalla lailla kun ranskalaisetkin teki siellä alussa et ne treenas tosi pitkään ennen kun ne rupes nauhottelee niitä omia tekemisiään ja näyttää niitä yhtään kenellekään, et mullakin oli vähä sama idea siinä, et mieluummin oltais pidetty se ensin siinä itellään -- (Joona)

Monien mielestä videoiden tekeminen liittyi erityisesti harrastuksen alkuvaiheisiin, jolloin haluttiin näyttää muille, mitä osattiin. Pitempään lajia harrastaneet suhtautuivat omaan osaamiseensa itsekriittisesti. Jotkut heistä pohtivat videoiden merkitystä parkourkulttuurissa laajemminkin. Heidän mukaansa visuaaliset representaatiot liittyivät kuitenkin oleellisena osana parkouriin. Sama on todettu usein myös skeittikulttuurin suhteen (esim. Borden 2001; Buckingham 2009).

-- jos mä oisin murkkuikäsenä alottanu niin mä oisin varmaan paljo videoita kuvaillu... useimmat harrastajat tuntuu jopa ekoina viikkoina ottavan hirveet videosessiot -- (Unto)

-- se on lähinnä just kasvanu noitten nuorten keskuudessa tosi paljon -- että ”hei nyt mennään tekee video” vaikka on harrastettu silleen viikon jotain lajia, periaatteessa melkein ihan missä vaan, skeittauksessa tai muualla, niin mennään tekee sitä videoo. Et mä en tiedä mikä siin kiehtoo, onks se se ittensä saaminen esille sitten. (Joona)

Kun monille parkourin harrastajille yksi tärkeimmistä syistä videoiden tekemiseen oli saada palautetta parkouryhteisöltä, Ilkka suhtautui videoihinsa eri tavalla. Hän kertoi tekevänsä videoita pääasiassa itseään varten. Ne olivat hänelle ikään kuin kuvallisia päiväkirjamuistiinpanoja, joihin hän tallensi sen hetken osaamistaan. Samalla videot olivat hänellekin keino näyttää muille omaa parkouraamistaan. Kiinnostavaa oli, että hän korosti kuinka hänellä oli korkea kynnyys näyttää omia tallenteitaan muille parkourajille:

Mun suhde on ehkä vähän erilainen noihin videoihin, et mä tykkään hirveesti jotenkin ikään kuin tallentaa tai silleen arkistoida, esim. elämää ja eri vaiheita silleen ihan niin kun päiväkirjojen ja muiden kautta, ja sitten mä vaan oon nauhottanu sitä että mitä on tehny millonkin, mimmosta elämää on viettäny, ja sitten mä tein semmosen, yhtenä päivänä kuvasin semmosen videon siitä omasta menemisestäni, ehkä sen jälkeen kun mä olin vuoden verran harrastanu, ja siinä oli ideana ennen kaikkee se, että nyt näyttää tältä, nyt kiinnostaa tehdä tällaisia liikkeitä ja ne menee tällä tavalla, et se on semmonen mitä voi, se on tavallaan muistiinpano, johon voi myöhemmin palata, ja on siinä kans se et sit halus näyttää omille kavereille, ennen kaikkee niille jotka ei parkouraa, niin näyttää sitä että tämmöstä mä teen, tää on mulle iso juttu, mut hirveen arka mä oisin tolle parkouryhteisölle sit näyttämään että tää on se mitä mä osaan -- (Ilka)



Internetin merkitys parkourajille ei rajoitu pelkästään videoiden jakamiseen, katsomiseen ja kommentointiin. Videoiden lisäksi verkkosivuja käytetään yleisesti keskustelufoorumina, joissa jaetaan tietoja ja kokemuksia samalla kun tutustutaan muihin lajin harrastajiin. Usein paikalliset parkouriyhteisöt julkaisevat omilla verkkosivuillaan karttoja, joihin kuka tahansa voi merkitä parhaat parkouripaikat (spotit) ja kommentoida niitä (Kidder 2012; Ojala & Itkonen 2013). Myös osa haastattelimistamme parkourajista oli aktiivisia tiedon tuottajia parkoursivustoilla ja niiden yhteydessä julkaistuilla kartta-alustoilla.

PARKOURIN HARRASTAJAT VISUAALISTEN AINEISTOJEN KULUTTAJINA JA TULKITSIJAINA

Parkourin kehollisuus ja näyttävyys ovat vaikuttaneet lajin suosioon visuaalisen kulttuurin tuotteissa. Parkourilla on mainostettu monenlaisia tuotteita suklaapatukoista ja leivästä tietokoneisiin ja autoihin. Mainosten tarinat ovat usein noudattaneet kaavaa, jossa päähenkilöllä on jostain syystä kiire, ja hän sen vuoksi pyrkii saavuttamaan määränpäänsä mahdollisimman nopeasti. Parkour tarjoaa tähän oivan mahdollisuuden, olipa sitten kyseessä perheenisä, joka menee ostamaan leipää kaupasta, koulupoika, joka välttää parkouraamalla koulusta myöhästymisen tai bisnesnainen ja -mies, jotka pakenevat liikenneruuhkaan juuttuneesta autostaan rakennusten kattojen kautta heitellen samalla kannettavaa tietokonetta toisilleen.

Mainosten lisäksi parkouria on käytetty myös monissa musiikkivideoissa, elokuvissa ja videopeleissä (ks. esim. Ameel & Tani 2007; Archer 2010). Monet haastateltavista mainitsivat ranskalaiset elokuvat *Yamakasin* ja *Banlieu 13:n*, mutta erityisen hyvin tunnettiin Bond-elokuva *Casino Royale*. Dokumenttielokuvista mainittiin *Jump London* ja *Jump Britain*, joissa parkourajat valloittivat tunnettuja monumentteja ensin Lontoossa ja sitten muualla Isossa-Britanniassa. Videopeleistä eniten keskustelua herätti *Mirror's Edge*:

No joo, mä oon sitä pelannu enemmänki, et se on ihan siisti, et monet on saanu innotetta siit kamera- tai kuvakulmista ja semmosista jutuista, oon videoihin nähny että on otettu tosi paljon [vaikutteita], että se on tosi hyvin onnistunu ainaki se visuaalinen puoli siinä pelissä. (Tapani)

Se on mukavasti sillä tavalla -- onhan se täysin epärealistista mitä siinä tehdään mutta siis kuitenkin -- periaatteessa ihmisen fyysisen kyvyn rajoissa -- se vaan että jos tekisit sen kaiken niin todennäköisyys että selviäisit hengissä on aika pieni. (Valteri)

Siinä hypitään nimittäin aika korkeella ja tälleen. (Valma)

Mainokset, elokuvat ja videopelit välittävät käsitystä parkourista huimaa akrobatiaa sisältävänä lajina. Todellisuus on kuitenkin toinen: sulava eteneminen vaatii pitkän ja sinnikkään harjoittelun, jossa ei tavallisesti edetä katoilla, vaan lähempänä maanpintaa. Haastatteluissa parkourajat toivat esiin ristiriidan lajin todellisuuden ja siitä luotujen representaatioiden välillä:



-- vois sanoa että se on kaikkein eniten ehkä semmosta glamourisoitua parkouria eli otetaan pois se kaikki kova työ ja sitten näytetään vain ne tulokset -- se on aina vähän semmonen, tavallaan vaarallinen asia, koska sitten ihmiset ei koskaan näe sitä kovaa työtä mikä siinä taustalla on, vaan näkee vain ne temput -- (Mikko)

Parkourin harrastajille lajista tuotetut kaupalliset representaatiot herättivät ristiriitaisia tunteita. Useimmat heistä seurasivat mielenkiinnolla parkourin esiintymistä erilaisissa kulttuurituotteissa. Samalla he arvioivat näkemäänsä kriittisesti ja vertasivat lajista luotuja käsityksiä omiin käytännön harjoittelussa hankittuihin kokemuksiinsa. Nuorimmat ja lajia melko lyhyen aikaa harrastaneet parkouriaajat olivat erityisen kiinnostuneita kaikesta parkouriin liittyvästä: he olivat kiinnostuneita paitsi omien videoiden tekemisestä ja toisten tuotosten katsomisesta myös populaarikulttuurissa luoduista parkourin tulkinnoista. Jotkut pelasivat parkouria hyödyntävää *Mirror's Edge* -tietokonepeliä ja olivat myös hyvin perillä elokuvista, musiikkivideoista ja mainoksista, joissa parkouria oli käytetty. Sen sijaan monille lajia pitkään harrastaneille kuilu varsinaisen parkourin ja siitä luotujen kaupallisten representaatioiden välillä aiheutti pohdintaa.

Ohan ne leffoissa, niin hirveen monet suoritukset on tehty vajereilla. Siellä on patjoja alla. Mutta alotteleva nuori ei sitä tiää. Ni sen takia alotteleva nuori koetaan aluks myös semmoseks vaaralliseksi tekijäks parkourissa, että se menee, hyppää ehkä kukkapenkkiin. Tai sitte se pilaa toisen seinän, se liikaa sen. Tai se hyppää hirveen korkeelta, eikä se osaa tulla vielä kunnolla alas. Pääasiahan on vaan se, että ei luuta murru. Jee se tuli alas, eikä käyny mitään pahempaa. Mut pidemmän päälle se tekee hallaa. Sitä kautta ne leffat on vähän huonoja. (Taavi)

Haastattelemamme parkourin harrastajat yhdistivät fyysisen lajinsa sujuvasti siitä luotuihin mediarepresentaatioihin. Olipa kyseessä sitten vasta-alkaja tai parkouria vuosikausia aktiivisesti harrastanut, jokainen haastateltava analysoi monipuolisesti ja kriittisesti median välittämiä mielikuvia parkourista. Osa haastateltavista ilmaisi huolensa siitä, kuinka esimerkiksi elokuvien kautta lajista saattoi syntyä vaarallisen helppo ja näyttävä vaikutelma. Tätä seikkaa osa haastateltavista kritisoi myös parkouriaajien itse tekemissä videoissa: jos editoinnilla luotiin harhakuva temppu tempun jälkeen vaivattomasti sujuvasta etenemisestä, lajin fyysinen vaativuus ja pitkäjänteinen harjoittelu saattoivat unohtua.

PARKOUR FYYSISEN, VIRTUAALISEN JA VISUAALISEN YHTEENKIETOUTUMANA

Lasten ja nuorten arjessa tietokoneiden ja kännyköiden parissa vietetty aika on kasvanut viime vuosina huomasti. Erityisesti mobiilien älylaitteiden yleistymisen on hämärtänyt aiemmin jyrkkää rajaa fyysisen ja virtuaalisen maailman välillä (Moores 2012, 21). Esimerkiksi nuorten vapaa-ajanviettopaikoja tutkittaessa ”tietokoneen edessä istuminen” ei enää toimi yhtenä kategoriana, koska tietoverkoissa voidaan olla samalla kuin ollaan missä tahansa fyysisessä ympäristössä. Virtuaalimaailmassa ajan viettäminen ei toisin

sanoen ole enää sidottu fyysiseen paikallaan pysymiseen. Internetin tultua tärkeäksi nuorisokulttuurien areenaksi se tarjoaa myös tutkijoille mahdollisuuden päästä online-yhteisöjen ja virtuaalitodellisuudessa rakennettävien identiteettien kentille tekemään niin sanottua virtuaalietnografiaa (Heath ym. 2009, 177).

Parkourkulttuuri on yksi hyvä esimerkki tästä fyysisen ja virtuaalisen yhteenkietoutumisesta. Parkour on laji, jonka harrastaja on suorassa, kehollisessa kosketuksessa fyysiseen ympäristöönsä. Samaan aikaan parkourkulttuuri toimii kiinteästi virtuaalituloissa: sen visuaaliset representaatiot leviävät internetissä nopeasti, ja tietoisuus lajista yksityiskohtineen saavuttaa uusia yleisöjä, joista osasta tulee myös lajin harrastajia. Parkourajille internet tarjoaa tärkeän areenan, jossa he jakavat omia kokemuksiaan toisten parkourajien kanssa.

Parkourissa fyysisyyden ja virtuaalisuuden lisäksi myös visuaalisuus on keskeisessä osassa. Kuten monissa muissakin liikunnallisissa alakulttuureissa, esimerkiksi skeittauksessa, valokuvaus ja videoiden teko ovat parkourissa tärkeässä roolissa (skeittauksen visuaalisuudesta, ks. esim. Borden 2001; Buckingham 2009). Lajin fyysisyys ja sen perustuminen sulavaan ja jatkuvaan liikkeeseen tekee erityisesti videoinnista tärkeän tallennusmuodon. Videoinnin tuoma mahdollisuus editoida parkouriliikkeitä on tärkeä, mutta myös ristiriitainen piirre harrastajien videoissa. Todellisuudessa päästään harvoin parkourifilosofiassa ideaalina pidettyyn *flow*-tilaan – jatkuvasti ja sulavasti liikkeellä olemiseen. Editoitu video tarjoaa mahdollisuuden *flow*'n esittämiseen, mutta samalla se saattaa antaa parkouriin vihkiytymättömälle katsojalle väärän kuvan lajin fyysisestä todellisuudesta.

Kun parkour ei jätä konkreettisia jälkiä ympäristöön, jossa sitä harrastetaan, parkourajat haluavat tallentaa tekemistään, ja tämän vuoksi sekä omaan käyttöön tarkoitettut että sosiaalisessa mediassa jaettavat videot ovat heille tärkeitä. Videoita jaetaan tutuille, mutta myös tuntemattomille, joiden toivotaan kommentoivan näkemäänsä. Esimerkiksi YouTubea käytetään sekä olemassa olevien sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä että oman parkouriyhteisön laajentamisessa (vrt. Lange 2008). Harrastajien tekemien videoiden rinnalla kaupalliset visuaaliset representaatiot luovat käsityksiä parkourista. Näissä trikkikuviin ja editointiin perustuvissa tuotannoissa parkour vaikuttaa hyvin erilaiselta kuin mitä harrastajien omat kokemukset fyysisesti vaativasta lajistaan ovat. Huolimatta tästä parkourajat ovat kiinnostuneita myös median välittämistä parkourin representaatioista. Kiinteä vuorovaikutus parkourin ja median välillä herättää kysymyksen siitä, mikä parkourissa lopulta toimii representaationa ja mitä se representoi. Ovatko YouTube-videot yksiselitteisesti representaatioita fyysisestä harrastuksesta vai onko fyysisesti harrastettu parkourin liikesarja imitaatio videoissa nähdyistä liikkeistä? Haastattelujemme perusteella näyttää siltä, että molempia voidaan pitää toistensa representaatioina (vrt. Kidder 2012).

Mitä annettavaa tällä fyysisellä, virtuaalisella ja visuaalisella lajilla on nuorisokulttuurin tutkijoille? Väitämme, että parkour on yksi erinomainen muistutus siitä, kuinka tutkijoiden on hyvä kyseenalaistaa monia perinteisiä vastakkainasetteluja, joita on käytetty tutkimusaineistoja ja -menetelmiä valittaessa. Parkourissa dikotomia visuaalisten aineistojen tuottajan ja kuluttajan näkökulmien välillä menettää merkityksensä. Samoin raja virtuaalisen ja fyysisen todellisuuden välillä hämärtyy. Parkourin tutkiminen toimii esimerkkinä siitä, kuinka nuoria voidaan samaan aikaan kuunnella sekä visuaalisten



aineistojen tuottajina että niiden (kriittisinä) kuluttajina. Mikäli halutaan ymmärtää nuorten suhtautumista visuaalisuuteen, on tärkeää ottaa huomioon nämä molemmat näkökulmat. Tämä vaatii kahtalaista lähestymistä: yhtä hyvin kehollisen harrastamisen merkitysten analyysia kuin visuaalisten tuotteiden tuottamisen, kuluttamisen ja tulkitsemisen analyysia sekä näiden välisen vuoropuhelun pohtimista. Tutkijalta tämä edellyttää valmiutta käyttää monia erilaisia aineistoja ja analyysimenetelmiä rinnakkain.

KIITOKSET

Sirpa Tani on kirjoittanut artikkelia osana Suomen Akatemian rahoittamaa ”Asumisen tulevaisuus” -tutkimusohjelman hanketta ”Kaupungin kanssa asujat: lapset ja nuoret osallistuvina asukkaina” (SA 255432).



Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta

Reetta Hyvärinen & Elina Särkelä

Aikaamme on kuvattu visuaalisesti yltäkylläiseksi (ks. Mitchell 1994; Herkman 2007; Rose 2007; Spencer 2011). Visuaalisen kulttuurin merkitys osana myös nuorten kokemus- ja elämismaailmaa on korostunut erityisesti viestintä- ja mediateknologian kehittymisen myötä, ja itse otetut valokuvat ja niiden jakaminen ovatkin useiden nuorten arkea. Kuvien kautta myös muokataan todellisuutta, minkä vuoksi visuaalisessa kulttuurissa eläminen ja toimiminen edellyttää kriittistä visuaalista lukutaitoa. Toisin kuin puhuttaessa esimerkiksi kuvanlukutaidosta visuaalinen lukutaito pitää sisällään myös kuvien tuotantoon, jakeluun, teknologiaan, käyttöön ja kuvia ympäröivään kulttuuriin liittyvät merkitykset (Herkman 2007, 73). Visuaalisuuden korostuminen on otettu huomioon myös opetus suunnitelmien perusteissa painottamalla viestintä- ja mediaosaamisen sekä visuaalisten taitojen tärkeyttä (Opetushallitus 2003).

Opetuksen näkökulmasta visuaalisessa lukutaidossa ei ole kyse ainoastaan jo olemassa olevien ja valmiiden materiaalien käytöstä ja tulkinnasta. Tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, minkälaisia mahdollisuuksia valokuvaaminen ja nuorten itse ottamat valokuvat tarjoavat kouluopetukselle. Artikkelimme pohjautuu vuonna 2013 toteutettuun lukion kehitysmaantieteen valinnaiseen kurssiin, jonka aikana opiskelijat valokuvasivat eriarvoisuutta heidän omissa lähiympäristöissään, tulkitsivat ottamiaan valokuvia ja kirjoittivat valokuvaamisen prosessista. Esittelemme kurssin toteutuksen ja oppimistavoitteet sekä perustelemme, miksi valokuvaaminen ja valokuvat olivat osa kurssin pedagogista toteutusta. Tulkitsemme nuorten ottamien valokuvien sekä valokuvia ja valokuvaamista koskevien kirjoitusten avulla sitä, mitä nuorten ottamilla valokuvilla ja valokuvaamisella on mahdollista tavoittaa ja tuoda osaksi opetusta.

KEHITYSMAANTIETEEN OPISKELUA VALOKUVAAMALLA

Kehitysmaantieteen kurssi oli koulukohtainen, soveltava kurssi. Sen keskeiset teemat olivat ihmisoikeuksien kunnioitus, suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtien kriittinen tarkastelu, alueellinen kehittyneisyys, taloudellisten ja sosiaalisten eriarvoisuusongelmien ratkaisumahdollisuudet, kestävä kehitys ja aktiivinen maailmankansalaisuus (ks. Opetushallitus 2003). Kurssin oppitunneilla vieraili aihepiirin parissa työskenteleviä eri tieteenalojen tutkijoita, kehitysmaasuhteita edistävä virkamies, kehitys yhteistyön tekijöitä, kehitysmaantieteen opiskelija sekä maahanmuuttajia.



Lisäksi kurssi sisälsi kurssin opettajan ja vierailevan tutkivan opettajan – eli artikkelin kirjoittajien – vetämän aloituskerran ja palautetunnin. Tulevia teemoja alustavilla ja käsiteltyjä asioita yhteen vetävillä oppitunneilla opetukseen osallistuivat vain opiskelijat ja opettaja. Kurssisuoritus arvioitiin asteikolla hyväksytty–hylätty. Kurssille osallistui 22 lukion toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijaa, joista kaksi jätti kurssin kesken. Lupa oppimispäiväkirjojen ja niihin liitettyjen valokuvien tutkimuskäyttöön kysyttiin kirjallisesti jokaiselta nuorelta ja alle 18-vuotiaiden huoltajilta. Tutkimuksesta keskusteltiin nuorten kanssa heti kurssin ensimmäisellä tunnilla. Korostin, että tutkimusluvan antaminen on vapaaehtoista eikä vaikuta kurssisuoritukseen. Huoltajille asiasta tiedotettiin kirjallisesti. Tutkimusluvat kerättiin vasta oppimispäiväkirjojen palauttamisen yhteydessä, jolloin opiskelijoille ja huoltajille jäi mahdollisuus päättää tutkimusluvasta siinä vaiheessa, kun oppimispäiväkirja oli valmis. Kaikki kurssin suorittaneet oppilaat (20) antoivat tutkimusluvan.

Kehityskaantieteen opetuksen yksi keskeinen haaste on, miten globaalien kehityksen problematiikkaa voidaan opetuksessa lähestyä niin, että esille nostetaan myös vaikuttamisen mahdollisuuksia tukien näin nuorten yhteiskunnallista osallisuutta ja aktiivisuutta. Opiskelijoiden käsitys omista vaikutusmahdollisuuksista voi jäädä heikoksi, mikäli kehityskaantieteen kysymyksiä käsitellään vain niin kutsuttujen kehittyvien maiden näkökulmasta tai ilman yhteyttä nuorten omaan elämismailmaan. Tämä kehityskaantieteen opetuksen haaste mielessä päätimme toteuttaa kurssin niin, että vierailijaluennoitsijoiden ohella myös opiskelijoiden omille kokemuksille annettaisiin tilaa ja heidän koulun ulkopuolinen elämismailmansa sidottaisiin osaksi opetusta. Kokemusten tavoittamiseksi opiskelijoiden tehtävänä oli valokuvata eriarvoisuutta omassa elinympäristössään sillä tavoin kuin he itse sen näkevät ja kirjoittaa kurssin luentojen pohjalta oppimispäiväkirja, johon myös valokuvat selityksineen liitettiin.

Tukea kurssin suunnitteluun ja opiskelijoiden omien kokemusten huomioon ottamiseen osana opetusta haimme kriittisen ja paikkalähtöisen pedagogiikan teorioista. Kriittisessä pedagogiikassa korostuvat kasvatuksen poliittinen luonne ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoite (McLaren 2009; Suoranta 2005). Näin ollen kriittistä pedagogiikkaa sävyttää ajatus muutoksen mahdollisuudesta. Kuten Paulo Freire (2005) korostaa, todellisuuteen on suhtauduttava prosessina ja muutoksena, ja sitä on alati uudistettava yhdessä kriittisen dialogin kautta. Paikkalähtöisen pedagogiikan kantavana ajatuksena on käyttää paikallista yhteisöä ja ympäristöä opetuksen lähtökohtana (Sobel 2004). Paikkalähtöisessä pedagogiikassa korostuvat ekologisen kriisin aiheuttamat reunaehdot (ks. Bowers 2001) sekä tavoite sosiaalisesti ja ekologisesti kestävämpään tulevaisuuteen kasvattamisesta (Hyvärinen 2012).

Yhdistämällä molempien suuntausten keskeisiä ajatuksia David Gruenewald (2003) on kehittänyt kriittisen paikkalähtöisen pedagogiikan teoriaa. Hän katsoo, että opettävien aiheiden tarkasteleminen paikallisen tason kautta tekee globaaleista ongelmista konkreettisempia. Myös hooks (2007) pitää opiskelijoiden omille kokemuksille tilan tekemistä tärkeänä oppimisprosessiin sitouttamisessa ja merkityksellisyyden tavoittamisessa. Kun kokemustieto nähdään yhdenvertaisena tietämisen tapana, tieteellisen tiedon rinnalla, jokainen opiskelija voi osallistua opetukseen, eivätkä hänen lähtökohtansa rajaa

osallistumisen mahdollisuuksia. Opiskelijoiden koulun ulkopuolisen elämismaailman huomioon ottamista opetuksessa on puollettu myös määrittelemällä se arjen maantieteeksi, jonka kautta on mahdollista tavoittaa sellainen ymmärrys asioista, mihin ei päästä yksin tieteellisen tiedon kautta (Catling & Martin 2011).

ERJARVOISUUS NUORTEN OTTAMISSA KUVISSA

Tarkastelemme opiskelijoiden ottamia valokuvia heidän kirjoitustensa kautta pyrkien näin tavoittamaan opiskelijoiden kuvien sisällöille itse antaman merkityksen. Katsomme, että näin tavoitamme nuorten omia kokemuksia ja elämismaailmaa paremmin kuin tulkitsemalla yksin kuvien sisältöjen merkityksiä katsojan näkökulmasta (vrt. Bell 2001; Rose 2007). Valokuvien ja valokuvia koskevien nuorten omien kirjoitusten tulkitseminen toisiaan täydentävinä aineistoina on tutkimusmenetelmänä läheinen sellaisten valokuvahaastattelujen kanssa, joissa tutkimukseen osallistujien tuottamat visuaaliset aineistot ja niihin liittyvät haastattelut toimivat yhdessä tutkimusaineistoina ja aineiston keruun tapoina (valokuvahaastatteluista tutkimusmenetelmänä ks. esim. Clark-Ibáñez 2007).

Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat kertoivat ottamistaan kuvista ja siitä, miten kuvat heidän mielestään liittyvät eriarvoisuuteen. Samalla nuoret pohtivat sitä, mitä heidän eriarvoisuudeksi tunnistamansa asiat, kuten kodittomuus, leipäjonot, prostituutio tai erilaiset arvokysymykset, kertovat yhteiskunnastamme. Usean opiskelijan ottamassa valokuvassa ja kirjoituksessa heidän elinympäristöissään havainnoimansa eriarvoisuus liittyi taloudelliseen eriarvoisuuteen. Opiskelijat yhdistivät kirjoituksissaan taloudelliseen eriarvoisuuteen muun muassa kuvat eri hintaluokan vaatteista, elektroniikasta, ruoista (ravintola-annokset ja näkkileipä), liikennevälineistä (erilaiset autot ja polkupyörät [kuva 1] sekä julkinen liikenne) ja harrastusmahdollisuuksista. Myös kuva kerjäläisestä, lavastettu kuva kodittomuudesta ja kuvat eri asuinalueista (kuva 2) sekä asumismuodoista yhdistettiin taloudelliseen eriarvoisuuteen. Paitsi että asuinalueita valokuvattiin, niiden eriytymiseen otettiin myös kantaa: ”Tällainen kahtiajako on omasta mielestäni harmillista, ja se luo Suomea enemmän ja enemmän kohti luokkayhteiskuntaa”.



Kuva 1. Erilaiset polkupyörät



Kuva 2. Kuvapari asuinalueista.

Taloudellisen eriarvoisuuden korostumista valokuvissa voi selittää kurssin aihe, sillä monet kehitysmaita koskevat teemat, kuten maailmankauppa, kehitysyhteistyö tai koulutus ovat sidoksissa talouteen. Kurssilla käsiteltiin muun muassa globaaleja rahavirtoja, kehitysyhteistyön rahoitusta, sosiaalista segregatiota ja sukupuolten välisiä palkkaeroja. Näistä osa näkyi myös nuorten ottamissa kuvissa (kuvat 3 ja 4).



Kuva 3. Sukupuolten väliset palkkaerot.



Kuva 4. IMF.



Eräät opiskelijoista mainitsivat oppimispäiväkirjassaan siitä, että heidän ottamansa valokuvat kuvaavat eriarvoisuutta lähinnä talouden näkökulmasta. Yksi opiskelija pohti, voiko taloudellisen eriarvoisuuden korostuminen kuvissa johtua ennen kaikkea siitä, että ihmisten väliset erot liittyvät aiempaa enemmän varallisuuteen. Pohdinnasta on tulkittavissa ajatus valokuvien mahdollisuudesta heijastaa todellisuutta. Näin tulkittuna voidaankin ajatella, että nuoret tavoittavat eräänlaista ajankuvaa valokuvissaan: nyky-yhteiskuntaa leimaa tuloerojen kasvaminen ja hyvinvoinnin eriytyminen (SVT 2011). Viime aikoina erityisesti ylemmän professioluokan etuoikeutettu asema on vahvistunut (Erola 2014). Myös sosiaalisen liikkuvuuden vähenemisestä on joitain, joskaan ei yksiselitteisiä viitteitä (Härkönen 2014).

Eräs opiskelija toi esille sen, miten muun kuin taloudellisen eriarvoisuuden valokuvaamiseen olisi kulunut paljon enemmän aikaa. Valinta tehtävään käytettävän ajan ja lopputuloksen välillä vaikutti toisin sanoen siihen, mitä nuoret lopulta valokuvasivat ja mikä kuvautui eriarvoisuudeksi. Kuvia tulkitessa täytyykin huomioida se, missä kontekstissa ja miksi ne ovat tuotettu (vrt. Rose 2007). Tässä tapauksessa valokuvaustehtävä oli yksi koulutehtävä muiden joukossa, valokuvat otettiin kurssisuoritusta varten. Kurssisuorituksesta ei saanut arvosanaa, ja on mahdollista, että osa nuorista priorisoi toiset tehtävät tai kurssit, jotka arvosteltiin kouluarvosanoilla. Näin koulun arviointikäytännöt saattoivat vaikuttaa myös siihen, mitä valokuvattiin. Yhtä lailla nuoret olivat tietoisia valokuvien tutkimuskäytöstä siinä tapauksessa, jos he antavat tutkimusluvan. Myös tämä saattoi vaikuttaa siihen, mitä kuvattiin.

Kursilla käsiteltyjen teemojen ja kurssikontekstin ohella myös valokuvaaminen itsessään voi vaikuttaa siihen, miten lähellä oleva eriarvoisuus tulee nähdä. Taloudellisen eriarvoisuuden voi tulkita materiaalisemmaksi ja näin ollen näkyvämmäksi ja helpommin valokuvattavissa olevaksi kuin esimerkiksi sukupuoleen tai maailmankatsomukseen liittyvän eriarvoisuuden. Valokuvaa ei tulekaan nähdä rehellisenä tai täydellisenä todellisuuden kuvana (Goldstein 2007). Sitä vastoin kuva on aina vain kaksiulotteinen ja rajattu osa havaitusta todellisuudesta (Herkman 2007, 73). Muutamat opiskelijat ottivat oppimispäiväkirjassaan kantaa siihen, miten valokuvaaminen toimintana ohjaa näkemään eriarvoisuuden juuri talouden näkökulmasta:

Mietin pitkään tehtävänantoa kuvata eriarvoisuutta lähiympäristössäni. Mieleeni tulvi heti ideoita kuvata resuisennäköistä miestä istumassa maassa KÄMP-hotellin edessä, omakotitaloa hoidetun pihamaan ympäröimänä keskellä kerrostaloaluetta. Vasta silloin tajusin, kuinka kyseinen tehtävänanto ohjaa ajatuksiamme kuvaamaan stereotyyppistä 'eriarvoisuutta' eli sitä, että ihmisillä on erilainen sosioekonominen tilanne. Ihan kuin meidät pitäisi herättää katsomaan ympärille ja toteamaan itsestäänselvyys: ihmisillä ei ole kaikilla saman verran kaikkea. Ihmisillä on aina ollut ja tulee aina olemaan eroja omaisuuden määrässä, mikä tahansa muu vaihtoehto olisi yhteiskunnallinen mahdollisuus. Eikä se edes ole eriarvoisuutta.

Otteesta käy ilmi, kuinka nuori on pohtinut valokuvaamisen kautta muodostuvaa rajallista käsitystä eriarvoisuudesta. Tehtävän saama kritiikki avaa opetuksessa mahdollisuuden pohtia nuorten kanssa laajemminkin valokuvia visuaalisen todellisuuden rakentajina: miten ja mihin tarkoitukseen valokuvia tuotetaan ja mitä niillä pyritään kertomaan?

Miten meitä ympäröivä visuaalinen todellisuus vaikuttaa käsityksemme eriarvoisuudesta?

Edellinen ote oppimispäiväkirjasta osoittaa myös, kuinka tehtävä avaa opettajalle nuoren elämämaailmaa. Näin valokuvaaminen ja aiheesta oppimispäiväkirjaan kirjoittaminen toimivat eräänlaisena välittäjänä nuoren kokemusten ja kouluopetuksen välillä, mikä voi olla avuksi myös kurssin oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Valokuvien ja oppimispäiväkirjojen kirjoitusten esille tuomien moninaisten kokemusten ottaminen huomioon opetuksessa voi olla haasteellista. Tästä huolimatta hooks (2007) korostaa, kuinka eriävät mielipiteet ja mahdolliset ristiriidat kuuluvat luokkahuoneeseen, eikä opettajan tule karttaa niitä; jos vaikeista asioista ei uskalleta puhua, menetetään mahdollisuus rakentavaan vuoropuheluun. Opiskelijoiden kanssa voisi esimerkiksi pohtia taloudellisten kysymysten ja heidän itse eriarvoisuudeksi kokemiensa asioiden suhdetta avaten näin eriarvoisuuden problematiikkaa.

Eräät nuoret tavoittivat kuvillaan myös sellaisia eriarvoisuuteen liittyviä teemoja ja arvokysymyksiä, jotka eivät ainakaan suoraan ole taloudellista eriarvoisuutta. Usean opiskelijan kirjoituksissa puhdas, koskematon luonto kuvattiin etuoikeudeksi, johon kaikilla ei ole mahdollisuutta. Tätä kuvattiin esimerkiksi liittämällä kuvapariin yksi kuva roskaisesta alueesta ja toinen luonnonympäristöstä. Pohdinnoissa korostui, miten luontoon liittyvät arvot ovat nuorille erittäin tärkeitä:

Puhumme eriarvoisuudesta ja liitämme siihen ajatukset omaisuudesta, varallisuudesta ja yhteiskunnallisesta statuksesta. Unohdamme, että nuo asiat eivät ole kaikille yhtä tärkeitä. [...] olen sitä mieltä, että olisi hienoa, jos maailmassa elämää määrittäisi jokin muu (esim. ihmisyyys, hyvántahtoisuus ja solidaarisuus) kuin raha.

Erään opiskelijan valokuvassa nuori seisoo eläinpatsaan päällä. Kuvan kautta nuori halusi pohtia sitä, tulevatko eläinten oikeudet tulevaisuudessa vahvistumaan:

Joskus mietin pidetäänkö muutaman sadan vuoden päästä jotain nykyistä käytäntöä raakalaismaisena ja paheksuttavana, samalla tavoin kuin nykyään yleisesti paheksutaan orjuutta. Itse luulen että eläinten riistäminen ja tehotuotanto voisivat olla tällaisia asioita.

Ympäristökysymykset ja eläinten oikeudet puhuttavat tämän päivän nuoria (Myllyniemi 2013), mikä tavoitettiin myös valokuvissa. Lisäksi edellisessä lainauksessa tulee esiin ajatus muutoksen mahdollisuudesta, mikä on kriittisen ja paikkalähtöisen pedagogiikan keskeinen tavoite (esim. Gruenewald 2003; Suoranta 2005).

Eläinaiheisen valokuvan kautta tulivat esiin myös kokemukset ihmisten välisestä epätasa-arvosta. Valokuva kahdesta erivärisestä koirasta, jotka makoilevat rinnakkain, oli yhden nuoren kannanotto rasismia vastaan. Kuvasta kirjoittaessaan nuori korosti sitä, että vaikka olemme kaikki erilaisia, olemme hänen mielestään samanarvoisia. Samanaikaisesti nuori kuitenkin toi esiin kokemuksensa siitä, että kaikkien ihmisten mielestä näin ei ole. Tämän kuvan kohdalla korostuu kuvien tulkinnan haasteellisuus ja se, ettei merkityksen siirtyminen kuvaajalta katsojalle ole yksiselitteistä eikä suoraviivaista (ks. Seppä 2012): Nuoret liittivät kuviinsa tunteita ja merkityksiä, joita kuvan katsojan olisi ollut miltei

mahdotonta tavoittaa ilman kuviin liitettyjä, merkityksiä avaavia tekstejä.

Joissakin valokuvissa kuvattiin hyvinkin abstrakteja eriarvoisuuden ilmenemismuotoja. Esimerkiksi valokuvaa (kuva 5) Kaisaniemen metroaseman taideteoksesta opiskelija avasi seuraavasti:

Kaksi vasemmanpuolimmaista ihmistä ovat vielä paradigmojensa vankeja, jumittuneina elämän oravanpyörään ja kaavamaisiin ajattelumalleihinsa. Oikeanpuoleinen yksilö taas on lähtenyt reissaamaan, nähnyt maailmaa ja on pikkuhiljaa vapautumassa urautuneesta ajattelusta ja kulkee jo kohti avarampaa maailmankuvaa.

Kuvan ja sitä selittävän tekstin voi tulkita kertovan eriarvoisuudesta, mikä liittyy ihmisten erilaisiin mahdollisuuksiin laajentaa ja muuttaa omaa ajatteluaan. Näin tulkittuna eriarvoisuus saa oppilaiden kokemana muotoja, jotka voidaan yhdistää Nussbaumin ja Senin (1993) esittämään ajatukseen ihmisten erilaisista toimintavalmiuksista. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kuvataan perusopetuksen arvo-perusta korostaen, että jokaisella nuorella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä. Näin ollen kouluopetuksen keskeinen tehtävä on tukea yhdenvertaisten mahdollisuuksien rakentumista ja toteutumista.



Kuva 5. Ajattelun vangit.

Valokuvien kautta nuoret nostivat esiin myös sen, miten erilaisuus voi olla eriarvoisuutta kokijasta ja tilanteesta riippuen. Yhdessä kuvassa on nuori abihuppari päällä, ja valokuvaajan mukaan abihupparien avulla korostetaan lukion tiettyä ikäryhmää ylitse muiden. Näin ollen valokuvaaminen teki näkyväksi epäviralliseen kouluun (ks. Tolonen 2001) liittyvät arvostukset. Jon Prosser (2007) onkin todennut, että visuaalisten menetelmien avulla on mahdollista tavoittaa myös koulussa vaikeasti havaittavia asioita, koska koulun kulttuurista iso osa on ”näkyvissä, mutta ei nähtyä”. Kun oppilaista tulee oman elinympäristönsä kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden tutkijoita, arjessa näkyvä muuttuu nähdyksi.

VALOKUVATESSA KOETTUA

Valokuvien tarjoamat mahdollisuudet oppimiselle ja opetukselle eivät rajoitu valmiiseen valokuvaan. Myös valokuvaamisen prosessi voi tarjota tilaisuuden oppimiselle. Valokuvien merkityksien selittämisen ohella nuoret kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan valokuvien ottamisesta ja valokuvaamisesta toimintana. Tulkitsemme näitä opiskelijoiden tekstejä siitä näkökulmasta, mitä valokuvaamisen kautta oli mahdollista tavoittaa ja tuoda osaksi opetusta.

Opiskelijoiden mukaan valokuvaaminen toimintana avasi heille uusia näkökulmia eriarvoisuuteen ja auttoi näkemään lähellä olevaa eriarvoisuutta. ”Tehtävä oli kiva, ja se laitto miettimään, että oikeasti tässä ihan lähelläkin on eriarvoisuutta ja että se voi olla myös aivan pieniä asioita.” Eräs nuori kirjoitti päiväkirjassaan siitä, miten tehtävä valokuvata lähiympäristössä olevaa eriarvoisuutta toi eriarvoisuuden henkilökohtaisesti koetuksi:

Kiertelin kaupungilla ja etsin sopivia kohteita kuvattavaksi. Vaikka tiesin tarkalleen millaisia kuvia haluaisin ottaa ja tiesin, että ympäristöni on täynnä eriarvoisuutta, ei kuvaaminen ollutkaan niin helppoa. Näin esimerkiksi monia kodittomia tai vähävaraisia ihmisiä, jotka olisivat sopineet kuviini. Omatuntoni alkoi kuitenkin kolkuttamaan rajusti, kun ajattelin mennä juttelemaan näille ihmisille ja kysymään saisinko ottaa heistä koulutyöhöni valokuvan. Miksikö omatuntoni kolkutti? Pelkäsin, että nämä ihmiset luulisivat minun vain haluavan osoittaa ”paremmuuteni” heille. Että tulisin juttelemaan heille vain kertoakseni olevani ”parempi”: minulla on koti ja ruokaa ja vaatteita. Tiesin, että en tietenkään olisi puhunut tuolla tavalla, mutta jokin ääni sisälläni sanoi minun vain kerskailevan järjestelmäkameroineni ja villakangastakkeineni, jos menisin juttelemaan. Yhtäkkiä ”kepeästä” maantiedon tehtävän kuvaamisesta tulikin suurten kysymysten pohtimista ja omien arvojen tarkastelua.

Ote nuoren oppimispäiväkirjasta kuvaa sitä, miten havainnoidessaan omaa lähiympäristöään kuvaaja on väistämättä kehollisesti läsnä sekä osallisena sosiaalisessa ja materiaalisessa tilassa, jossa kuvaaminen tapahtuu. Näin ollen valokuvaaminen toimintana voi tarjota mahdollisuuden ympäristön ohella myös itsensä havaitsemiselle ja kokemukselliselle, kontekstiin sidotulle situationaaliselle oppimiselle (ks. Lave & Wenger 1991). Samalla valokuvaaminen arjen ympäristöissä auttaa näkemään oppimisen yksilö- ja ihmislähtöistä tiedonrakentamista moniulotteisemmin ja tuo esiin sen, kuinka oppiminen ei ole sidottu kouluun. Nämä ajatukset saavat tukea nykyisistä oppimisen käsityksistä, joissa oppimisessa merkityksellisinä nähdään sosiomateriaaliset käytännöt ja virallisten koulutusinstituutioiden ulkopuolella tapahtuva toiminta (ks. Aberton 2012; Fenwick & Landrib 2012).

Valokuvaaminen laittoi eräät opiskelijat pohtimaan myös eriarvoisuuden suhteellisuutta: ”Kuvia ottaessa rupesi muutenkin miettimään, kuinka kaikki on niin suhteellista. Eläähän sitä Suomessa, ’hyvässä’ maassa, mutta aina löytyy joku paremmassa (tai huonommassa) asemassa oleva. Siinä sitten rupesin pohtimaan, että mikä on ns. ’turhaa’ eriarvoisuutta, ja mille oikeasti kannattaisi tehdä jotain.” Tästä esimerkistä käy ilmi valokuvaamisen tarjoama mahdollisuus havaita eriarvoisuuden erilaisia ilmenemismuotoja ja niiden merkityksellisyyttä.

Vaikka erilaisia eriarvoisuuden muotoja ei olekaan tarpeellista arvottaa keskenään, sen



monien ilmenemismuotojen havaitseminen voi auttaa nuorta jäsentämään aihetta. Juha Suoranta ja Sanna Ryyänen (2014) käsitteellistävät eriarvoisuuden muotoja ajatuksella suuresta, absoluuttisesta sorrosta ja pienestä, suhteellisesta sorrosta. Absoluuttisella sorrolla he viittaavat esimerkiksi lasten riistoon työvoimana ja suhteellisella sorrolla rikkaiden maiden tilanteeseen, jossa osa ihmisistä on yhteiskunnallisesti syrjäytetty (Suoranta & Ryyänen 2014). Lähellä olevan eriarvoisuuden havaitsemisen kautta omat vaikutusmahdollisuudet voivat tuntua realistisilta (Gruenewald 2003). Tämän avulla voi aua mahdollisuuksia ottaa kantaa ja vaikuttaa myös laajempiin ”absoluuttisen sorron” kysymyksiin esimerkiksi kansalaisjärjestötoiminnan kautta.

VALOKUVAAMISEN JA VALOKUVIEN PEDAGOGISET MAHDOLLISUUDET

Kehityskaantieteen kurssilla valokuvaamisen ja itse otettujen valokuvien pedagogiseksi vahvuudeksi osoittautui valokuvaamisen tilallisuus ja omakohtaisuus. Toisin sanoen se, että valokuvat kertovat samaan aikaan sekä ympäristöstä, jossa valokuvaaminen on tapahtunut, että valokuvan ottajasta. Tila tarjoaa ikään kuin kehyksen kuvan ottamiselle: on mahdollista kuvata sitä, mitä ympäristössä on. Valokuvaamisen tilallisuus yhdisti kurssin teemana olleita aluetasoja häivyttämällä rajaa globaalien ja abstraktien ilmiöiden sekä paikallisten sosiaalisten ja materiaalien elinympäristöjen välillä. Kuvaamiseen liittyy aina myös omakohtaisuutta: kuvaajan havainto, tulkinta ympäristöstä ja valinta ottaa kuva. Siihen, mitä nuoret ympäristössään kuvasivat, vaikuttivat heidän kokemuksensa ja merkityksenantonsa. Kuten Gibson (1979, 247) on todennut, jokaiseen kuvaan tallentuu se, mitä kuvan ottaja on havainnut ja kokenut havaitsemisen arvoiseksi.

Paikkaan ja aikaan sidottuina kurssilla otetut valokuvat ovat eräänlaista arjen maantiedettä. Valokuvaamisen ja valokuvien kautta avautui ikkuna nuorten kokemuksiin ja elämismaailmaan. Näin valokuvaaminen tehtävänä toimi opetuksessa eräänlaisena ponnahduslautana kehityskysymysten problematiikan kokemukselliseen lähestymiseen. Kokemuksen myötä eri aluetasojen kehityskysymykset saivat henkilökohtaisiakin ulottuvuuksia, minkä voi ajatella tehneen oppimisesta merkityksellisempää. Eriarvoisuuden moniulotteinen tarkastelu herätti ainakin joissakin opiskelijoissa toivoa omista vaikutusmahdollisuuksista ja muutoksen mahdollisuudesta, mikä on yksi opetuksen tärkeistä tavoitteista (ks. Opetushallitus 2003; hooks 2007): ”Kurssilla käydyt asiat herättivät paljon tunteita. Itselleni ei kuitenkaan tullut missään vaiheessa epätoivoinen olo, vaan pikemminkin vahva tunne siitä, että haluan itsekin päästä auttamaan ja vaikuttamaan.”

Kehityskaantieteen kurssilla nuorten elämis- ja kokemusmaailman tavoittaminen valokuvaamalla ei kuitenkaan yksin riittänyt opetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kokemusten tavoittaminen valokuvaamalla ei esimerkiksi automaattisesti johtanut sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tai omien vaikutusmahdollisuuksien tarkasteluun. Näin ollen olikin tärkeää, että kurssilla ei vain kerätty nuorten käsityksiä ja kokemuksia valokuvaamalla vaan niihin palattiin sitoen ne kurssin keskeisiin sisältöihin ja tavoitteisiin. Esimerkiksi kurssilla valokuvaamisen kautta tavoitetut taloudelliseen eriarvoisuuteen liittyvät kokemukset ja käsitykset antoivat aiheen pohtia yhdessä sitä, leimaako eriar-

voisuutta nyky-yhteiskunnassa erityisesti talous sekä keitä taloudellinen eriarvoisuus koskettaa, miten, missä ja miksi.

Valokuvaamisen mahdollistama opiskelijoiden kokemusten tavoittaminen ja tieteelliseen tietoon liittäminen on opettajalle pedagoginen haaste. Catling ja Martin (2011) ovat tähdentäneet, että opetuksessa tieteellisellä tiedolla ei tulisi toiseuttaa kokemustietoa vaan ne olisi molemmat nähtävä yhdenvertaisina: kumpikin on rationaalista, käsitteellistä ja jäsentynyttä tietoa. Lisäksi kokemustietoon liittyy voimakas henkilökohtainen ulottuvuus, joka edellyttää opettajalta arvostavaa ja hienovaraista, mutta samalla välittävää suhtautumista opiskelijoiden moninaisiin, jopa kivuliaisiin kokemuksiin. Kokemustiedon liittäminen osaksi opetusta voi johtaa myös ennalta arvaamattomiin tilanteisiin, joihin opettajan on mahdotonta valmistautua etukäteen. Tämä edellyttää opettajalta rohkeutta heittäytyä opetustilanteeseen (hooks 2007).

Visuaaliset menetelmät ja valokuvaaminen eivät kuitenkaan ole yksiselitteinen oikotie nuorten kokemuksiin. Muun muassa kurssikonteksti ja muut esille ottamamme valokuvaamiseen vaikuttavat tekijät asettavat kysymään, missä määrin nuorten elämämaailma tavoitettiin valokuvaamalla. Pystyivätkö nuoret todella tekemään valokuvissa näkyviksi sitä eriarvoisuutta, mikä on läsnä ja merkityksellistä heidän elämässään? Oppimispäiväkirjoissaan nuoret kirjoittivat myös useista hyvinkin henkilökohtaisista eriarvoisuuden kokemuksista, jotka eivät näkyneet valokuvissa. Näitä asioita olisi kuitenkin ollut mahdollista valokuvata. Tämä voi liittyä siihen, että vaikka visuaalinen kulttuuri on nuorten keskuudessa elävää, visuaaliset menetelmät eivät välttämättä ole jokaiselle luonteva itseilmaisun tapa. On myös mahdollista, että valokuva voi tehdä asioista liiankin näkyviä. Näin ollen näemme valokuvaamisen ja valokuvat mahdollisuutena, joskaan ei ainoana tai ongelmattomana menetelmänä nuorten kokemuksen tavoittamiseen.

Visuaalisen menetelmien mahdollistama kokemuksen ja paikallisuuden ottaminen osaksi opetusta ja siihen liittyvät haasteet ovat ajankohtaisia, sillä uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) perusteella tulevaisuudessa oppilaiden elämämaailmalla on entistä vahvempi osa esimerkiksi maantieteen opetuksessa (ks. myös Tani 2011). Mikäli oppilaiden ja opiskelijoiden elämämaailma tulee jatkossa entistä voimakkaammin osaksi opetusta, myös opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää asiaan huomiota valmentamalla tulevia opettajia kohtaamaan nuorten elämämaailmaan liittyviä kysymyksiä.



Oppiminen digitaalisessa pelaamisessa ja pelisuunnittelussa

Mira Kallio-Tavin

Vaikka nuoret ja heidän vanhempansa usein liittävät peliharrastuksen¹ viihteeseen, on huomattu, että pelaamisessa ja pelisuunnittelussa opitaan monia asioita. Kognitiivisten taitojen ja luovan ongelmanratkaisukyvyyn lisäksi nuoret peliharrastajat herkistävät moniaistista ja visuaalista oppimistaan. Kehollinen tietäminen ja taitaminen nousevat elimelliseksi osaksi visuaalista ajattelua tavalla, joka ei tule esille kovin monessa muussa yhteydessä. Lisäksi peliharrastajat kehittävät sosiaalisia taitojaan. Ryhmässä toimiminen sisältää epämuodollista opettamista ja arkioppimista. Tietoa jaetaan, ja asioita opetetaan toisille motivoituneille peliharrastajille. Samalla ratkaistaan, kuinka asian voi kertoa toiselle niin, että tämä ymmärtäisi sen toivotulla tavalla, eli pohditaan kommunikatiivisia ja pedagogisia kysymyksiä, vaikka niitä ei sellaisiksi kutsuta.

Kuvataidekasvatuksen kontekstista tarkastellen visuaalisen kulttuurikasvatuksen ytimeen on kuulunut kouluopetuksen sisältöjen pohtiminen kriittisesti tavoitteena uudistaa niitä nuorten elämänsisältöihin paremmin sopiviksi (ks. esimerkiksi Duncum 2000; 2002; Tavin 2003; 2010; Freedman 2003). Keskiöön on nostettu oppilaita kiinnostavia kuvia ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. Painopiste on siirtynyt historiallisen taiteen tarkastelusta muun muassa nykyaikaiseen ja populaarikuvastoihin, erilaisiin visuaalisiin ympäristöihin, kuten kauppakeskuksiin ja huvipuistoihin, mainontaan, esittäviin taiteisiin, kansantaiteisiin, elokuvaan, videoteoksiin, TV-sarjoihin, videopelihin ja muihin visuaalisen tuotannon ja kommunikoinnin muotoihin. Opetus sisältää entistä enemmän sosiaalisen median representaatioiden, identiteettien rakentamisen ja niiden esittämisen tarkastelua. (Ks. esimerkiksi Freedman & Stuhr 2004, 816.) Kuvataideopetus myös suomalaisessa koulussa on lähentynyt sisällössään oppilaiden omia visuaalisen kulttuurin aihealueita (ks. Kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Peliharrastus haastaa taidekasvatuksellisia traditionaalisia raja-aitoja, jotka liittyvät mediaan, vuorovaikutukseen, tekijyyteen ja etiikkaan (Sweeny 2010, 264). Nuorten elämismailmat ja pelitodellisuudet integroituvat oleelliseksi osaksi kuvataidekasvatusta samalla, kun videopelit hitsautuvat yhdeksi nykyaikaisen tärkeistä mediuumeista (ks. esimerkiksi Wafaa Bilalin, Joseph DeLappen, Cory Arcangelin, Yael Kanarekin, Timo Bredenbergin, Pekka Niskasen, Paula Lehtosen ja Hanna Haaslahden teokset).

1 Viitataan tässä erityisesti digitaaliseen peliharrastukseen, jota kutsutaan myös yhteydestä riippuen video- ja tietokonepeleiksi.



Pyrin artikkelissani selvittämään, mitä ja miten pelaajat ja digitaalisia pelejä sekä demoja suunnittelevat nuoret oppivat. Selvitän pelaamisen visuaalista, kokonaisvaltaista ja kehollista luonnetta ja sen mahdollisuuksia erilaisten tiedonmuodostusten ja oppimisprosessien rakentajana. Tarkoituksena on antaa ääni myös itse peliharrastajille ja siten tukea käsitystä peliharrastuksesta aktiivisena elämäntapana. Tarkoituksena on lisäksi avata ymmärrystä peliharrastuksesta tapana hahmottaa ympäristöä ja todellisuutta sekä valottaa sitä sosiaalisten suhteiden näkökulmasta.

HAASTATELUT JA TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Viittaan artikkelissa kolmeen tekemääni ryhmähaastatteluun. Ryhmät olivat joko itsenäisesti perustettuja kokoonpanoja tai nuorten toimintakeskuksen yhteydessä säännöllisesti kokoontuvia kerhoja, joissa on saatavilla myös ohjausta. Molempien ryhmien jäsenet ovat toimintaan sitoutuneita, ja he käyvät tapaamisissa säännöllisesti. Ensimmäinen ryhmä koostuu kuudesta 13–21-vuotiaasta digitaalisten pelien suunnittelijasta ja toinen ryhmä seitsemästä 14–17-vuotiaasta nuoresta pelisuunnittelijasta. Kolmas, demoryhmä, toimii tutkimuksessani täydentävänä tiedonlähteenä. Demoryhmän haastatteluun osallistui kuusi 16–25-vuotiaasta nuorta. Kaikilta haastatteluihin osallistuneilta on kerätty tutkimusluvut, alaikäisiltä heidän vanhemmiltaan. Kaikki haastatellut ovat miehiä. Vaikka haastateltujen sukupuoli oli satunnaista, heijastelee se peliharrastuksen sukupuolijakaumaa laajemminkin. Haastateltujen nimiä ei mainita. Olen analysoinut litteroidut haastattelut sisällönanalyysin menetelmää käyttäen, pyrkien ymmärtämään aihetta ja selvittämään haastateltujen ajatuksia syvällisesti.

Artikkeli liittyy kansainvälisen taidekasvatuksen tutkimusryhmän tutkimukseen vapaasti kokoontuvista visuaalisen kulttuurin ryhmistä viidessä eri maassa (Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp 2013). Tutkimuksessa selvitetään nuorten syitä visuaalisen kulttuurin ryhmien perustamiseen ja avataan ryhmien, kuten peliryhmien, toimintaperiaatteita. Lisäksi kartoitetaan nuorten luovia yksilöllisiä ja sosiaalisia ryhmätoimintoja, kuten sitä, mitä jäsenet oppivat ja minkälaisia prosesseja ja strategioita he käyttävät opettaessaan toisiaan ja oppiessaan toisiltaan.

Käytän termiä peliharrastaja, joka sisältää pelaamisen sekä peli- ja demosuunnittelun. Haastatteluihin osallistujat painottavat pelaamista ja suunnittelemista vaihtelevasti aktiivisesta demo- tai pelisuunnittelusta peliharrastukseen, jossa käydään pelisuunnitteluryhmissä lähinnä sosiaalisista syistä mutta jossa oma peliharrastus rajautuu pelaamiseen.

DEMOSKENE JA DIGITAALINEN PELISUUNNITTELU

Demoskenellä tarkoitetaan tietokonetaiteen alakulttuuria (Quandt, Chen, Mäyrä & van Looy 2013, 29). Demojen tekemisessä on kyse ryhmässä tehtävästä visuaalisesta nykkytaideteoksesta pikemmin kuin pelin suunnittelusta. Ohjelmointi yhdistyy musiikin tekemiseen, piirtämiseen ja 3D-mallinnukseen. Demosuunnittelija kuvailee asiaa seuraavasti: ”Ehdottomasti lasken demot samaan suuntaan kuin vaikka mikä tahansa

videoteos. En mä osaa ajatella demotuotoksia minään muuna kun taiteena.”

Visuaalinen ja taiteellinen kunnianhimo värittää työskentelyä alun visuaalisen tyyllillisen ja temaattisen idean suunnittelusta katsojalle välitettävän sanoman ja tunnetilan tietoiseen valintaan. Tekniset haasteet ja niiden ratkaiseminen tekevät työskentelystä kiinnostavaa.

Vaikka demot ja pelit eivät ole sama asia, ovat esille nousseet elementit demoryhmän ja pelisuunnitteluryhmän välillä kuitenkin samankaltaisia. Molemmissa kilpaileminen on keskeisessä osassa. Demoskenessä kilpaillaan demotapahtumissa, kun taas peleissä kilpailu kuuluu itse peliin. Yhteistä on myös jäsenten keskinäisissä toimintatavoissa ja ryhmien rakenteissa. Roolit jakautuvat sekä demoryhmissä että pelisuunnitteluryhmissä koodaukseen, graafiseen suunnitteluun ja musiikin tekemiseen. Ryhmään tarvitaan useimmiten yksi tai useita koodaajia, graafikkoja ja musiikin tekijöitä. Monilla projekteilla on näiden lisäksi pääsuunnittelija. Demoryhmäläinen kuvailee ryhmänsä rakennetta: ”Me kaikki kolme koodataan ja yksi meistä tekee grafiikkaa ja joku tekee musaa. Ne voi olla päällekkäisiä, mut monissa groupeissa on pari koodaajaa ja pari graafikkoa.” Pelisuunnittelijoiden ryhmän muodostuminen noudattelee samankaltaista rakennetta. Eräs peliryhmäläinen kuvaa pienryhmänsä työnjakoa: ”Meillä on ryhmässä kaksi koodaajaa ja mä graafikkona ja (neljäs) tekee ääniä.” Koodaajia voi olla kolmekin, ja silloin työnjakoa tehdään esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”Yksi keskittyy pelimoottoriin eli itse pelattavuuteen, sitten toinen käyttöliittymään, et miten siitä sais pelaajalle mahdollisimman luontevan, ja mä oon keskittynyt matemaattiseen puoleen, esimerkiksi tekoälyyn.”

VIHDETTÄ VAI TAVOITTEELLISTA TOIMINTAA?

Pelaamisen tärkeimmäksi motiiviksi nähdään usein sen viihdearvo². Seuraavaksi tulevat rentoutuminen ja sosiaaliset suhteet. Kilpailunhalu on vain noin joka viidennellä kahden tärkeimmän pelaamissyyn joukossa ja ammattilaiseksi tuleminen halu vieläkin harvemmalla, alle kymmenesosalla. Myös Quandtin ym. tutkimus esittää viihtymisen ja sosiaalisuuden pelaamisen keskeisiksi motiiveiksi (Quandt ym. 2013, 23–24).

Nuorimmista haastatelluista jäsenistä vain harva pohtii pelisuunnittelun mahdollisuuksia esimerkiksi tulevan ammatin näkökulmasta. Vanhemmat sen sijaan näkevät pelisuunnittelussa myös työllistymisen mahdollisuuksia. Ensisijaisena meriittinä pidetään harrastuneisuutta. 21-vuotias pelisuunnittelija kuvailee käsitystään asiasta: ”Harrastuneisuus on välillä se, mikä riittää, et jos vaan pystyt näyttämään tarpeeksi hyvän näytön, se on siinä.”

On ilmeistä, että peli- ja demosuunnittelu ajatellaan tavoitteellisemmaksi toiminnaksi kuin ”pelkkä” pelaaminen. Esimerkiksi nuorten vanhemmat suhtautuvat kriittisesti pelaamiseen juuri siksi, ettei se tuota mitään konkreettista. Pelaajaa ei nähdä osallistujana vaan kuluttajana. Myös itse pelaajista osa näkee pelaamisensa päämäärättömänä ajanviet-

2 Samsungin Taloustutkimuksella teettämän selvityksen tavoitteena oli selvittää pelialan harrastajien elämäntyyliin ja pelaamiseen liittyviä käsityksiä. Vastaajat olivat 14 vuotta täyttäneitä pelaajia Suomessa. Selvitys toteutettiin internetkyselynä kesäkuussa 2011, ja siihen osallistui 781 peliharrastajaa. (Samsung 2011.)

teenä. Moni nuori peliharrastaja kuvailee pelaamistaan ”ajanvietoksi kavereiden kanssa ja mukavaksi tekemiseksi”, joka ”korvaa elokuvat”. Kuitenkin tutkijat ovat jo pitkään puolustaneet tietokone- ja videopelien vaikuttavuutta kasvatuksellisista näkökulmista (Gee 2003; Ritterfeld & Weber 2005; Jenkins 2006). Monien taidekasvatuksen alan tutkijoiden mukaan pelit sitovat pelaajansa monipuolisiin, moniaistisiin ja kompleksisiin oppimisprosesseihin, kuten esimerkiksi sosiaaliseen rekonstruktioon (Parks 2008), visuaalisiin ja kinesteettisiin *modaliteetteihin* eli moniaistisiin olemisen ja toiminnan tapoihin (Sweeny 2010) sekä uusien tiedon käsitysten tutkimiseen (Patton 2013; 2014).

On tärkeää kiinnittää huomiota ristiriitaan pelaajien omien kokemusten ja tutkijoiden pelaamiselle antamien merkitysten välillä. Onko niin, että oppimista ei mielletä tapahtuvan silloin, kun sen eteen ei tarvitse ponnistella akateemisesti? Nuoret oppivat jo varhain erottamaan ”oikean oppimisen” vapaa-ajan toiminnasta (Tavin 2000, 196). Kärjistään nuoren näkökulmasta koulun kuuluukin olla tylsää, eikä peliharrastusta haluta pilata tuomalla sitä koulukontekstiin. Monet oppimiskäsitykset hahmottavat oppimisen traumaattisena ja symbolisella tasolla jopa väkivaltaisena muutosprosessina (Todd 2003, 19), jossa vanhat käsitykset on tietoisesti kyseenalaistettava ja haastettava, ja siten raivatava tilaa uudelle ajattelulle. Oppiminen pelaamisen yhteydessä haastaa tätä ajattelua. Viihteellisyys ja kasvatus yhdistyvät käsitteessä *edutainment* (Parks 2008, 237). *Edugaming* korostaa oppimispelien viihteellisyyttä tai pelillisyyttä. Viihteellisyyden ja kasvatuksen yhdistäminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita oppimisen muuttumista helpoksi.

Peliharrastukseen liittyvät viihtymisen käsitykset eivät tarkoita sitä, etteikö pelaaja olisi asettanut tavoitteita pelaamiselle. Pelaajalla saattaa olla intohimo johonkin tiettyyn peliin tai pelilajityyppiin, mutta aktiivisesti pelejä harrastava nuori saattaa yhtä hyvin pelata eri pelejä erilaisiin tarpeisiin. Yksi haastatelluista jäsentää pelaamistaan kolmen kategorian avulla sen mukaan, mikä on kulloinenkin henkilökohtainen tarve. Hän kertoo tarinallisten roolipelien korvaavan TV:n ja elokuvien katsomisen. ”Räiskintäpelit” saavat sosiaalisen luonteen pelattaessa sosiaalisen median yhteisöissä. Kolmannen ja tärkeimmän kategorian muodostaa itsen kanssa kilpaileminen FPS-pelien³ ja strategiapelien kanssa:

Kuitenkin se mistä mä oikeesti nautin pelaamisessa on kun vie oman pelaamisen ihan maksimiin ja antaa kaiken siihen irti ja mentaaliset haasteet kasvaa. Kun vie pelaamisen ihan ääripisteeseen, ihan niin kuin urheilussakin, niin siihen saa sellaisen, miten sitä nyt kuvailisi, sellasen ”hard core” -aspektin.

Nuoret, jotka pelaamisen lisäksi harrastavat pelisuunnittelua tai demoskeneä, hahmottavat usein toimintansa tavoitteelliseksi. Työskentelyyn suhtaudutaan kunnianhimoisesti mutta ei kuitenkaan rypyotsaisesti. Pelisuunnittelija vastaa kysymykseen laatukriteereistä: ”Tää on vähän tällaista ’feel good’ -meininkiä. Täällä opitaan ja tehdään asioita yhdessä, et ei täällä mitään laatua tavoitella.”

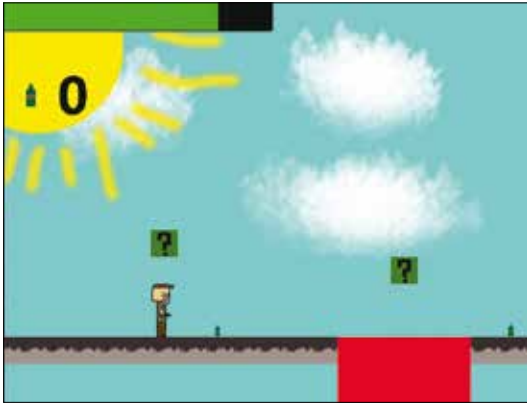
Nuori pelisuunnittelija kertoo *Pummin seikkailut* -pelin (kuva 1) suunnittelusta. Työparin tavoitteena on oppia mahdollisimman paljon pelintekemisestä. Heillä ei siis ole

3 Ensimmäisen persoonan ammutapelit (First Person Shooter).



tavoitteena luoda omaa uutta innovaatiota vaan oppia heille tutunlaisen pelin tekninen ja visuaalinen rakentaminen. Työskentelyssä on huumoria, ja se on avointa yllätyksille. Yllätyksistä he kertovat toisen peliprojektinsa yhteydessä:

Yritettiin tehdä ammusta, joka pomppii. Jos se kimpos kaks kertaa, se sai kaks kertaa sen tiedon ja se alkoikin pyöriä sattumanvaraisesti johonkin suuntaan ja sitkun se törmäs johonkin, se katosi. Niin, me tehtiin siitä sitten ilmapallo joka puhkee.



Kuva 1.
Pummin seikkailut on saanut esikuvansa *Mariosta*.

Jotta pelaaminen olisi samalla tavalla motivoivaa kuin demo- tai pelisuunnittelu, vaaditaan peliltä monia piirteitä, jotka pitävät pelaajan kiinnostuksen yllä ja pelin houkuttelevana. Tärkeää on, että peli kykenee ylläpitämään yllätyksellisyyden ja siten kiinnostavuuden ilman ulkopuolista tekijää, kuten peliin kuulumatonta palkintoa. Pelistä täytyy voida nauttia sen itsensä vuoksi. Juuri tästä syystä pelit, joiden avulla on tarkoitus oppia jotain peliin kuulumatonta, ovat haasteen edessä. Nancy Parksin (2008, 244–246) tutkimat yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävät pelit *Darfus is Dying* ja *Peacemaker* ovat esimerkkejä peleistä, jotka ovat selvinneet tästä haasteesta. Kyseiset pelit nauttivat suurta suosiota, vaikka pelisuunnittelijoiden tähtäimessä on peliin suunnittelemtomia tavoitteita, kuten kehittää pelaajan yhteiskunnallisia ja poliittisia näkemyksiä sekä lisätä tietoisuutta ihmisoikeuksista ja toimimisesta humanitaarisessa kriisissä.

KOGNITIIVISET TAIDOT JA LUOVA ONGELMANRATKAISU

Steven Johnson (2005) kuvailee pelaamista luonteeltaan kognitiiviseksi ja fysiologiseksi. Päästäkseen pelin seuraavalle tasolle pelaajan on opittava monia uusia ja monimutkaisia asioita. Tyypillisesti pelaaja aloittaa pelin alhaisimmalta tasolta ja saavutettuaan sen kipuaa seuraavalle tasolle, jolla tehtävät monimutkaistuvat. Frank Lantzin (2003, x) mukaan pelit vaativat ja kehittävät nopeaa päätöksentekokykyä, ongelmanratkaisukykyä, vaativaa ajattelukykyä, visuaalista, tilallista ja kinesteettistä hahmotuskykyä, menettelytapojen loogisuuden hahmottamiskykyä, tiedon asteittaista rakentamista ja kykyä nähdä kon-

tekstuaalisia yhteyksiä. Pelit stimuloivat ajattelua, patistavat käyttämään päättelykykyä kaavojen ja niiden välisten suhteiden murtamiseksi sekä kehittävät sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, jotka kaikki ovat oleellisesti oppimiseen liittyviä tekijöitä. Monimutkaisten videopelien pelaaminen mahdollistaa hetkittäisessä tilanteessa syntyviä kokemuksia, joissa pelaajat konstruoivat merkityksiä aktiivisesti kehittäen ja laajentaen pelitietoisuutta ja luovia taitoja (Prensky 2002; Squire 2006). Freedman ym. (2013, 109–111) jäsentävät vapaiden visuaalisen kulttuurin ryhmien, joihin peliharrastajat kuuluvat, sisältävän oppimista neljällä eri osa-alueella. Nämä osa-alueet kuuluvat joko tekemiseen pohjautuvaan tietoon tai kontekstuaaliseen tietoon. Ryhmässä toimiva peliharrastaja oppii 1) teknisiä tietoja ja taitoja, 2) esteettistä ja taiteellista ymmärrystä, 3) tietoja kyseisestä visuaalisen kulttuurin alueesta ja 4) asioita itsestään ja ympäröivästä maailmasta.

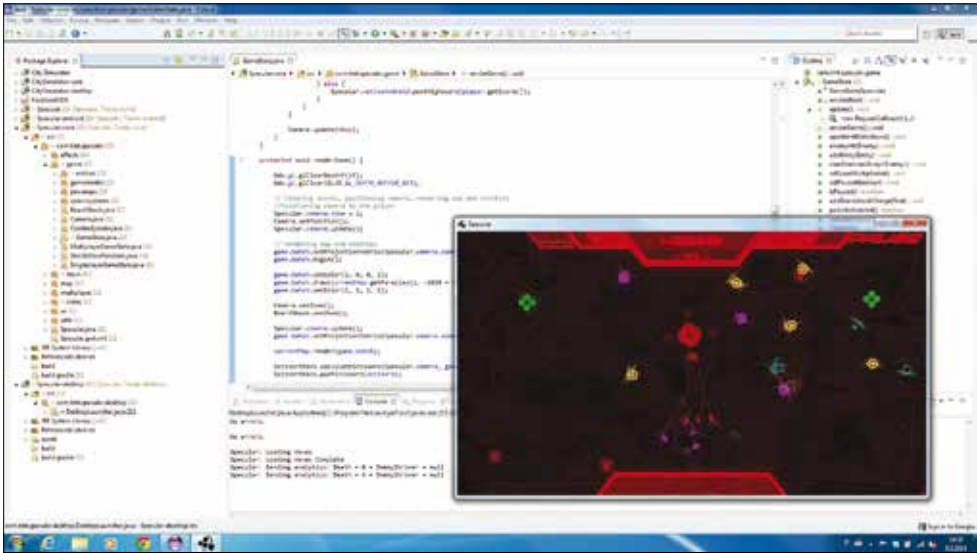
Koodaaminen edellyttää paitsi teknisiä tietoja ja taitoja, myös kärsivällisyyttä. *Specular*-mobiilipelin koodaaja kuvailee koodaamista pelisuunnittelun työläimmäksi vaiheeksi (kuva 2): ”Koodeja on satoja tiedostoja ja tuhansia rivejä” ja jatkaa: ”pelit ovat vain tekstiä, sitä on todella vaikea selittää.” Siinä missä peli tai demo näyttäytyy graafiselle suunnittelijalle visuaalisten ratkaisujen kautta, merkitsee peli tai demo koodinkirjoittajalle peräkkäisten merkkien rakentamia merkityksiä. Pelin tai demon suunnittelusta voivat olla päävastuussa sen visuaalinen suunnittelija, koodaaja tai henkilö, joka hallitsee molemmat. Kaikki haastellut ovat yksimielisiä siitä, ettei visuaalisuutta, pelattavuutta, viihdyttävyyttä ja *immersion*⁴ ylläpitoa voi erottaa toisistaan arvioitaessa laadullisia kriteerejä ja toimivuutta. Suunnittelija on vastuussa myös pelin tai demon sisällöistä, merkityksistä ja mahdollisesta sanomasta. Demon lähtökohdista voivat olla esimerkiksi kriittinen näkemys nyky-yhteiskunnasta tai esimerkiksi henkilökohtaiset kokemukset, kuten eräs demosuunnittelija kertoo:

Mua kiinnostaa nostaa peili yhteiskunnan kasvojen eteen ja sanoa ”kato kuinka ruma sä oot”, niin ja kyllä näissä voi käsitellä monenlaisii henkilökohtaisiakin asioita, kuten eräässä työssä käsittelin vuoden jatkunutta kliinistä masennustilaa.

VISUAALISUUDEN MERKITYS

Tutkiessaan tietokonepelien tärkeimpiä piirteitä Thomas Malone (1981, 345–349) päätteli jo 1980-luvun alussa pelin visuaalisuuden olevan ratkaisevassa roolissa. Tämä on merkittävää, kun tiedämme, kuinka visuaalisesti niukkoja varhaiset tietokonepelit olivat nykyisiin verrattuna. Malone painottaa, että kuitenkin juuri visuaalinen esittäminen mahdollisti pelaajalle yhteyden fantasiaan, haasteellisuuteen ja uteliaisuuden ylläpitoon. Hän toteaa tutkimuksissaan visuaalisen stimulaation tärkeämmäksi kuin esimerkiksi korkeiden pisteiden saavuttamisen tai sensomotorisista taidoista nauttimisen. Malone (1981, 349) korostaa visuaalisuuden suhdetta pelaamisen tavoitteellisuuteen ja näkee tämän yhteyden pelien tärkeimmäksi tekijäksi. Myös Steven Johnson (2005, 16) mainitsee juuri graafisuuden ja

4 Immersiolla tarkoitetaan pelitodellisuuteen uppoamisen ja pelaajan peliin vaikuttamisen yhdistelmää.

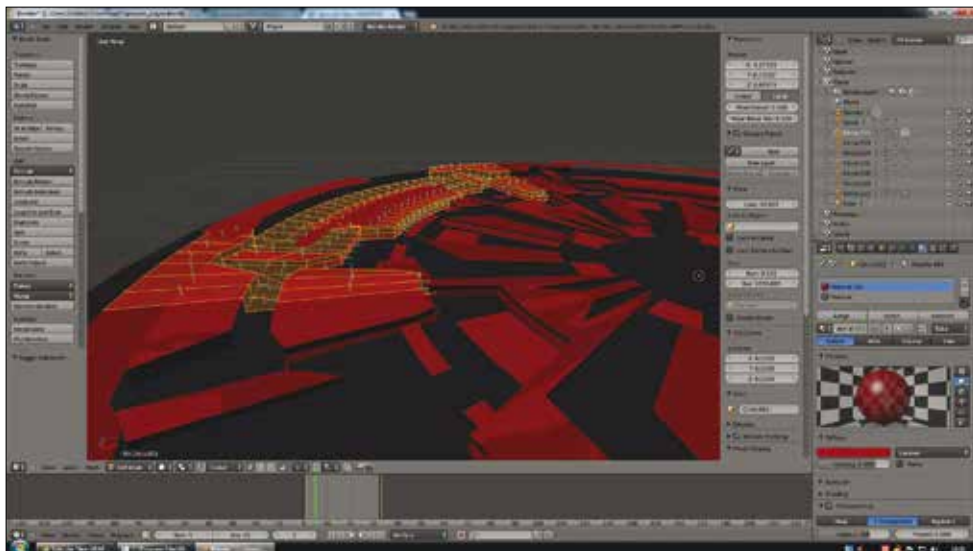


Kuva 2. *Specular*-pelin koodinluomista.

pelin loppuun saattamisen pelien kahdeksi tärkeimmäksi tekijäksi. Muutamassa kymmenessä vuodessa pelien visuaalisuus on monipuolistunut monella tavalla. Sweeny (2010, 265–268) kuvailee, kuinka videopelien kuvapinnat ovat täyttyneet visuaalisella informaatiolla, kaksi- ja kolmiulotteisella kuvamateriaalilla. Liikkuvat kuvat, mittarit, kartat ja muut symbolikuvat ovat monipuolistuneet. *Specular*-pelin suunnittelijat käyttävät sujuvasti hyväkseen erilaisia ohjelmia pelihahmoja suunnitellessaan (kuva 3). Pelien multimodaalisuus, eli kuvan ja tekstin yhdistyminen taktisuuteen, haptisuuteen ja usein myös auditiivisuuteen ilmenee juuri visuaalisuuden kautta. Visuaalisuus suhtautuu ja liittyy tilallisiin, ihmistenvälisiin, loogisiin, kielellisiin ja kinesteettisiin ilmenemismuotoihin.

Johnson (2005, 62) jäsentee peliharrastuksessa olevan kyse päätöstenteosta, järjestyksen ja merkityksen löytämisestä ja niiden luomisesta. Suunnittelijan tehtävänä on visualisoida pelien järjestys ja merkitykset luodessaan pelihahmoja ja kuvallistaessaan pelin logiikkaa. Pelisuunnittelijan täytyy osata asettua pelaajan asemaan suunnitellessaan visuaalisia ja toiminnallisia ratkaisuja. *Specular*-pelin graafinen suunnittelija kuvailee pelihahmojen, pelaajan, vihollisten ja lisävoimien suunnittelua seuraavasti:

Punaisen pelaajahahmon oli tarkoitus olla ainoa ympyränmuotoinen hahmo, jotta pelaaja tunnistaisi sen vaivatta. Kuitenkin miinasta tuli myös ympyränmuotoinen, koska se on sille ominaista ja siksi perusteltua. Kaikki muut viholliset ovat kulmikkaita muodoiltaan, erivärisiä ja siten pelaajahahmosta helposti ja nopeasti erotettavissa. Ne myös kaikki toimivat eri tavoin. Tarkoituksena on, että pelaaja oppii tunnistamaan niiden erilaiset käyttäytymiset ja siten muuttamaan omaa käyttäytymistään. Pelaajahan on se aktiivinen, vihollinen vain törmää.



Kuva 3. *Specular*-pelin pelaajahahmon visuaalista suunnittelua.

Luomalla hahmot ja niiden välisen visuaalisen logiikan pelisuunnittelija ohjeistaa pelaajaa pelin järjestyksestä ja merkityksestä (kuva 4).



KUVA 4. *Specular*-pelin pelaajahahmo (oikealla), värikkäitä vihollishahmoja ja lisävoimia (alhaalla).

Demosuunnittelun visuaalisena lähtökohtana on usein tyyllinen tai temaattinen idea, sanoma tai tunnetila, joka halutaan välittää katsojalle. Visuaalisten ja taiteellisten skeemojen ratkaisemisen jälkeen pohditaan esittämiselle parasta mediumia, ja vasta kolmanneksi tulevat ratkottaviksi tekniset haasteet. Pelisuunnittelijat listasivat esteettiset ratkaisut vasta toissijaisiksi. Etenkin alkuvaiheessa olevat nuoret suunnittelijat haluavat ensin oppia pelin logiikan ja tekniset työkalut. Nuori pelisuunnittelija kertoo: ”Oon lähinnä halunnut ymmärtää sitä logiikkaa, miten se tietokone käsittelee asioita. En ole pystynyt keskittymään mihinkään taiteellisiin asioihin. Et lähinnä, jos haluan pisteestä A pisteeseen B, mitä kaikkea mun täytyy ymmärtää.”

KEHOLLINEN TIETÄMINEN JA TAITAMINEN

Kehollinen ja kinesteettinen tietotaito on yhteydessä aikaan ja liikkeeseen (Sweeny 2010, 270). Digitaalisten pelien palaaminen ja demot sisältävät aina ajallisen keston. Liike sisältyy väistämättä digitaalisen pelin formaattiin, oli sitten kyse liikkeestä kuvanäytöllä tai pelaajan tuottamasta liikkeestä tai molemmista. Haastatteluista käy ilmi, että kehollinen tietäminen on keskeinen osa pelaamista silloinkin, kun peli ei edellytä koko kehon osallistumista. Käsi ja sitä palveleva tuntoaisti harjaantuvat pelatessa. Suunnittelun haasteena ovat tablettien ja mobiililaitteiden kosketusnäyttösovellukset, jotka yhä useammin toimivat pelaamisen alustoina.

Kehollinen tietäminen ja taitaminen ovat oleellisesti läsnä peliä suunniteltaessa. Pelisuunnittelija kuvailee *Specular*-pelin suunnittelutyön tärkeimmäksi tavoitteeksi sellaisen pelin suunnittelemisen, jonka ohjaaminen kosketusnäytöllä toimisi peliohjaimen kaltaisesti. Ryhmän pelisuunnittelijat kokevat saatavilla olevien pelien kosketusnäyttösovellukset kömpelöiksi ja ovat pyrkineet suunnittelemaan virtuaalisen peliohjaimen, joka toimisi fyysisen ohjaimen tavoin. Ryhmä on päätenyt ratkaisuun, jossa pelaajan on mahdollista valita joko staattinen tai dynaaminen kosketusohjain. Pelisuunnittelija kuvailee staattisen kosketusohjaimen edellyttävän pelaajalta ”erinomaista lihaskuuntia” eli kehoallista tietämistä ja taitamista, koska pelaaja ei saa apua peliohjaimesta tai hiirestä samankaltaisesti kuin konsoli- tai tietokonepelejä pelatessaan. Hänen oma suosikkinsa on dynaaminen kosketusohjain, joka vaihtaa suuntaa kosketuksen mukaisesti, jolloin ei tarvitse nostaa katsetta pelin keskipisteestä.



KUVA 5. *Specular*-pelin pelitilanteen ”täydellinen hetki”, *board shock*. Kaikki viholliset ovat tuhottuja, hetkeksi. Lähetetty voima-aalto näkyy vielä hetken laajana renkaana pelaajahahmon ympärillä. Tämän voiman tärkeä toiminto on antaa hengähdys hetki pelaajalle.



SOSIAALISUUS JA VERTAISOPPIMINEN

Demoryhmän jäseneksi hyväksytään matalalla kynnyksellä. Riittää, että edes yksi jäsen on tavannut henkilön kasvotusten ja todennut tämän ”hyväksi tyypiksi”. Tekemään rohkaiseminen on tyypillistä, mutta myös vain seurasta nauttiminen on täysin sallittua sekä pelisuunnittelu- että demoryhmissä. Työskentely ryhmässä vaihtelee yhteisestä ajanvietosta ja teknisten vinkkien jakamisesta strukturoituun vertaisoppimiseen. Tyypillisiä vertaisoppimisen ja -opettamisen muotoja ovat vapaa keskustelu ja yhteinen ideointi, toisen ajatuksiin reagoiminen, neuvominen, esimerkin näyttäminen, kuunteleminen ja rohkaiseminen, motivointi, tukeminen ja kehuminen. Rakentavan palautteen antaminen on erittäin tärkeää peliryhmien vertaisoppimistilanteissa. (Freedman ym. 2013.)

Kriittinenkin palaute sallitaan, koska se yhdistyy kannustukseen ja yhteistyöhön. Demosuunnittelija kuvailee, kuinka yhdessä työskenteleminen laajentaa ymmärrystä siitä, mitä ollaan tekemässä. Vapaa innovointi ja ”brainstorming” kuvaavat parhaiten projektin aloitusta. Ideoita heitetään edestakaisin, ja konsepteilla leikitään ennen päätösten tekoa. Ideat voivat esimerkiksi olla pieniä sattumanvaraisia tarinoita. Pelisuunnittelijat keksivät talvisota-aiheisen tankkipelin historiankokeen alueesta. Demoryhmäläinen kuvailee projektin aloitusta:

Se on mielenkiintoinen prosessi. Yleensä joku on tehnyt jo jotain valmiiksi pöytälaatikkoonsa, ja sit muut näkee sen ja inspiroituu, että tää on niin lupaavan näköistä materiaalia, että tästä vois tehdä jotain tai käyttää jonkun alkuna.

Toisen jäsenen työprosessin seuraaminen saa uusia ideoita heräämään itsessä. Yhdessä vietetty aika ja kiinnostus toisen työskentelyä kohtaan ovat luonteva osa ryhmien toimintaa sekä pareina että suurempina ryhminä työskenneltäessä. Aloittelevat peliharrastajat ottavat usein kuuntelevan roolin. Kokeneiden peliharrastajien taitoja ja tietoja arvostetaan, ja heiltä halutaan oppia.

PELIHARRASTUS VISUAALISENA JA PEDAGOGISENA MENETELMÄNÄ

Haastateltujen mukaan visuaalisuus on pelien keskeinen tekijä, vaikka sitä on mahdotonta erottaa yksittäisenä tekijänä muista pelin tärkeistä ominaisuuksista: pelattavuudesta, viihdyttävyydestä, immersion ylläpidosta ja sensomotorisista, kognitiivisista ja kineettisistä taidoista nauttimisesta. Pelisuunnittelijan visualisoidessa pelin järjestystä ja logiikkaa on tavoitteena tuoda kaikki pelin tekijät näkyviksi ja pelaajalle saavutettaviksi, ymmärrettäviksi ja nautittaviksi.

Olen tässä artikkelissa jäsentänyt niitä visuaalisia, kognitiivisia, kehollisia ja sosiaalisia taitoja ja merkityksiä, joita nuoret saavuttavat pelaamalla. Kartoittamalla peliharrastukseen liittyviä tavoitteita selvitin nuorten ambivalenttia suhdetta oppimiseen peliharrastuksen yhteydessä. Nuorten pelitodellisuus on yhtä totta kuin fyysinen todellisuus ja vaikuttaa siksi oleellisesti nuorten käsityksiin itsestä ja oppimisesta. Tutkimusaineiston perusteella



nuorille on tärkeää, että peliharrastus tarjoaa mahdollisuuden toimintaan, jossa voi viihtyä ilman peliin kuulumattomia tavoitteita. Kuitenkin on selvää, että peliharrastuksen yhteydessä myös opitaan. Suuri osa tästä oppimisesta on hyödyllistä myös peliharrastuksen ulkopuolisessa elämässä. Vaikka pelillistä oppimista on tutkittu yliopistotasolla yli 60 vuotta (Harviainen & Meriläinen 2014), on formaalilla opetuksella vielä paljon oppimista niistä visuaalisista ja virtuaalisista ympäristöistä, joissa nuoret elävät suuren osan arkeaan.



Laadullisen asennetutkimuksen menetelmä elokuvan vastaanoton tutkimuksessa

Nina Maskulin

Vuonna 2012 odotettiin maailmanloppua. Kouluissa huhun havaitsivat muun muassa uskonnonopettajat, kun oppilaat kyselivät ja kertoivat huolestaan tunneilla¹ (haastattelu, 2011). Internetissä kiertänyt *meemi* oli populaari profetia, joka perustui tulkintaan mayakulttuurin kalenterista. Toisiinsa liittymättömät tieteelliset ja kristilliset elementit muodostivat meemin maailmanlopusta, joka tapahtuu muinaiskalenterin ajanjakson päättyessä. Meemiä vahvistettiin arkeologisen tekstilöydöksen populaaritulkinnalla, johon liitettiin kosmologiaa, luonnontiedettä ja uususkonnollisuutta.

Länsimaisessa kulttuurissa maailmanloppuennustuksilla on pitkät perinteet. Dynaamista tarinaa on kierrätetty uskonnoissa, ideologioissa, populaarikulttuurissa ja taiteessa. Tuhon uhka tulee vastaan myös mediassa, uutisena ilmastonmuutoksesta, sotina ja katastrofeina. Maailmanloppu on keskeinen kerronnallinen jännityselementti nykypäivän populaarikulttuurituotteissa, joissa uskonnolliset elementit ovat monilla tavoin näkyviä. Musiikissa, televisiosarjoissa, peleissä, sarjakuvissa, kirjallisuudessa ja elokuvissa hyödynnetään uskontoperinteiden myyttejä, opetustarinoita, rooleja ja esineitä, jotka liitetään uskomuksiin ja ylliluonnolliseen.

2010-luvulla mediasisältöjen katsomisen ja kuluttamisen keinot ovat uudistuneet laitteiden myötä nopeasti. Lasten ja nuorten mediankäytössä on tapahtunut merkittävä muutos, kun kotisohvalta on siirrytty yksityiseen median maailmaan. Suomessa älypuhelin ja tabletti myötä perheen yhteiset laitteet ovat korvautuneet nopeasti henkilökohtaisilla, ja kuten Elina Noppari (2014) kirjoittaa, muutos on ”lisännyt lastenhuoneiden itsenäisyyttä”. Suurin muutos on tapahtunut paikan käsitteessä: verkossa nuoret ovat yhtä aikaa kotona ja maailmassa, omassa huoneessaan ja globaalissa verkostossa.

Nuoret käyttävät tietokonetta tekemiseen ja vuorovaikutukseen sekä sosiaalisen median, musiikin, videoiden ja surffailun lisäksi tiedonhankintaan ja ohjelmointiin. (Kaarainen ym., 2013, 23.) Ruutu-aika on nuorten parissa mediasisältöjen kuluttamisen lisäksi myös sosiaalista ja jaettavaa (Kupiainen ym. 2013; Noppari 2014.) Elokuvakokemuksessa korostuvat sosiaaliset tekijät ja katsomismukavuus, kun elokuva katsotaan teatterissa. Haastatelluista 15–24-vuotiaista kolmannes ilmoittaa käyvänsä elokuvateatterissa kerran

1 Yhdysvaltalainen opettajien sivusto julkaisi artikkelin 2012 ”The End of the World? Discussing the Mayan Calendar with the students”, jossa oppilaiden pelkojen hälventämiseksi vinkattiin asiallisen tiedon näkökulmia. http://www.educationworld.com/a_lesson/long-count-calendar-end-of-the-world-lessons.shtml

kuukaudessa ja 38 prosenttia katsoo elokuvia Internetistä (Suomen elokuvasektori 2013, 10–12).

Uutismedia on keskeinen konteksti suomalaisten nuorten elämässä (Uusitalo ym. 2010, 38–39). Uskonto on osa maailmanpoliittista uutisointia erityisesti New Yorkin ja Lontoon terrori-iskujen jälkeen. Suomessa uskontouutisointi koskee useimmin kotimaan uutisissa evankelis-luterilaisuutta ja ulkomaan uutisissa islamia. Ulkomaan uutisissa korostuvat konfliktit ja väkivalta, kuten terrorismi. (Hokka ym. 2013, 6–10.)

VASTAANOTTOTUTKIMUS SUOMESSA

Elokuva pitää puoliaan yhteisenä kokemuksen alueena. Suomessa elokuvan ja television merkitystä lapsiperheissä on tarkasteltu viidessä haastatteluaineistoon perustuvassa tutkimuksessa. Näistä ensimmäinen, Juha Kytömäen tutkimus *Täytyy kattoo, jos saa kattoo* (1999) kuvaa lisäksi varhaisnuorten ja elokuvien välistä vuorovaikutussuhdetta ja sen sosiaalista merkitystä. Satu Valkosen väitös *Television merkitys lasten arjessa* (2012) tutkii lapsiperheiden ja televisionkäytön keskinäistä suhdetta. Tutkimushanke Lasten ja median suhde (2007–2016) on pitkittäistutkimus, jonka monipuolinen aineisto on koottu lasten, nuorten ja perheiden tuottamista haastatteluista ja päiväkirjoista. Tutkimushankkeen julkaisut *Mä oon nyt online!* (2008), *Naamatusten verkossa* (2011) ja *Mobiilimuksut* (2014) kuvaavat mediaympäristön muutosta, median käyttöä ja lasten ja nuorten käsityksiä mediasta.

Viidessä tutkimuksessa elokuva ja televisio liittyvät perheiden yhteiseen aikaan. Leikin ja luovuuden yhteys aktiiviseen katsomiskokemukseen tulee näkyväksi, kun sarjojen ja elokuvien hahmot ovat osa leikkejä ja sosiaalista kanssakäymistä. Elina Nopparin (2014) ja Satu Valkosen (2012) tulokset ovat samansuuntaisia: lasten parissa suosittujen ohjelmien työstäminen jatkuu leikeissä. Lasten mediankäyttöön liittyy myös rajoituksia, joita tutkittujen perheiden keskuudessa noudatettiin tarkasti.²

Rajojen ja rajoitusten ylittäminen kiehtoo nuoria, ja mediaympäristössä väkivaltaista, kiellettyä ja kauheaa katsotaan ja kokeillaan kavereiden kanssa (Kytömäki 1999; Uusitalo ym. 2010, 61). Nuorten ja varhaisnuorten parissa elokuvilla ja televisiosarjoilla tehdään asioita, ja niiden tarinat nivoutuvat mielekkääksi osaksi sosiaalista kanssakäymistä ja yhdessäoloa. Yhteisiä piirteitä molemmissa tutkimuksissa ovat kokemuksen jakaminen ja sosiaalinen vuorovaikutus. Kytömäen aineistossa nuoret kuvaavat, kuinka elokuvan tai sarjan katseluvalinta kavereiden kanssa on yhteistä ja ennakkoon sovittua. Vanhemmat ovat luonnollisesti tilanteen ulkopuolisia. Katsomisen jälkeen nuoret toistavat hyviä kohtaauksia ja tarinoita koulussa ja vapaa-ajalla (Kytömäki 1999, 142–160) tai he tuottavat niistä omaa, uutta aineistoa (Uusitalo ym. 2010).

Laadullista tutkimusta yksittäisten elokuvien vastaanotosta nuorten parissa on tehty

2 *Nuoria liikkellä* -tutkimuksen mukaan neljäsosa haastatelluista 15–19-vuotiaista vietti tietokoneella päivittäin 3 tuntia tai enemmän. Myös Nopparin (2014) aineistossa vanhemmat pääosin ilmoittivat valvovansa ruutu-aikaa.

vähemmän. Tässä artikkelissa lähestyn elokuvan vastaanottotutkimusta nuorten parissa soveltamalla laadullisen asennetutkimuksen menetelmää. Käytän artikkelissa esimerkkinä parihaastattelua, joka on osa väitöstutkimukseni aineistoa.³ Nuoret olivat haastatteluhetkellä 19- ja 14-vuotiaita. Vanhempi oli rippikoululeirin isonen ja nuorempi rippileiriläinen. Tarkastelen haastattelun valossa, miten laadullisen asennetutkimuksen menetelmää soveltamalla elokuvan vastaanottohaastattelu toteutui ja millaista puhetta laadullisen asennetutkimuksen menetelmä vastaanottotilanteessa tuottaa. Teoreettisesta näkökulmasta kysymykseni liittyy uskontotieteelliseen tutkimukseen nuorten, populaarikulttuurin ja uskonnon välisestä monitasoisesta vuorovaikutussuhteesta.

ELOKUVA JA HAASTATTELUVÄITE KESKUSTELUN VIRITTÄJÄNÄ

Laadullinen asennetutkimus on sosiaalipsykologinen tutkimusote, joka tarkastelee asenteiden muodostumista keskustelussa ja sosiaalisessa tilanteessa. Laadullisen asennetutkimuksen menetelmä perustuu etnografiselle lähestymistavalle, jossa haastatteluun yhdistyy havainnointia.⁴ Keskustelussa asennetta ilmaistaan suhtautumisena jaettuun todellisuuteen, ja sen alkuperä on sosiaalinen. Asenne on siten puheen työkalu, jolla arvotetaan ja otetaan kantaa, hahmotetaan tulevaisuutta ja muutetaan käytöstä (ks. esim. Vesala & Rantanen 1999; Vesala & Rantanen 2007; Pesonen & Vesala 2007; Billig ym. 1988.) Asenne liittyy toimintaan: yksilö voi asenteen muutoksella rakentaa kokonaiskuvaa tulevasta ja muuttaa toimintaansa (Billig 1996, 205–211).

Elokuvan laadullisen vastaanoton tutkimus muodostui elokuvan katsomiskokemuksesta ja sen jälkeen tehdystä haastattelusta. Haastattelu oli puolistrukturoitu, ja sen rakenne koostui seitsemästä elokuvan kohtauksista johdetusta väittämästä, jotka perustuvat esitettävän elokuvan analyysiin. Käytin elokuva-analyyssissä dramaturgista näkökulmaa (ks. esim. Aaltonen 2002). Elokuva-analyyssissä väittämien lisäksi monella muulla tavoin, kuten kerronnan, roolien tai lajityyppien näkökulmasta (ks. esim. Sjö 2007; Hakola 2011; Pesonen 2010; Maskulin 2011; Blom 2011). Pertti Alasuutari (1993) saattaisi kutsua dramaturgista analyysia havaintojen pelkistämiseksi, jonka jälkeen saatua havaintojoukkoa edelleen järjestetään yhteisten piirteiden mukaisesti.

- 3 Esitin haastattelukutsun kesällä 2012 uusimaalaisen kaupungin kolmelle rippikoululeirille ja yhdelle psykologian lukiokurssille. Haastattelun päätteeksi osallistuja sai elokuvaalipun. Väitöskirjani kokonaisuaineisto koostuu näistä 25 haastattelusta, joihin osallistui 13 rippileiriläistä ja 12 lukiolaista yksin tai pareittain. Aineiston tuottamista varten elokuvan jälkeen käydyt haastattelukeskustelut nauhoitettiin. Haastattelukutsut ja esittelyvierailut tavoittivat noin 200 nuorta. Elokuvan katseluun osallistui 44 nuorta, ja haastatteluihin osallistui 25 nuorta. Nuoret katsoivat yhdessä toimintaelokuvan *2012* (Emmerich 2009), jonka kesto on 152 minuuttia. Osallistuin katseluihin, ja haastattelu tehtiin heti elokuvan jälkeen samoissa tiloissa, joissa elokuva näytettiin: rippileirillä, seurakunnan ylläpitämässä nuorisotilassa ja lukiossa. Väitöskirja-aineistoni haastattelujen kestot vaihtelivat kymmenen minuutin ja yli tunnin välillä, ja keskimääräinen haastattelu-aika on noin 15 minuuttia.
- 4 Laadullisen asennetutkimuksen teoreettisesta taustasta on kattavasti teoksissa Vesala & Rantanen 1999, Pesonen ja Vesala 2007 ja Vesala & Rantanen 2007.

Uskonnolliseen ydinkertomukseen perustuvan amerikkalaisen toimintaelokuvan ja suomalaisnuorten välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen on tärkeää, jotta tietomme nuorten arkipäivän ajattelusta ja median suhteesta lisääntyy. Uskonto on suomalaisten nuorten arjessa näkyvä asia, ja sen merkitys tiivistyy 14–15-vuotiailla rippikoulun takia. Uskonnon ja populaarikulttuurin välistä vuorovaikutusta nuorten arjessa voi tarkentaa tutkimalla, millaisen heijastuspinnan elokuvakokemus muodostaa olemassaoloon liittyvien kysymysten peilaamiseen ja kokeiluun.

Väitteen käsite on yhteinen asennetutkimukselle ja elokuvalle. Väite sisältää arvostuksia, arvoja ja normeja, ja se on myös eräs asennetta tuottava retorinen keino. Seuraavaksi tarkastelen väitettä laadullisen asennetutkimuksen ja elokuvan näkökulmasta. Sen jälkeen esittelen tarkemmin väitteen elokuva-analyysin työkaluna ja sitä, miten sovellan laadullista asennetutkimuksen menetelmää vastaanoton tutkimukseen.

LAADULLISEN ASENNETUTKIMUKSEN MENETELMÄN SOVELTAMINEN ELOKUVAN VASTAANOTOSSA

Elokuva *2012* (Emmerich 2009) hyödynsi nimessään ja markkinoinnissaan Internetissä kiertävää meemiä.⁵ Elokuvan teknisesti korkeatasoinen animaatio on visuaalisesti vaikuttava: mannerlaattojen liikkeiden seuraukset käynnistyvät kosmisena ketjureaktiona, tulivuoret räjähtävät, kaupungit vaipuvat syvyyksiin ja tsunamit saavuttavat Himalajan. Elokuvassa on uutisvirrasta tuttua aineistoa, kuten uskonnollisten ääriliikkeiden mielenosoituksia, globaalia epätasa-arvoa, luonnonmullistuksien aiheuttamaa hätää ja uskonnollisia, tieteellisiä ja teknologisia ratkaisuja yhdistettynä tuttuun kertomukseen vedenpaisumuksesta.

Hyvä tarina alkaa aiheesta ja rajauksesta, ja se noudattaa kerronnan ekonomiaa. Elokuvakerronta perustuu kuvissa esitetyille kohtauksille, jotka toisiaan seuraten muodostavat tarinan. Elokuvan suunnitteluvaiheessa käsikirjoittaja dramatisoi kerrontaa eli rakentaa elokuvan aiheita, rajausta ja teemoja. Työvälineenä suunnittelussa on usein elokuvan pääväite, yhdeksi virkkeeksi kiteytetty sanoma, jota vasten roolihenkilöitä ja kohtauksia voidaan heijastaa. Myös elokuvan kohtauksilla on oma väitteensä (Aaltonen 2002, 37–39).

Draamallisen kerronnan periaatteet ovat siirtyneet suullisesta perinteestä ja teatterista elokuvakerrontaan. Elokuvakäsikirjoituksessa hyödynnetään edelleen aristoteelista tragedian kaavaa, jossa vakava ja kokonainen tarina kerrotaan draamallisilla keinoilla. Katsoja seuraa tarinaa samastumalla roolihenkilöiden toimintaan, mikä herättää sääliä ja pelkoa. Lopussa toiminta saa aikaan näiden tunteiden puhdistumisen, *katharsiksen*. (Sihvola 1997, 236.) Amerikkalaiselle toimintaelokuvalle säälin ja pelon kaava on menestyksellinen.

Historiallisesta näkökulmasta uskonnolliset kertomukset ovat alun perin suullista perinnettä, esittävää runoutta, jossa tarina sekä säälin ja pelon tunteet ovat keskeisiä.

5 Elokuva-ennakkomarkkinointiin tarkoitetut videomainokset (2009) hyödyntävät meemin moninaisia elementtejä. <http://www.sonypictures.com/movies/2012/>



Uskonnolliset kertomukset noudattavat usein draamallisen kerronnan periaatetta, ja siksi ne ovat usein myös elokuvien käsikirjoitusmateriaalia. *Nooan arkki* -kertomus on useissa kulttuureissa tunnettu vedenpaisumuskertomus, johon liittyy tunnetun maailman tuhoutumisen ja uuden alun myytti.

Nooan arkki -kertomuksesta voidaan johtaa näkökulmaa vaihtamalla erilaisia pääväittämiä, jotka hyvässä tarinassa mahdollistavat useita ratkaisuja. Moniselitteisyys liittyy vastaanotossa tulkintaan, ja yleisössä yksilö päättää, miten tarina tulkitaan. Kertomus väittää jotain jostakin. Väitteen sisäinen todellisuus on johdonmukainen ja yhdistyy katsojan samaistumisen kokemukseen.

AINEISTON KERUU ALKAA ELOKUVAA KATSOMALLA

Dramaturgisen analyysin tuloksena ryhmittelin elokuvan kohtaukset niissä käsiteltävien väitteiden mukaisesti. Muodostin ryhmittelemällä ja yhdistämällä elokuvan kohtauksista seitsemän väitettä, jotka ovat tapahtumajärjestyksessä. Muokkasin väitteet kieliasultaan yleiseksi, jotta haastateltava voi aloittaa puheen kokemukseen perustuen. Väitteet ryhmittelin kolmeen teemaan, jotka toistuvat elokuvassa. Ne liittyvät vaikuttamisen, tiedon ja valintojen teemoihin.

Vaikuttamiseen liittyviä väittämiä on kaksi. Elokuvassa ne on esitetty esimerkiksi ihmissuhteiden ja instituutioiden muutoksena.

- 1) Pysyviltä vaikuttavat asiat voivat muuttua äkillisesti.
- 2) Demokratiassa voi jokainen vaikuttaa omaan elämäänsä.

Tietoon liittyviä väittämiä on kaksi. Elokuvassa niitä esitetään tiedonsaantiin ja tietonmuodostukseen liittyvissä olosuhteissa, kuten median, uskonnon tai tieteen laatimia ja välittämiä tietoja, ennustuksia ja niiden tulkintoja.

- 3) Ihmiset haluavat kuulla vain hyviä uutisia.
- 4) Joissain uskonnoissa ennustetaan maailmanloppu.

Valintoihin liittyviä väittämiä on kaksi. Elokuvassa ne liittyvät toimintaan, jossa korostuvat tasa-arvoon ja altruismiin liittyvät valinnat.

- 5) Jos jaettavaa on vähän, osan voi jättää ilman.
- 6) Ihmiset toimivat epäitsekkäästi ja vaarantavat itsensä toisten puolesta.

Viimeinen väite voidaan liittää edellisiin, eli vaikuttamiseen, tietoon ja valintoihin sekä elokuvan loppuratkaisuun.

- 7) Tiede ja teknologia pelastavat tuholta.

Elokuvan jälkeen haastattelut alkoivat lyhyen tauon jälkeen. Ennen elokuvaa kerroin tutkimuksen taustasta, haastattelun kulusta ja tutkimuksen jatkosta. Suostumuslomakkeen täyttäminen oli osa haastattelua ja toistin tiedot varmistaakseni, että alaikäinen haastateltava saa riittävät tiedot tutkimuksesta. Nauhoitin myös haastattelut.

Kuvasin haastateltaville haastattelun prosessia ja nuorten merkitystä haastattelussa sekä tutkimuksen tekemiseen käytettävää aikaa. Kävimme läpi suostumuskaavakkeen merkityksen ja kuvasin haastateltavalle, mitä yksityisyyden suoja tarkoittaa käytännössä: mitä haastatteluille tapahtuu nauhoituksen jälkeen, missä niitä säilytetään ja miten kokonaisia haastatteluja väitöskirjoissa ja artikkeleissa käytetään, ja kuinka heillä on oikeus myös muuttaa mieltään suostumuksensa suhteen.

Kehitin eräänlaiset leikin⁶ säännöt. Kerroin, että kaikki vastaukset ovat hyväksyttäviä, kysymyksiä saa esittää ja haastattelun voi keskeyttää. Näytin väitteet haastattelussa paperille kirjoitettuna ja ohjeistin lukemaan väitteet ääneen ja kerroin, että väitelapun voi ottaa käteen ja haastattelun aikana voi myös liikkua. Ohjeen taustalla on oppimisen strategioihin liittyvä käsitys oppimistyyleistä ja havaintokanavista, yksilöllisestä yhdistelmästä visuaalista, auditiivista ja kinesteettistä havainnointia (ks. esim. Dunn 2012). Haastattelutilanne on esiintymistilanne, johon voi liittyä jännitystä. Väitteen ymmärtämiseen tarvitaan aikaa, minkä aikuinen tutkija tekee näkyväksi ja sallituksi. Lukeminen antaa haastateltavalle tilaa miettiä kysymyksen sisältöä ja esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta reflektointi käynnistyy. Kirjoitettu väittämä yhdessä rauhallisen rytmin kanssa tuottaa mahdollisuuden saavuttaa haastattelussa luottamuksen ilmapiirin, jossa nuori voi ilmaista ja kokeilla erilaisia kantoja.

Koulu ja seurakunta edustavat nuorten arjessa instituutioita, joissa tapahtumat ovat aikuisten järjestämiä ja joiden luonnetta ohjaa oppiminen. Institutionaalisessa ympäristössä toimitaan usein tilan ohjaaman toimintalogiikan, kuten aikataulun ja oikean vastauksen konteksteissa (ks. esim. Alasuutari 2009; Aaltonen & Honkatukia 2012). Aikuisen ja nuoren välinen vuorovaikutus on haastattelutilaan liittyvän toiminnan ja osallistumismotivaation ohjaamaa, ja tutkija on haastateltavan tavoin herkkä omaksu- maan ohjaavia käytösmalleja.

VAPAAEHTOISUUTTA INSTITUUTIOSSA: NUORET JA HAASTATELUN ILMAPIIRI

Sosiaalinen vuorovaikutus muodostuu ulkoisten ja sisäisten tekijöiden yhtälöstä. Suoria tai välillisiä vaikutuksia vuorovaikutukseen tuottavat muun muassa edellä mainittu haastatteluympäristö, keskustelijoiden keskinäiset jännitteet, aikuisen ja lapsen valtaero ja tarpeisiin liittyvät tekijät, kuten nälkä tai väsymys. Erving Goffman (1986, 133–136) tarkastelee vuorovaikutusta kehysanalyysin keinoin, jossa fiktio toimii yhtenä kokemusta järjestävänä ja asennetta virittävänä tekijänä. Fiktio johdattaa kuvitteluun, jossa vaihtuva näkökulma on mahdollinen ja jota sovitetaan puheessa vuorovaikutustilanteeseen. Kommunikoidut ja piiloutuvat asenteiden kehystykset toimivat kumpikin keskustelua edistävänä retorisena resurssina (Vesala & Rantanen 2007, 11–62; Pesonen & Vesala 2007, 34–41.) Nuorten haastatteluaineiston analyysissä pohdittavaksi tulevat lisäksi

6 Goffman erottaa virittämisesä leikin tai kuvittelun (*make believe*) ja pelin (*game*). Kuvittelussa Goffmanin mukaan korostuu hauskanpito ja viihdyttäminen, ja leikkiin osallistujien tuleekin vapautua ”tarpeesta” heittäytyäkseen leikkiin (Goffman 1974/1986, 48).

niiden nuorten äänet, jotka näissä konteksteissa jättävät osallistumatta haastatteluun ja jäävät siten aineiston ja analyysin ulkopuolelle (Alasuutari 2009; Aaltonen & Honkatukia 2012). Haastatteluihin osallistuvien roolissa painottuvat kiinnostuksen ja motivaation lisäksi vertaisryhmään liittyvät paineet.

Lynn Schofield Clarkin (2003) etnografia uskonnon, median ja nuorten välisestä suhteesta Yhdysvalloissa kuvaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen valtaeroa kotona, koulussa, uskonnollisessa yhteisössä ja tutkimuksessa vallitsevana. Lapsille ja nuorille on näissä vuorovaikutustilanteissa ominaista odottaa aikuisen vahvistusta siitä, että hän toimii odotetusti, käyttäytyy kuten pitää. Aikuisen palaute näissä yhteyksissä lisää nuoren luottamusta omaan toimintaansa, ja vuorovaikutussuhde on sosiaalistumisen näkökulmasta oppimissuhde (ks. myös Alasuutari 2009, 152).

Havaitsin, että osa nuorista tarkisti sanattomasti kommunikoidulla tai ääneen kysymällä, olivatko hänen kannanottonsa tutkimuksen kannalta hyväksyttäviä (ks. esim. Alasuutari 2009, 152). Kannustin sanattomasti ja toisinaan esitin lisäkysymyksiä. Aina puhetilanne ei ollut motivoiva, ja tutkijalle näkymättömät ja tähän artikkeliin analysoimattomat tekijät lyhensivät vuorovaikutusaikaa.

ELOKUVAN JA VÄITTEIDEN KOMMENTOINTI

Esittelen menetelmän avulla tuotettua vastaanoton prosessia yhden haastatteluesimerkin avulla. Kyseessä on parihaastattelu, ja vuorovaikutuksen ulkoiset ja sisäiset tekijät tulevat esiin selkeästi sekä tutkijan että haastateltavien osalta. Haastateltavat tulivat haastatteluun kotoaan, jolloin osallistumisen motivaation voi tulkita melko hyväksi. Myös haastateltavien keskinäinen ikäero on suurimmillaan⁷, mikä vaikuttaa kommentteihin haastattelun alussa, jossa myös tutkija on mukana lisäkysymyksillä. Haastattelun kokonaiskesto on yli 74 minuuttia, mistä seuraa, että tilanne muuttuu puhetta suosivaksi molemmille haastateltaville. Varsinaisen haastattelun lopussa tapahtui ennakoimaton käänne, jota ei muissa haastatteluissa tapahtunut. Mikko, toinen haastateltavista nuorista, poimi eteensä yhden väitekorkeista, koska hän halusi vielä edelleen työstää kantaansa esitettyyn väitteeseen. Käänne kuvaa hyvin menetelmän selkeyttä ja käytännöllisyyttä sekä haastattelussa syntynyttä ilmapiiää.

Haastattelu alkaa lyhyillä vastauksilla. Nuorempi haastateltavista, Eero, kommentoi kahta ensimmäistä väitettä hyvin lyhyesti ja Mikko otti luontevasti enemmän tilaa puheelleen.

7 14-vuotias tarvitsee huoltajien osallistumisluvan haastatteluun. Haastattelutilanteessa suostumuslomake täytettiin yhtä aikaa 19-vuotiaan kanssa. Kyseinen nuori (Eero) täytti 15 pian haastattelun jälkeen, ja suostumus osallistumiseen vahvistettiin vanhemmilta puhelimitse. Kummankin haastateltavan nimi on muutettu.



H: Mulla on tällaisia lappuja, jossa on tällainen väite. Se liittyy tohon elokuvaan, mutta se voi tietenkin liittyä ihan mihin tahansa muuhunkin elokuvan ulkopuoliseen elämään. Mä haluaisin kuulla, mitä te ajattele tästä väitteestä. Te voitte miettiä sitä elokuvan kautta... et tota niin... siitä lähteä vaan suoraan fundeeraamaan. Saaks siitä selvää? [laittaa väiteen pöydälle]

Eero: Joo.

Mikko: Saa.

H: Mainiota. Kuka haluaa aloittaa?

Eero: Mikko.

Mikko: No mä voin aloittaa. Pitääkö toi väite lukea vielä?

H: Jos sä haluat.

Mikko: Pysyviltä vaikuttavat asiat voivat muuttua äkillisesti. No se on ihan totta, siinä mielessä et jos niinku, jos tapahtuu joku onnettomuus tai... joku tommonen... vaik jos niinku perheessä, et... perheenjäsen kuolee.

H: Mm.

Mikko: Nii perhe on sellaine mikä on aina niinku pysyvä, mutta se saattaa just tollee helposti muuttua, vaik niinku kuoleman kautta. Tai itselle käy joku onnettomuus. Emmä sit tiä. Emmä usko että tollaista maailmanlopunjuttua vois tulla. Mutta jotain sen kaltaista, vois olla. Ei Suomessa, mutta ajatellaan vaikka jossain muualla maailmalla, kuten maanjäristys ja jossa koti menetetään. --

H: Mites Eero?

Eero: No ei tohon voi oikeen lisätä mitään, mut...

H: Entä jos sä mietit tota leffaa?

Eero: No ainaki toi väite on ihan totta. Et voi käydä kaikkee tollasii asioita. Vaik ei täs kai maailmanloppuu oo tulossa luultavasti, lähiaikoina, ainakaan toivottavasti.

H: Oliko tossa leffassa jotain muita asioita, jotka vaikuttaa vaikka lapsen näkökulmasta pysyviltä, ja sitte muuttuu?

Mikko: Ainakin perhesuhteet muuttu, ja sitten se isä palas takasin perheeseen. Mä en tiedä, onks tohon mitään vielä lisättävää?

Mikko: Nii kyllä se varmaan järkytys oli kun ne menetti kotinsa siin melkein heti ja kaikki, ja koko kaupunkikin tuhoutu nii. Että ei ollu hirveen hauskaa se...

H: Ja koko kotimaahan meni siinä elokuvassa niin että rysähti

Eero: Se kaupunki oli varmaan silleen vähän pahempi, et ku koko maassa ei käy aina... vaan kaupungissa on koko ajan.

Alussa haastattelija osallistuu enemmän, hänellä on lisäkysymyksiä, joilla hän pyrkii ohjaamaan keskustelun elokuvaan. Heti alussa vanhempi haastateltava Mikko huomioi tilanteessa nuorempaa kumppania vuorottelemalla aloitusta ja käyttämällä samaa ilmaisuakin kuin Eero, joka alussa kuvaa puhetaitojaan vaatimattomiksi. Mikon esimerkistä hän rohkaistuu ilmaisemaan kantojaan haastattelun edetessä. Haastattelija voi kysymyksillä tai sanattomalla viestinnällä tehdä tilaa molemmille haastateltaville. Lisäkysymyksien tekeminen on mahdollista, mutta sen ohjaava vaikutus muistuttaa koulumaista keskustelutilannetta, jossa kerrataan opittua (ks. esim. Alasuutari 2009, 150).



H: Sit mulla on toinen väite.

Mikko: Haluuskä olla, haluuskä alottaa tällä kertaa?

Eero: No joo, vaikka, lueksmä?

H: Lue vaa jos haluat

Eero: Demokratiassa voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Se on kyl ihan totta -- Ne kaikki demokraatit, jos ne sanoo jotain niin sun on pakko tehdä se, niil oli kaikki raha ja valta. -- En oo hirveen tämmönen puheihminen.

H: Ei se haittaa. Jos mä yritän auttaa... jos ajattelee vaikk että meillä Suomessa on demokratia niin, et miten siinä voit vaikuttaa?

Eero: En voi vielä äänestää presidenttiä, en voi vielä ottaa kantaa oikein mihinkään.

Mikko: Nuorisovaaleissa?

Eero: No joo.

Sosiaalisessa tilanteessa ja keskustelussa kiistanalainen väite tuottaa erilaisia mielipiteitä. Heikki Pesonen ja Kari Mikko Vesala (2007, 116–117) jakavat haastattelujen kannanotot kolmeen havaintoluokkaan ryhmittelemällä ne hyväksyvään, vastustavaan ja varautuneeseen kommentointiin. Vastustavat tai myötäilevät kannat vuorottelevat, kun haastateltava vaihtaa näkökulmaa, koettelee tai valmistele kantaansa. Keskustelun edetessä kanta on useimmin muuntuva kuin pysyvä.

Haastattelun puolivälissä käsitellään viidettä väitettä: ”Jos jaettavaa on vähän, niin osan voi jättää ilman.” Haastattelijan minimipalaute on tekstin lyhentämiseksi leikattu tästä dialogista pois (Alasutari 2009, 151).

Mikko: Jos jaettavaa on vähän, osan voi jättää ilman. No tota, jos ton leffan kannalta ajattelee, niin kyllä mä olen sen kannalla, että pitää pystyä ajatteleen kylmäverisesti ja loogisesti, vähän niin kuin tossa leffassakin että -- kaikkii ei voi pelastaa. Ei se ollu mahdollista. Että osa vaan pitää jättää ilman. Ja sitten, tota jos yritetään ottaa niin paljon ku mahtuu niin se aiheuttaa muit ongelmii kuten vaikka sitä että tota ruokaa ei olis tarpeeks kaikille ihmisille. Jolloinka sen sijaan että oltais pelastettu enemmän ihmisiä, niin oltais vaan aiheutettu enemmän tuhoa.

Eero: Nii just. Mä ajattelen tosta ruoka-asiasta mieluummin antaa osalle sen verran kun tarttee ja kaikille alle se määrä mitä tarvitsee jotain ruokaa, ett paljon parempi sillee, koska kaikki ei kestäis liian vähällä ruoalla.

Mikko: Usein just tällaisissä, no -- vaikkapa zombipeleissä ja tällaisissä leffoissa nii, siin on ongelmana se, ett jos joku on vaik haavoittunu, niin sen pelastamiseen käytetään niinku elintärkeitä resursseja, ja ne resurssit ei auta siinä, vaan se lopputulos on että se kuitenkin kuolee. Et jos sulla on ruokaa jakaa sadalle ihmiselle, niin et sä voi jakaa sitä tuhannelle.

Eero: Nii..

Mikko: Nii se ruoka menee hukkaan, jos sä yrität jakaa sen tuhannelle. -- Tää on tietenk kylmää ajattelua, kylmäveristä, mut loogisesti ajattelee niin parempi on pelastaa ne sata kuin yrittää pelastaa tuhat, koska lopputuloksena kukaan ei pelaistuis...

Eero: Mut taas kuitenkin, kyl siin mieluummin voisi yrittää pelastaa kaikki kun vaan osaa. Se tuntee moraaliselta oikealta silloin

Mikko: Mm.

Eero: Sit siin voi toivoo että jotain tapahtuu, Että kaikki selviää tai ainakin suurin osa.



2012-elokuvan ja nuorten puheen keskinäinen vuorovaikutus muodostuu erilaisista kannoista väitettä ja elokuvan tapahtumia kohtaan. Nuorten perustelut erottuvat erilaisina tulkintakehyksinä. Haastateltavista vanhempi, Mikko hyväksyy väitteen kannan. Hän perustelee väitettä tuomalla esiin ratkaisumalleja, joiden lopputuloksia hän vertailee puheessa. Mikko käyttää kuvittelun kehystä johtaakseen ratkaisun ja sen lopputuloksen ja pohtii kommenttiaan soveltamalla siihen filosofista kehystä, logiikkaa. Kannanoton perustelut esitetään laajasti.

Eero on aluksi väitteen kanssa varautunut ja rakentaa omaa kantaansa. Hän ottaa huomioon Mikon kannan ja ilmaisee kantansa uudelleen, nyt selkeämmin. Eero perustelee ja tarkentaa vastustavaa kantaansa, jonka jälkeen hän samaistuu elokuvan kohtaukseen ja perustelee moraalisisella tunteella hyvältä tuntuvan valinnan ja sen avaamat mahdollisuudet. Puheessa vastakkaiset näkökulmat perusteluineen saattavat seurata toisiaan ja kantojen välinen ristiriita tuottaa uusia perusteluja ja näkökulmia. Asenteen sosiaalisen luonteen lisäksi kontekstiin liittyvät tekijät pitävät asenteen liikkeessä ja toisinaan piilossa. Osa kannanotoista käynnistää kommentoivassa puheessa pohdintaa molemmista näkökulmista. (Ks. esim. Vesala & Rantanen 1999; Vesala & Rantanen 2007; Pesonen & Vesala 2007.)

Haastattelun päätyttyä Mikko halusi haastattelun jälkeen kehittää edelleen kantaansa. Hän otti uudelleen viidennen väitteen väitepinosta ja halusi tarkentaa vielä omaa kommenttiaan.

Mikko: Mä voin vielä kommentoida sitä -- Oliko se tämä [kaivaa väitepaperien pinoa], että jos jaettava on vähän, osan voi jättää ilman. Jos kylmäverisesti ja loogisesti ajattelee, vaikka lasten näkökulmasta, että -- se että jos sä saat vaikka karkin, niin se on mukavaa, mutta sitten jos saat puolikkaan, niin sehän vaan harmittaa, sen takia kun et saanut kokonaista. Vaikka karkkipussia. Niin niin usein se on sitä, että jos joku asia jaetaan niin voi olla ett se niin kun..., niin se tuottaa vähemmän iloa, kun se annettais vaan osalle. --

H: Mitäs Eero ajattelet?

Eero: Mieluummin.. Kyl mun mielestä mieluummin saa vähän, kuin ei ollenkaan. No tos leffassa ei olis toiminu, mutta yleisesti sanottuna, mieluummin saa jotain kun ei mitään.

Mikko: Ja sitte, voi kans ajatella sitä, että jos jaettava on vähän, niin ihmiset ei kaipaa sitä, minkä olemassaolosta ne eivät tiedä. Ihmiset jotka tossa leffassa kuoli siellä, niin ne eivät kironnu niitä, että te meette tollaseen sukulaan, ja me ei päästä sinne. Koska ne ei tienny siitä. Että sen takii oli toisaalta hyvä, että niille jätettiin kertomatta niistä arkeista, koska se olis luonu vaan pahaa verta ja se olis suututtanu ne kaikki.

Eero: Mut ois kyl silleen, ois kyllä niillä ollu tavallaan oikeus tietää niistä. Et ne ei oiskaan päässy.

Mikko: Niillä ois ehkä ollu oikeus tietää niistä mutta olisko se tuottanu mitään hyvää jos ne ois tienny niistä?

Eero: Eeei... mut olis ne tienny kuitenkin että ihmiset.. että kaikki jatkuu vielä, että ihmiset ja kaikki elämä ei katookkaan. Et se olis ollu hyvä tietää. -- Tai sitte niistä jotkut olis yrittäny päästä sinne, niihin laivoihin, jos ne ois tienny.

Mikko: Mut se mun pitää sanoa vielä, että pitää osata olla kylmäverinen, ett kun siin kohtaa, missä tota tehtiin päätös, että ne ihmiset pääsee arkkeihin, ne työntekijät ja muut. Että siinä kun se puhu siinä, että voimmeko antaa noiden ihmisten tuolla kuolla. Mutta.. se oli mun mielestä typerästi ajateltu, että se ikään kuin ajatteli niitä ihmisiä, jotka se näki, mutta unohti ne ihmiset, joita se ei nähnyt, mitkä oli ympäri maailmaa ja kuoli. --



Vaikka Eeron kommentit ovat Mikon kommentteja lyhyempiä, hän kehystää kantansa mahdollisuuksien näkökulmasta, kuten Mikkokin, joka kehrittelee kantaansa esimerkkien avulla.

MAHDOLLISUUKSIIEN MAAILMAT TULKINNOISSA

Elokuvan vastaanoton laadullisen tutkimuksen menetelmällä on tavoitteena saada tietoa katsomiskokemuksen sosiaalisesta rakentumisesta. Elokuva, haastattelutilanne ja haastattelun väitteet muodostavat keskustelukentän, jossa yksilöt ilmaisevat käsityksiään elokuvasta. Vuorovaikutuksen sosiaalista kenttää (Alasuutari 2009, 147) voi tarkastella toimijoiden ja siihen liittyvien instituutioiden lisäksi yhteisenä keskustelualueena, laadullisen asennetutkimuksen menetelmän virittämän puheen ja elokuvan yhteisen kokemuksen näkökulmasta.

Elokuvan lisäksi esimerkkihaastattelun Mikko ja Eero kehystivät kantojaan yksilöllisellä reflektiolla, kehrittelemällä niitä ja ottamalla uusia näkökulmia. He toimivat suhteessa toisiinsa ja kommentoivat ja hyväksyivät toistensa kantoja, vaikka olivat eri mieltä. Nuorten puheessa asenne elokuvan ratkaisuihin tuotti kannanottoja, jotka liittyvät moraalisten ja yhteiskunnallisten kysymysten käsittelyyn. Kannanotot rakentuvat puheessa luovasti, ja perusteluita rakennetaan hyödyntämällä monipuolisesti retorisia resursseja. Muodostunutta kantaa testattiin etäntymällä elokuvasta, samaistumalla elokuvaan ja liittämällä pohdintoja kuvittelun piiriin, jossa erilaista informaatiota yhdistellään kokemuksellisesti puheessa.

Esimerkkihaastattelun valossa elokuvan laadullinen vastaanotto on monitasoinen tapahtuma, joka virittää nuoren kokeilemaan kannan muodostamista. Menetelmä on selkeä, toimiva ja käytännöllinen, ja se kannustaa pohdintaan, jossa erilaiset retoriset resurssit otetaan vaivatta käyttöön. Parihaastattelun muoto nuorten haastattelussa oli esimerkkitapauksessa molempien nuorten puhetta edistävä. Kuvittelu tuotti reflektiota, jossa elokuvaan heijastamalla rakennetaan mahdollisia maailmoja. Esimerkkihaastattelu päättyi pitkään keskusteluun, jossa käsitellään ajankohtaisia poliittisia ratkaisuja. Haastattelun lopussa molemmat haastateltavat pohtivat kuolemaa, Kreikan talouskriisiä, verotusta, käyppiä yhteiskuntamalleja, Platonin filosofikuninkaita, ideologioita ja sen seurauksia sekä väkivaltaviihteen funktioita.

HAASTATTELUAINEISTO

Haastattelu 7.9.2011. Uskonnonopettaja (evankelis-luterilainen uskonto) ja Nina Maskulin, Helsingin yliopisto.

Eero ja Mikko. Elokuvavastaanoton parihaastattelu 1.8.2012. Nina Maskulin, Helsingin yliopisto.

FILMOGRAFIA

2012 (2009) Roland Emmerich, Columbia Pictures. Yhdysvallat.



Kuvilla poispyyhitty stigma

Jaana Erkkilä

”Kuvataidekoulu on perseestä”, totesi 14-vuotias poika ja ilmoitti lopettavansa harrastuksen, ainakin sen ohjatun ja tavoitteellisen muodon, jonka väitetään ehkäisevän syrjäytymistä ja kasvattavan lapsista ja nuorista sosiaalisia ja yhteiskuntaan sopeutuvia kansalaisia. Visuaalinen tuottaminen eri muodoissaan oli ollut aina läsnä pojan arjessa, mutta murrosiän myötä vastahanka ohjattua toimintaa kohtaan kasvoi ja johti lopulta eroon kuvataidekoulusta. Kuilu taidekasvatuksen asettamien tavoitteiden ja omaehtoisen taiteellisen toiminnan välillä oli kasvanut liian suureksi, vaikka nuori ei osannutkaan ilmaista turhautumistaan juuri tuolla tavoin.

Tapaus toi mieleeni oman hämmennykseni taidekasvattajan työni alkutaipaleella. Olin juuri valmistunut Kuvataideakatemiasta, ja aloitin työt lasten ja nuorten kuvataidekoulussa vailla pedagogista pätevyyttä. Olin lähtökohtaisesti taiteilija, vaikka olinkin intohimoisen kiinnostunut myös opettamisesta. Hyvin pian aloin kysellä itseltäni, oliko taiteella ja taidekasvatuksella varsinaisesti mitään tekemistä toistensa kanssa. En ymmärtänyt tuossa vaiheessa, että taiteen opettaminen ja taiteen avulla kasvattaminen ovat kaksi eri asiaa, ja niillä voi olla keskenään ristiriitaisia tavoitteita.

Paulo Freire (2005) korostaa, miten oppisisällöt tulisi liittää kiinteästi oppilaan elämis- ja kokemusmaailmaan ja miten opetuksen ja kasvatuksen tulisi toimia voimaannuttavana ja yhteiskunnan tilan tiedostamista kehittävässä toimintana. Suomalaisen (kuvataide) koululuokan oppisisältöjen ja oppilaiden kokemusmaailman toisiinsa liittäminen on haasteellista oppilasryhmien heterogeenisyyden vuoksi. Kuten me aikuiset myös lapset ja nuoret elävät useissa rinnakkaisissa todellisuuksissa, eivätkä perheiden arkikokemukset välttämättä kohtaa toisiaan harrastusten ja koulun ulkopuolella.

Ed Check (2000) pohtii kontrollin ja luovuuden suhdetta koulujen taideopetuksessa ja väittää, että käytännössä kontrollia korostetaan ja luovuus joutuu kompromissien alaiseksi. Paulo Freiren näkemys taas, kuten kriittisen tai radikaalin pedagogiikan edustajien yleensäkin, on hyvin poliittinen ja lähtee ajatuksesta, että koulujen oppisisällöt käsittelevät maailmaa lähinnä hallitsevan luokan näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan sisältö nousee ajatuksesta, että kasvatusta voi auttaa sorrettuja tiedostamaan sortomekanismit ja siten antaa voimaa ja keinoja vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen (Freire 2005; Giroux 2006; Giroux & McLaren 2001; Suoranta 2005). Taiteilijana koen aiheelliseksi kysyä, miten taidemaailman mekanismit rajoittavat käsityksiä ja tulkintoja hyvästä ja oikeasta taiteesta ja miten taidemaailman edustajina arvotamme nuorten kuvallista viestintää, joka ei välttämättä liity millään tavalla taidemaailmassa vallitsevaan visuaaliseen kulttuuriin. Taidemaailmassa voi olla radikaali, mutta sitä täytyy olla kirjoittamattomien sääntöjen mukaan oikealla tavalla.

Otan artikkelissani kantaa nuorten omaehtoisen kuvallisen tuottamisen puolesta voimaannuttavana toimintana ja pohdin, miten nuori rakentaa omaa taidekäsitystään

virallisen taidemaailman ulkopuolella ja tunnistaako/tunnustaako taidekasvatuksen ammatillinen kenttä nuorten omaehtoisen visuaalisen kulttuurin osaksi taidemaailmaa. Reflektoin taiteilija-tutkijan asemaa kuvien tulkitsijana ja tutkijan oman taiteilijataustan merkitystä visuaalisten tulkintojen luomisessa nuorisotutkimuksen kontekstissa. Argumentoin visuaalisiin aineistoihin pohjautuvan tutkimusmetodin puolesta, ja korostan kuvan merkitystä tiedon muodostajana.

Artikkelini perustuu kahden minulle läheisen veljekseni tuottamaan visuaaliseen aineistoon, jossa he kuvaavat itseään ja kolmatta kaveriaan aikana, jolloin he yrittivät päästä sinuiksi vasta diagnosoidun epilepsian kanssa. Kuvat on tehty tietokonepiirroksina, ja niitä kierrätettiin pienen porukan piirissä sosiaalisessa mediassa. Piirrookset ovat toisaalta itseironisia, toisaalta niissä representoidaan tilanteita, joissa pojat ovat saaneet osakseen kritiikkiä aikuisten (vanhempiensa) taholta esimerkiksi pelaamisesta, roskaruoan syömisestä ja niin edelleen. Pojat olivat lasten ja nuorten kuvataidekoulun oppilaita, mutta he lopettivat opintonsa pian sairastumisensa jälkeen. Kuvallinen tuottaminen jatkui kuitenkin omaehtoisena toimintana.

MENETELMÄ JA TUTKIMUSAINEISTO

Sovellan artikkelissani poikien kuvastoa ja heidän visuaalisen aineiston tuottamistaan Erving Goffmanin (1963) teoriaan stigmatisoiduksi tulemisesta ja toisaalta poikien tapaa selviytyä stigmosta käsittelemällä sitä visuaalisin keinoin. Tarkastelen nuoren identiteetin rakentumista toisaalta digitaalisten omakuvien kautta, toisaalta digitaalisista kuvista oman kehon tatuointeihin siirtymiseen. En ole haastatellut poikia perinteisesti suulliseen tai kirjalliseen sanallistamiseen luottaen, vaan aineistoni on koottu epävirallisten keskustelujen ja käyttöni annetun visuaalisen aineiston varaan. Väitän, että kuvat toimivat vähintään yhtä luotettavina tiedon lähteinä kuin tutkijan tekemät haastattelut.

Kai Mikkosen (2005) mukaan on olennaista arvioida, kuinka itselähtöistä visuaalisen esityksen kerronta on. Hän kysyy myös, onko olemassa visuaalista kertomusta ilman kirjallista viittauskohtaa tai kirjallisuutta. Visuaaliseen kertomukseen painottuvan tutkimustekstin kohdalla on keskeistä miettiä, kuinka sidottu kertomuksen käsite on sanalliseen esitykseen ja tapahtumien sarjallisuuden periaatteeseen. Omassa tapauksessani luotan kuvien kertomaan, koska toisaalta minulla on ollut mahdollisuus seurata informanttien elämää tutkijaroolin ulkopuolella ja toisaalta kuvataiteilijana tiedän, että visuaalinen kieli voi puhua syvällisesti siitä, mihin sanat eivät aina ulotu.

Kaikkia visuaalisen kulttuurin ilmiöitä voidaan lähestyä teksteinä riippumatta niiden välineestä tai esteettisestä laadusta. Yvonna Lincoln (1997) kirjoittaa tarinankerronnan uudelleen luomisesta, sanasta kuvaan siirtymisestä. Hänen mukaansa tutkimusparadigman muutos saattaa vauhdittaa paitsi tutkijoiden kiinnostuksesta visuaalisiin metodeihin, myös yleisön uudennlaisesta tietoisuudesta, jota tekstin uudet muodot puhuttelevat kirjoitettua sanaa paremmin (mt. 49–50). Kuvan narratiivisuutta pohtiessaan myös Mikkonen (2005, 185) ottaa huomioon katsojan kyvyn kerronnallistaa ja verbalisoida kuva. Hänen mukaansa yksittäisessä kuvassa voi olla kerronnallisia vihjeitä, mutta ei välttämättä ker-

tomusta, mikäli kertomusta tarkastellaan kirjallisen kertomuksen määritelmän kautta. Hän olisikin valmis määrittelemään kertomuksen ja kerronnallistamisen välisen suhteen riippuvaiseksi kustakin ilmaisuvälineestä, jolloin myös yksittäiset kuvat ovat osa kuvan ja sanan tai kuvan ja kuvan liittoa (mt. 191–196).

Visuaalisten tutkimustekstien lukeminen vaatii toisenlaista lukutaitoa ja ymmärrystä kuin perinteisen sanoihin perustuvan tarinan lukeminen, oli kyse sitten fiktiosta tai asiakirjoittamisesta. Kuvataiteilijana ja taidekasvattajana luotan kykyyni lukea visuaalisia narratiiveja ilman niiden tueksi haettuja haastatteluvastauksia. Eihän sanallisten kertomusten tueksikaan välttämättä pyydetä informanttien kuvallisia kertomuksia kyseessä olevista tutkimusaiheista.

Graeme Sullivan (2005, 101) korostaa aineiston tulkinnan luotettavuuden syntyvän tutkijan kyvystä asettua avoimeen dialogiin käsillä olevan tiedon kanssa. Merkitysten painoarvo johdetaan tutkimusprosessista, josta on voitava käydä keskustelua sekä tutkijan että tutkittavien näkökulmat huomioon ottaen. Taiteellisen tutkimuksen ja myös visuaalisen antropologian piirissä uskotaan vahvasti kuvan voivan paljastaa sellaista, mitä sanoin ei voida tuoda esille, mutta kuten Uwe Flick (2007) sanoo, on äärimmäisen vaikeaa osoittaa, ettei samoja näkökulmia ja tuloksia voitaisi saavuttaa jollakin vaihtoehtoisella tutkimusmenetelmällä. Itse ajattelen visuaalisia menetelmiä kielenä kielten joukossa. Yksi tutkii sanojen avulla, toinen musiikin, liikkeen tai kuvan. Kun on kysymys ihmisen elämään ja kokemukseen perustuvasta tutkimuksesta, on mielestäni perusteltua käyttää koko ihmisen viestinnälle ja sisäiselle kokemusmaailmalle ominaista kielivalikoimaa.

Suuri osa kulttuurintutkimuksesta perustaa analyysimallinsa kieleen ja kielen luomiin semioottisiin merkityksiin, vaikka kyseessä olisi visuaalisten tuotosten analysointi. Flickin (2007) mukaan useat kulttuurintutkijat (Jenks 1995; Mirzoeff 1999; Evans & Hall 1999) ovat tulleet tahoillaan siihen tulokseen, että analyysimallit, jotka nojaavat ensisijaisesti kieleen perustuviin semioottisiin malleihin, ovat sopimattomia ja käyttökelvottomia visuaalisen kulttuurin analysoinnissa. Oma osansa visuaalisissa aineistoissa ja tutkimusraporteissa on kuvilla, jotka on tuotettu perinteisen kuvataiteen keinoin: niiden on mahdollista näyttää sekä silmillä nähtäviä asioita että myös mielikuvituksellisia, silmille näkymättömiä ilmiöitä (Flick 2007, 52). Tässä artikkelissa informanttien tuottamat kuvat ovat nimenomaan perinteisen kuvataiteen piiriin lukeutuvia piirustuksia, vaikka ne ovatkin digitaalisesti tuotettuja. Kuvat kertovat suoraan siitä, mihin kameran linssi ei olisi ulottunut.

Tutkimustuloksia artikuloidaan perinteisesti sanojen, puheen kautta. Ihmisenä oleminen on määritelty sekä filosofisesti että arkisessa elämässä puhekyvyn kautta (Heidegger 2000, 47–48). Kuvataiteilijalle, jopa taiteilija-tutkijalle, asioiden ja ilmiöiden sanoiksi saattaminen voi olla vieraan kielen käyttämistä. Myös sanojen kautta tapahtuva tutkiminen voi olla harhailua vieraalla maalla. Heidegger kirjoittaa näkyviin tuovasta äänestä totuuden paljastumisen/ paljastamisen yhteydessä. (Mt. 56.) Minä tahdon puhua piirtämällä katsotusta ja näkyviin tuovasta kuvasta kuvallisena ajattelutapahtumana totuuden paljastumisen yhteydessä.

Graeme Sullivan (2005, 49) pohtii tutkimustulosten luotettavuuden kysymystä suhteessa siihen, onko tutkijan päämäärä etsiä jollekin ilmiölle selitystä vai pyrkiä ymmärtä-



mään ilmiötä. Hän vertaa ymmärrykseen pyrkivää tutkijaa taidekriittikkoon, joka esittää mahdollisia subjektiivisia näkemyksiä, ei objektiivisia totuuksia. Sullivan muistuttaa, että maailma, jonka näemme, saa merkityksensä siitä, mitä tiedämme (mt. 21). Tämän artikkelin nuorten elämästä tiedän paljon enemmän kuin tavallisesti tietäisin tutkijana tai opettajana, jolloin tietoni yksittäisten oppilaiden tai nuorten elämästä on äärimmäisen sattumanvaraista, ja kykenen näkemään loppujen lopuksi vain sen, mille oman ymmärrykseni kautta kykenen luomaan merkityksen. Sullivan korostaa ymmärtämisen olevan voimallinen mielentila, joka antaa mahdollisuuden nähdä asiat eri tavalla (mt. 73). Seuraamalla tässä artikkelissa kuvattujen veljesten visuaalisen viestinnän kulkua olen kokenut saavuttaneeni uutta tietoa ja ymmärrystä nuorten tavasta prosessoida itselleen vaikeita ja henkilökohtaisesti dramaattisiakin aiheita.

MERKITYT

Stigma on alun perin kreikankielinen sana ja tarkoittaa merkkiä, joka oli leikattu tai poltettu kantajansa ihoon kertomaan henkilön olevan yhteiskunnan ulkopuolella. Merkkiä kantoivat rikolliset, orjat, moraalisesti saastuneet ihmiset, joita kunnollisten kansalaisten tuli välttää erityisesti julkisilla paikoilla.

Kristinuskon myötä stigma sai uusia merkityksiä ja kerrostumia. Stigmalla alettiin viitata kehoon ilmestyviin pyhiin merkkeihin Kristuksen naulanjäljistä ja toisaalta uskonnollisten merkitysten ulkopuolella lääketieteellisissä yhteyksissä kehollisiin poikkeavuuksiin (Goffman 1963, 11). Stigma oli myös merkki kantajansa esi-isien syneistä. Muutos oman aikamme merkittyyhin, tatuoituihin ja lävistettyihin on valtava. Tänä päivänä ihmiset merkitsevät itse itsensä ja kysymys marginaalista on saanut uusia ulottuvuuksia. Nykyiseen kehoon muokkaukseen, arpien leikkaamiseen ja kivuliaitten lävistysten ottamiseen liittyy ritualistista kipua, jonka jotkut rinnastavat hengelliseen kokemukseen (Hokkanen 2012, 179).

Kun nykyään puhutaan stigmasta tai stigmatisoiduksi tulemisesta, sillä viitataan useimmiten näkymättömiin merkkeihin, joita käytetään haluttaessa sulkea ihminen joko tietyn piirin ulkopuolelle tai tulla merkityksi sisäpiiriin kuuluvaksi. Näkymättömät merkit piirtävät aluerajoja, jotka voivat sulkea ulkopuolelleen minkä tahansa ryhmän tai yksilön. Merkitseminen antaa sisäpiiriläisille oikeuden tietää, kuka kuuluu joukkoon ja mitä tapahtuu niille, jotka eivät noudata sovittuja sääntöjä ja toimintamalleja (Falk 2001). Stigmatisoiduksi tulemisessa on aina kyse yrityksestä mitätöidä toinen ja viedä ihmiseltä valta määrittellä itse oma identiteettinsä.

Erving Goffman (1963) on pohtinut niiden yksilöiden osaa, joiden stigmatisoivat tekijät eivät ole välittömästi havaittavissa. Tällaisessa tapauksessa ihminen voi elää ikään kuin kahdessa erillisessä sosiaalisessa todellisuudessa. Hän on vaarassa joutua huonoon valoon, vaikka kukaan ei vielä olekaan tietoinen hänen stigmastaan. Salaisuus saattaa paljastua joko vahingossa tai sitten hänen itsensä paljastamana (jolloin henkilöllä on jonkinlainen ote tilanteeseen) tai jonkun toisen paljastamana, jolloin tilanne ei ole merkityn henkilön kontrollissa. Asia, mikä se sitten onkaan, voidaan myös peittää

menestyksellisesti – tilanne jota Goffman kutsuu ”ohitukseksi” (*passing*). Tällaisessa tilanteessa stigman analysointi liittyy vain stigmatisoidun yksilön käytökseen ja kykyyn tulla toimeen oman identiteettinsä kanssa: peittääkö vai paljastaako tietoa omasta stigmastaan. Toisessa tapauksessa, jolloin henkilö on joutunut huonoon valoon stigmansa takia, tieto on vuotanut ja sillä on vaikutusta paitsi hänen omaan käyttökseen, myös toisten käytökseen häntä kohtaan. Goffman (1963, 13) puhuisi mieluummin ihmisten välisistä suhteista kuin yksilön ominaisuuksista silloin, kun stigmaa käytetään saattamaan yksilö mahdollisimman huonoon valoon. Stigma, joka saattaa olla yhdelle varsin kielteinen ominaisuus, voi toiselle merkitä jotakin positiivista, eikä se ole itsessään sen enempiä kielteinen kuin myönteinenkään asia.

Epilepsia, joka sinällään on yleinen neurologinen häiriö useammin tai harvemmin toistuvine kohtauksineen, yhdistetään monenlaisiin sosiaalisiin stigmoihin. Keskityn artikkelissani kaksospoikiin, joilla on harvinainen ja etenevä epilepsian muoto, Unverricht-Lundborgin tauti, toiselta nimilyhenteeltään PME1, progressiivinen myoclonus epilepsia. Kaksoset saivat ensimmäiset epileptiset kohtauksensa 14-vuotiaina, ja lopullinen diagnoosi etenevästä Unverricht-Lundborgin taudista tehtiin veljesten ollessa seitsemäntoista. Pojat suhtautuivat kaikenlaiseen kuntoutukseen, sopeutumisvalmennukseen ja terapiaan varsin kielteisesti eivätkä halunneet tulla leimatuiksi sairautensa vuoksi.

Goffman (1963, 14–15) jakaa stigman kolmeen erilaiseen kategoriaan: kehollisiin poikkeavuuksiin, yksilön luonteenpiirteisiin ja rotuun/ryhmään liittyvään merkityksi tulemiseen. Goffmanin mukaan jokaiseen näistä stigman eri ilmenemismuodoista liittyy sama sosiologinen piirre: yksilö, joka periaatteessa voisi olla normaalissa sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten kanssa, on merkitty tavalla, joka kiinnittää huomion puoleensa ja saa toiset kääntymään hänestä pois päin. Henkilöllä on jokin ei-toivottu ominaisuus, jonka olemassaoloa kanssaihmiset eivät osanneet odottaa ja jonka kanssa he eivät osaa tulla toimeen.

Epilepsian ollessa kyseessä stigmaa ei useinkaan näe ulkopuolelta. Kohtauksia ei mahdollisesti satu koskaan julkisilla paikoilla, eikä henkilö näytä millään tavalla erilaiselta kuin kuka tahansa meistä. Monet epilepsiaa sairastavat pitävät sairautensa salaisuutena, ja vain heidän lähipiirinsä tietää asiasta. Usein he myös välttävät puhumasta koko asiasta. Stigma itse asiassa luodaan tekemällä sairaudesta salaisuus.

Goffman (1963, 19) pohtii, miten stigmatisoitunut ihminen suhtautuu tilanteeseensa ja tulee sinuiksi väistämättömän kanssa. Hän kertoo useita esimerkkejä tapauksista, joissa tilannetta pyritään korjaamaan milloin plastiikkakirurgialla ulkonäön ollessa ongelma, milloin fyysisellä tai henkisellä rasituksella, todistamalla, että selviytyy kaikesta, mistä niin kutsutut normaalit ihmiset selviytyisivät vastaavassa tilanteessa. Moni pyrkii suorituksillaan mitätöimään sen, että jokin asia heidän elämässään on luonut joko näkyvän tai näkymättömän seinän heidän ja muun maailman väliin.

Veljesten tapauksessa tilannetta purettiin epäsuorasti visuaalisen kielen kautta pienessä kaveripiirissä taidemaailman ulkopuolella. Pojat olivat olleet lasten ja nuorten kuvataidekoulun oppilaita, mutta lopettaneet kuvataidekoulun: toinen pian epilepsian puhkeamisen jälkeen, toinen vuotta myöhemmin. Moni murrosikäinen lopettaa ohjatun harrastuksen yläasteikäisenä, joten kaksosten sairastuminen ei välttämättä ole missään tekemisissä kuvataideharrastuksen lopettamisen kanssa. Taiteilija-opettajana olen sen

sijaan pohtinut usein, estääkö virallisen taidekasvatuksen tavoitteellisuus, johon kuuluu voimakkaasti ajatus sosiaalistamisesta yhteiskuntaan, sellaisten luovien yksilöiden mukanaolon, jotka eivät koe kuuluvansa suorituskeskeiseen ja yhteiskunnan normeja tukevaan joukkoon. Taiteen kapinallisuus ja vallitsevien normien kyseenalaistaminen ovat kaukana opetus suunnitelmien mukaisesti etenevästä taidekasvatuksesta.

Taiteen hyvinvointivaikutuksista ja terapeuttisista merkityksistä puhuttaessa pitäydytään lähes aina esimerkeissä, jotka vahvistavat yhteisten vallitsevien normien mukaiseen elämään sopeutumista. Entäpä jos taide vahvistaakin marginaalissa elämisen halua ja identiteettiä? Andy Warholin taidetta esitellään laajasti, ja myös taiteen perusopetuksen parissa olevat oppilaat tuntevat pop-taiteen uranuurtajan. Harvoin kuitenkin nostetaan esille se päiheiden kyllästämä yhteisö, joka pyöri Warholin Tehtaalla ja oli osa hänen teostensa maailmaa. Edistikö Tehtaalla taiteen parissa puuhailu hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä? Aivan varmasti, jos tilannetta katsoi siihen osallistuvien yksilöiden arvomaailmasta käsin, mutta ei missään tapauksessa, jos asiaa tarkastelee yleisten normien valossa. Mary Woronov (2006) kuvaa omaelämäkerrallisessa kirjassaan elämää Warholin tehtaalla, jonka yhteisöllisyys oli jotakin muuta kuin taidekasvatuksen maailmaan kuuluva yksilöä ja yhteiskuntaa sovittuihin normeihin rakentava yhteisöllisyys.

DIAGNOSOIDUT

Ihminen voidaan sysätä marginaaliin muutaman lauseen voimalla. Kaksospoikien ensimmäiset epileptiset kohtaukset tulivat muutaman kuukauden välein poikien ollessa neljän-toista. Molemmille lääkäri kertoi sairaalan osastolla, että he eivät koskaan voisi ajaa rekkaa tai ohjata lentokonetta, sillä EU-direktiivit kieltävät tietyt ammatit henkilöiltä, joilla on todettu epilepsia. Pojat eivät olleet koskaan ajatelleetkaan ryhtyvänsä ammattiautoilijoiksi tai lentäjiksi, joten tuo ammatinvalintaan liittyvä tieto ei huolestuttanut heitä, mutta sen sijaan he ymmärsivät, että tästä lähtien he kuuluivat eri joukkoon kuin muut perheenjäsenet tai heidän niin sanotut terveet ystävänsä. Heistä oli tullut merkittyjä miehiä, ja se aiheutti huolta. Erilaisuuden leima, joka lyödään ihmiseen ulkoapäin, tekee välittömän eron meihin ja muihin, vaikka kaikki osapuolet yrittäisivät kuinka kieltää eron olemassaolon.

Goffman (1963, 41) kirjoittaa niin sanotuista viisaista henkilöistä, joilta stigmatoidut yksilöt tai ryhmät voivat odottaa tukea. Goffman kuvaa ”viisaat miehet” henkilöiksi, jotka itsekin ovat jollakin tavalla marginaalissa ja joiden edessä normista poikkeavan yksilön ei tarvitse tuntea häpeää tai erilaisuutta, vaan tämä tulee kohdatuksi tavallisena toisena. Veljesten tapauksessa ”viisaiksi miehiksi” osoittautuivat heidän pitkäaikaiset ystävänsä, jotka itsekin olivat jonkin verran valtavirran ulkopuolella. Poikien sosiaalinen elämä jatkui entiseen tapaan, vaikka siihen ilmaantuikin uusia ja odottamattomia rajoitteita heidän sairaudestaan johtuen. Oman kehon haltuunotto saatavilla olevin keinoin tapahtui muun muassa tatuoinnin välityksellä, ensin ammattilaisen tekemänä, myöhemmin itse ihoon neuloilla piirtäen.

Lapsia ja nuoria määritellään ja diagnosoidaan hyvässä tarkoituksessa lähes syntymästä saakka. Erityistä tukea on tarjolla päiväkodista lähtien jokaiselle, joka määritellään jolla-

kin tavalla normista poikkeavaksi. Ihmisten luokittelu ja lajittelu eri ryhmiin on käynyt yksityiskohtaiseksi, ja sillä on kauaskantoisia seurauksia, joista emme vielä tarkalleen ole selvillä. Myös taiteen tekijöitä luokitellaan yhä useampiin kategorioihin. On taiteilijoita, nykyaiteilijoita, harrastajataiteilijoita, ite-taiteilijoita, outsider-taiteilijoita, ties keitä, jotka vielä lajitellaan kehitysvammaisiin, mielenterveyskuntoutujiin, syrjäytymisuhan alaisiin, syrjäytyneisiin. Jos taiteen avulla halutaan vahvistaa ihmisen uskoa itseensä ja kuulumista ihmislajeihin täysivaltaisena olentona, voiko se onnistua laittamalla hänet erityisryhmään, jossa tehdään ohjatusti erityistaidetta?

OMIN PÄIN VISUAALISTA VIESTINTÄÄ

Lasten ja nuorten kuvataidekoulu oli taakse jäänyttä elämää, mutta se ei tarkoittanut piirtämisen ja muun kuvallisen tuottamisen loppumista kaksosten kohdalla. Yksi poikien ystävästä, jota Goffman kutsuisi viisaaksi mieheksi, pukeutui tytöksi ja valokuvautti toisella ystävällä itseään eri puolilla kaupunkia. Kuvat kiersivät pienen kaveripiirin kesken ja jompikumpi kaksosista teki kuvien pohjalta tietokonepiirroksen, joka niin ikään kiersi sosiaalisessa mediassa.



Mielenkiintoinen kysymys on, olisiko veljesten ystävä uskaltanut esiintyä tyttönä jossakin toisessa seurassa. Kaksoset vahvasti stigmatisoituneina olivat turvallinen yleisö, jolle saattoi näyttää halunsa pukeutua tytöksi ja esiintyä siten vastakkaisen sukupuolen roolissa. Teko suoritettiin löyhästi taiteen viitekehyksessä, ja siten se tuntui helpommin hyväksyttävältä, kuin jos se olisi tehty vakavissaan. Goffmanin (1963, 41) mukaan henkilön, josta on tulossa viisas, on käytävä läpi käänteentekevä henkilökohtainen kokemus. Tässä valossa ystävän esiintyminen tyttönä on enemmän kuin vain halua kokeilla, miltä tuntuu pukeutua minihameeseen. Teko voidaan nähdä eleenä, jossa ystävä esittää itsensä julkisesti normista poikkeavana yksilönä ja siten liittyy stigmatisoitujen ystäviensä kanssa samaan joukkoon.

Ystävän seikkailtua tyttönä toinen kaksosista teki veljestään digitaalisesti käsitellyn kuvan, jossa tämä istuu kirjoituspöytänsä ääressä ikkunan takana ja ulkoseinään on kiinnitetty postilaatikko, jossa lukee ”Love House”. Kuva kiersi pienen kaveriporukan piirissä verkossa. Visuaalinen toinen toistensa herjaaminen jatkui räppäämistä harrastavan tyttönä seikkailleen ystävän kuvalla, jossa lihaksikas ja ylpeänä esiintyvä musta räppäri katselee voitokkaana pettymyksestä tärisevää räppikisan hävinnyttä ystävää.

Goffmanin (1963, 43) mukaan ”normaali” henkilö tekee päätöksen joko ryhtyä tai olla ryhtymättä ”viisaaksi mieheksi” stigmatoidun rinnalle. Goffman jakaa viisaat henkilöt kahteen kategoriaan. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ammattinsa puolesta marginaalissa olevien kanssa toimivat ja toinen ryhmä koostuu yksilöistä, joilla



on henkilökohtainen suhde stigmatisoituun henkilöön – suhde joka saa ympäröivän yhteisön suhtautumaan molempiin ikään kuin yhtenä. Tekemällä ystävästään vastaavia kuvia kuin itsestään kaksoset kutsuvat ystävänsä liittymään heihin tasavertaisena, ja hyväksyessään kutsun ystävä ottaa lopullisen askeleen ja jakaa siten osan stigmatisoitujen veljesten maailmaa, johon hän on liittynyt ystävyiden kautta.



Visuaalista herjaa heitetään poikien kesken musiikista, loputtomasta ruokahalusta ja peliriippuvuudesta. Vaikka kuvia kierrätetään kaveriporukassa, joka on näitä kolmea ystävää laajempi, kuvissa esiintyvät vain nämä kolme. Kaksoset tekivät samoihin aikoihin videoteoksen, jonka nimi oli ”Gaming”. Siinä he kuvasivat toisiaan, pikkuveljeään ja joitakin kavereitaan pelaamassa videopelejä. Omaelämäkerrallinen materiaali oli keskiössä kaikessa visuaalisessa tuotannossa, vaikka sitä ei tehtykään varsinaisesti osaksi taidemaailmaa.

Goffman (1963, 37) kirjoittaa julkisista esiintuloista, joita erilaiset stigmatisoituneet ryhmät tuottavat. Eräs aikamme ilmiö tällaisista ulostuloista ovat osaksi taidemaailmaa liittyneet tapahtumat kuten ite-taidenäyttelyt, erityisryhmien näyttelyt, konsertit ja muut normista poikkeavat, mutta silti yleisen hyväksynnän saaneet ryhmät. Useimmat jonkinlaisesta stigmasta kärsivät ihmiset liittyvät vertaisryhmiin, joissa he kokevat saavansa ymmärrystä ja tukea. Tämän artikkelin veljekset kieltäytyivät tulemasta liitetyksi mihinkään lääketieteellisesti määritellyyn yhdistykseen kuten Epilepsia-liittoon, eivätkä he halunneet osallistua heille tarjottuun kuntoutukseen tai lukea sairauteen liittyvää painettua tietoa. Pojat käyttivät internetiä sekä tiedon hankintaan että epäsuoraan tiedottamiseen omasta tilastaan visuaalisten pilojen kautta.

KYSYMYS NÄKYVYYDESTÄ JA TAIDEKÄSITYKSISTÄ

Nykytaiteen kentällä voi toimia rajattomien mahdollisuuksien puitteissa. Yksi taiteen määritelmä on, että mikä tahansa muuttuu taiteeksi, kun se otetaan taidemaailman kontekstiin. Tarinamme pojat päättivät jättää virallisen taidemaailman, mutta he eivät jättäneet taiteen maailmaa.

Jonkin aikaa taidekoulusta lähtönsä jälkeen he hankkivat tatuointineulat ja mustetta. Toinen teki polveensa hämähäkin verkon, toinen joitakin raitoja ja nimikirjaimet käsivarteensa. Yksikertaisia harjoituksia seurasi uusia kuvioita monimutkaisine yksityiskohtineen. Tatuointiprosessi oli työläs ja vaikea monestakin syystä: tatuointi on taitoa vaativa laji

kenelle tahansa, ja veljeksillä oli sairaudestaan johtuen ajoittaisia ongelmia hienomotoriikassa ja käsien hallinnassa; sairaus aiheutti vapinaa ja lihasnykimisiä. Muutaman viikon ajan pojilla oli tatuointiverstas kotonaan ja neulaa käytettiin ahkerasti sekä itseen että joihinkin ystäviin. Kaikki osalliset totesivat tatuoinnin olevan erittäin vaikeaa.

Aikaa kului, ja pojat alkoivat puhua tatuoinnista taiteena. He olivat keränneet tietoa tatuoinnin historiasta ja japanilaisista kokovartalotatuoinneista, jotka syntyivät alun perin entisten vankien peittäessä vankeuteensa liittyviä merkkejä uusilla tatuoinneilla. Pojat puolustivat tatuointia taiteena myös silloin, kun tatuoiija piirtää saman kuvan aina uusille vartaloille: yksilö, jonka iholle kuva tehdään, tekee tatuoinnista ainutlaatuisen, vaikka itse kuva olisikin useita kertoja toistettu.

Poikien puhe tatuoinnista taidemuotona muistutti minua kreikan käsitteestä *tekhne*. Pojat puhuivat taidosta, neulan mestarillisesta hallinnasta, iholle piirtämisen vaikeudesta. Tekeminen vaatii erityistä kokemuksen tuomaa tietoa, eikä sitä voi oppia vain teoriaa lukemalla. Heidän mielestään tatuointi taidemuotona ei millään tavalla ollut muita taidesuuntia vähäarvoisempaa.

Taiteilija-tutkijana edustan virallista taidemaailmaa ja olen tietoinen sen minulle asettamista rajoituksista suhtautua kaikenlaiseen visuaaliseen kulttuuriin taiteena. Vaikka Joseph Beuys julisti jo kauan sitten, että jokainen ihminen on taiteilija, hän teki sen taidemaailman kontekstissa, eikä lausetta ole otettu erityisen vakavasti, koska meillä on edelleen tarve luokitella taiteen tekijät harrastajiin, ite-taiteilijoihin, ammattilaisiin ja erityistaiteilijoihin. Voisin helposti ajatella veljesten tatuointiprojektin olevan osa taidemaailmaa, mikäli he dokumentoisivat toimintansa ja asettaisivat sen esille taidemaailman kontekstissa. Mutta tatuoinnin näkeminen taiteena ilman reflektioivaa ja taidemaailman konventioita noudattavia käytänteitä asettaa minulle haasteita. Tilanne muistuttaa jotakin, mitä Goffman kuvaa puhuessaan sosiaalisesti poikkeavista ihmisistä. Goffmanin (1963, 172) mukaan sosiaalisesti poikkeavat kokevat usein olevansa jollakin tavalla parempia kuin niin sanotut normaalit kansalaiset. He katsovat elävänsä mielenkiintoisempaa elämää ja olevansa jotenkin normikansalaisen yläpuolella. Tatuointibuumin ollessa kuumimmillaan veljesten elämässä he eivät tunteneet minkäänlaista kiinnostusta virallista taidemaailmaa kohtaan, vaan tunsivat kuuluvansa tatuointien maailmaan. Syistä, jotka saivat heidät jättämään taidekoulun, voisi keksiä useitakin tulkintoja. Voisi ajatella heidän paenneen ongelmia, joita taantuva hienomotoriikka aiheutti piirtämiselle. Lähdön taidekoulusta voisi tulkita masennuksen oireeksi, joka johtui etenevästä sairaudesta. Heidän oma tulkintansa on, että virallisen taidemaailman edustama taidekäsitelmä ei ole heidän mielestään kiinnostava.

Yvonna S. Lincoln (1997) kirjoittaa uudesta sukupolvesta, joka on virittynyt läheisemmin visuaaliseen kieleen kuin kirjoitettuun sanaan. Hän käsittelee aihetta muuttuvan tutkimusparadigman yhteydessä, mutta itse näen, miten ilmiö muuttaa taidekäsitelmämme, tai ainakin kasvavien sukupolvien taidekäsitelmiä. Uusi sukupolvi on jo nyt saavuttanut visuaalisen lukutaidon, mitä kaikissa opetussuunnitelmissa on toivottukin saavutettavan. Nuoret käyttävät visuaalista kieltä omien kiinnostustensa ja arvojensa mukaisesti kommunikoidessaan keskenään. He ovat eräänlaisia ulkopuolisia, poikkeavia virallisen taidemaailman silmissä, mutta vähät välittävät koko asiasta. Heillä ei ole aikomustakaan

tulla osaksi taidemaailmaa, vaikka omien näkemystensä mukaisesti he tekevät taidetta tosissaan.

Visuaalisesti luku- ja kirjoitustaitoiset ihmiset hallitsevat käyttökelpoisen ja tehokkaan keinon stigmansa hallitsemiseksi. Kyse ei ole virallisen terapian tai hyvää tarkoittavien hankkeiden avulla saavutetusta tasapainosta, vaan arjen kielestä ja viestinnästä. Kaksosten tapauksessa pojat eivät suoranaisesti käsittele sairauttaan visuaalisessa viestinnässään. He pilkkaavat itseään ja toisiaan musiikin tekemisestä, pelaamisesta, syömisestä. Goffman (1963, 152) sanookin, että halutessamme ymmärtää erilaisuutta meidän ei tulisi kiinnittää huomiotamme poikkeavuuksiin vaan nimenomaan tavallisuuteen. Goffmanin mukaan merkityksellisiä ymmärtämisen kannalta ovat tavalliset poikkeavuudet yleisestä. Veljekset tuovat digitaalisissa kuvissaan esille tavallisia nuorten ongelmia: ylipaino, peliriippuvuus, epäonnistumiset musiikin esittämisessä, hämmennys omasta seksuaali-identiteetistä. Poikkeavaa on ehkä vain avoimuus, jolla näitä asioita käsitellään. Visuaalinen pohdinta tuo kysymykset yhteiseen tarkasteluun toisella tavalla kuin pelkkä sanallinen heitto. Visuaalinen jakaminen antaa mahdollisuuden toisenlaiseen, vakavaan asian käsittelyyn kuin tavallinen keskustelu, joka voi olla erityisesti nuorille pojille ja miehille vaikeaa. Näen poikien visuaalisen viestinnän keinona käsitellä elämänvaihetta, johon liittyy paljon ahdistuksen tunteita ja pettymyksiä. Painon nousu voi liittyä lääkitykseen, mutta asiaa voi käsitellä kuvakarikatyyrien kautta puhumalla roskaruoasta. Kuva ärtyneestä pelin uumeniin uponneesta hahmosta tuo esille kiukkua ja turhautumista. Taiteilijan kokemuksella tiedän, että jo asioiden käsittely kuvallisesti on helpottavaa, eikä tilanne välttämättä tarvitse sanallistamista ja asioiden puheeksi muuttamista. Kaikki tarpeellinen voidaan sanoa ja jakaa kuvien kielellä. Kuva etäännyttää, ja vaikka se olisi omaelämäkerrallinen, sitä voi tarkastella itsensä ulkopuolella. Kuva ei vaadi sanomaan ”minä”, vaan antaa mahdollisuuden puhua asioista asioina, mikä voi olla paljon hedelmällisempää kuin omissa mielen syövereissä sukeltelu.

Stigman käsittely kehittyy uudelle tasolle, kun tullaan tatuointeihin. Pojat ovat täysin tietoisia sairaudestaan ja sen aiheuttamasta erosta heidän ja heidän ystäväpiirinsä välillä. He ovat myös perehtyneet tatuoinnin historiaan ja sen käyttöön stigman näkyväksi tekemisessä. Tatuoinnit ovat kiinnostava ilmiö omassa ajassamme sikäli, että samalla kun niitä voidaan käyttää eräänlaisina heimouden merkkeinä, ne ovat myös muoti-ilmiö, eikä niillä ole välttämättä mitään tekemistä ihmisen ulkopuoliseksi merkitsemisen kanssa. Isoäidit ottavat tatuointeja, opettajat, lääkärit, liikemiehet voivat ottaa iholleen kuvion. Tatuoinnit ovat menettäneet kapinallisen luonteensa, ja niistä on tullut kenen tahansa käyttötavaraa.

Tekemällä tatuoinnin epävakaalla kädellä tekijä visualisoi jotakin läheisilleen tunnettua ilmiötä, josta ei ehkä haluta saada muistutusta liian usein. Vaiettu ja mahdollisesti torjuttu asia tuodaan konkreettisesti ihon pintaan. Neulan ihoon piirtämä kuva on myös keino siirtää mielessä oleva kipu fyysiseksi kivuksi. Jouni Hokkanen (2012) tuo lävistyksiä ja kehon muokkausta käsittelevässä kirjassaan esille lukuisia esimerkkejä fyysisen kivun antamasta puhdistavasta vaikutuksesta.

Jokainen itsessään stigmata kantava yksilö tuntee kivun, mutta sen ei suinkaan tarvitse olla ihmisen elämää dominoiva mielentila. Goffman (1963, 163–164) näkeeekin stigmassa

olevan kyse näkökulmasta, joka ei niinkään liity yksilön pysyviin ominaisuuksiin, vaan olotiloihin, joissa erilaiset roolit voivat vaihdella elämän eri vaiheissa. Tämän artikkelin pojat kykenivät visuaalisilla ilmaisumuodoilla käsittelemään uutta ja vaikeaa elämäntilannettaan, sairautta, joka etenisi ja josta ei olisi mahdollista parantua, ja siirtämään stigman osaksi tavallista nuorten elämismaailmaa. Heidän prosessinsa seuraaminen on nostanut esille monia tärkeitä kysymyksiä taidekasvatuksen mahdollisuuksista ja toisaalta taiteen mahdollisuuksista toimia ihmistä eheyttävänä tekijänä kriisitilanteissa.

Taiteilijana ymmärrän omakohtaisten kokemusten kautta, miten taide voi olla keino tehdä sietämättömästä siedettävää. Kun puhumme visuaalisen luku- ja kirjoitustaidon merkityksestä aikamme yhteiskunnassa, puhe keskittyy usein visuaalisen viestinnän merkitykseen kuluttamisen maailmassa ja työelämässä. Seurattuani tässä artikkelissa kuvaamaani prosessia näen visuaalisella kulttuurilla yhä tärkeämmän merkityksen myös ihmisen hyvinvointia rakentavana tekijänä nimenomaan silloin, kun yksilö ei syystä tai toisesta halua tai voi osallistua virallisen taidemaailman toimintaan mutta kokee silti visuaalisen kielen omakseen. Jos uskomme taiteen voimaan ihmisen eheyttämisen ja kasvun prosessissa, meidän täytyy luottaa taiteeseen silloinkin, kun se syntyy ammattilaisten kontrollin ulkopuolella, ilman suunnitelmia ja selkeästi muotoiltuja tavoitteita. Ennen kaikkea meidän tulisi luopua taidemaailman pilkkomisesta erilaisiin lokeroihin ja alueisiin, joiden avulla ylläpidetään juuri sitä, mitä taiteen nimissä niin usein vastustetaan: ihmisen identiteetin luomista ulkoapäin, merkin ja leiman lyömistä, jakoa jyyiin ja akanoihin.

VISUAALISTEN AINEISTOJEN TUTKIMUSEETTISIÄ HAASTEITA

Lasten ja nuorten tuottamien visuaalisten aineistojen käyttäminen tutkimustarkoituksiin on eettisesti erityisen ongelmallista silloin, kun materiaali on tuotettu omaehtoisesti vailla ajatustakaan, että se joskus päätyisi tutkimusaineistoksi. Verkkoon ladattu kaikkien ulottuvilla oleva aineisto, kuten esimerkiksi YouTubesta löydettävät videotallenteet ovat mielestäni vapaasti käytettävissä, kunhan lähteen merkitsee asianmukaisesti, mutta yksityiseen käyttöön tuotettu visuaalinen aineisto, joka ei ole luokiteltavissa taidemaailman piirissä oleviksi teoksiksi, on mielestäni hankala, eräänlainen harmaa alue. Kun kyseessä on teoksen tunnusmerkit täyttävä tuotos, riittää tekijänoikeuksien huomioon ottaminen. Visuaalisten viestien nopea ja räjähdysmäinen kasvu sosiaalisessa mediassa asettaa erityisesti taiteilija-tutkijan uudenlaisten kysymysten äärelle. Taiteilijana voisin käyttää mitä tahansa visuaalisia viestejä omien teosteni lähtökohtina tavalliselle kuvien kierrättämiselle perustuvalla työskentelytavalla. Kuvien kommentoiminen kuvilla tai nähdyn kuvan käyttäminen impulssina uusille kuville on arkipäivää, eikä pidä sisällään eettisesti arveluttavia elementtejä. Kirjailijana voisin kirjoittaa novellin julkisessa tilassa kuulemani keskustelunpötkän pohjalta tai voisin käyttää omaa ja läheisteneni elämää kaunokirjallisen teoksen materiaalina. Etiikka olisi tällöin lähinnä hyvän maun ja omantunnon kysymys. Tärkeä näkökohta on myös, että aikaansaamani teos olisi selkeästi taiteen piiriin luettavissa, eikä sitä voisi tulkita dokumentiksi tai tulkinnaksi asianomaisten elämästä ja tarkoituspelistä.

Kuinka paljon voin nojautua taiteilija-tutkijan positioon ja asettaa painon sanaparin ensimmäiselle puoliskolle, kun saan käsiini visuaalisesti mielenkiintoisia aineistoja lapsilta ja nuorilta, jotka eivät varsinaisesti ole tutkimuskohteitani jossakin tiettyssä tutkimuksessa? Harriet Strandellin (2010) mukaan huomattava osa lapsi- ja lapsuustutkimuksessa esiin nousevista eettisistä kysymyksistä kiteytyy lasten ja aikuisten väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen. Näen tilanteen olevan sitä moniulotteisempi, mitä useampia rooleja tutkijalla on tilanteissa, joissa aineisto ikään kuin putoaa syliin ilman ennakkovarautumista tutkimusaiheeseen tai ajatukseen, että on tutkijan roolissa. Taiteilijalla on taiteilijan vapaus, mutta tutkijan kohdalla mielikuvissa korostuu ensisijaisesti tutkijan vastuu. Strandell tuo esille lapsi- ja lapsudentutkimusta vaivaavan vastakkainasettelun suojelun ja osallistumisen, erityisyyden ja samanlaisuuden välillä. Hänen mukaansa lapsitutkimuksessa on kiistelty käsitteiden *being* ja *becoming* välillä. *Being*-käsite viittaa lasten käsittämiseen aikuisen kaltaisina sosiaalisina toimijoina ja *becoming*-käsite taas viittaa ei-vielä-valmiiseen olentoon (mt. 109).

Taiteilija-tutkija on jonkinlainen mutaatio, jonka on mahdollista elää samanaikaisesti rinnakkaisissa maailmoissa, sekä saada että tuottaa tietoa, joka muuten saattaisi jäädä huomaamatta. Näen eettisten haasteiden taiteen ja taideperustaisen tutkimuksen kontekstissa kiteytyvän yksinkertaiseen kysymykseen, asettaako taiteilija-tutkija kohteensa haavoittuvaan ja mahdollisesti tätä vahingoittavaan asemaan. Visuaalisten aineistojen käyttö ja saatavuus, niiden ennakoimattomuus, anonyymius, luokittelemattomuus, kategorioita pakeneva ominaispiirre asettavat kaikenlaiset tutkijat uuteen tilanteeseen ja uusien eettisten kysymysten pariin.

Jos yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa, mikä on suhteemme informantteihin, jotka kertovat meille elämästään ja aikamme ilmiöistä kuvien kielellä ilman, että esitämme ensimmäistäkään kysymystä? Ajatukseni on, että visuaalisessa maailmassa elävät lapset ja nuoret näkevät jotakin sellaista, mitä en itse ole huomannut tai että he katsovat asioita toisin kuin minä. Minua kiinnostaa tuo toinen näkökulma, ikkuna joka itseltäni olisi ilman satunnaisten informanttien panosta jäänyt avaamatta. Taiteilija on parhaimmillaan jatkuvassa ”tulemisen” tilassa, matkalla kohti jotakin, siis eräänlaisessa lapsen olotilassa. Siten uskon, että taiteilija-tutkijan on mahdollista ”löytää” aineistoja, jotka eivät ole varsinaisia aineistoja ja käyttää niitä eettisesti kestäväällä tavalla kenenkään yksityisyyttä tai tekijänoikeuksia loukkaamatta.



Lähteet

- Aaltonen, Jouko (2002) *Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (2012) Interviewing young people in institutional contexts — methodological reflections. Teoksessa Tarja Tolonen & Tarja Palmu & Sirpa Lappalainen & Tuuli Kurki (eds.) *Cultural Practices and Transitions in Education*. Lontoo: Tuffnell Press & Finnish Youth Research Society, 34–47.
- Aberton, Helen (2012) Material enactments of identities and learning in everyday community practices: implications for pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society* 20 (1), 113–136.
- Ahmed, Sara (2000) *Strange Encounters: Embodied Others in Postcoloniality*. Lontoo: Routledge.
- Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) (2009) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, Maarit (2009) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, Pertti (1993) *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alerby, Eva (2000) A Way of Visualising Children's and Young People's Thoughts about the Environment: A study of drawings. *Environmental Education Research* 6 (3), 205–222.
- Amato, Paul (2010) The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and the Family* 62, 1269–1287.
- Ameel, Lieven & Tani, Sirpa (2007) Säröjä kaupunkitilassa: parkour. *Alue ja Ympäristö* 36 (1), 3–13.
- Ameel, Lieven & Tani, Sirpa (2012a) Everyday aesthetics in action: the parkour gaze and the beauty of concrete walls. *Emotion, Space and Society* 5 (3), 164–173.
- Ameel, Lieven & Tani, Sirpa (2012b) Parkour: creating loose spaces? *Geografiska Annaler B, Human Geography* 94 (1), 17–30.
- Anning, Angela & Ring, Kathy (2004) *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Anzaldúa, Gloria (1987) *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Archer, Neil (2010) Virtual poaching and altered space: reading parkour in French visual culture. *Modern & Contemporary France* 18 (1), 93–107.
- Arpo, Robert (2005) *Internetin keskustelukulttuurit. Tutkimus internet-keskusteluryhmien viesteissä rakentuvista puhetavoista, tulkintoista ja tulkinnan kehyksistä kommunikaatioyhteiskunnassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arrizón, Alicia (1999) *Latina Performance: Traversing the Stage*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ashcroft, Bill (2001) *Post-colonial Transformation*. Lontoo: Routledge.
- Atkinson, Michael (2009) Parkour, anarcho-environmentalism, and poiesis. *Journal of Sport & Social Issues* 33 (2), 169–194.
- Awan, Fatimah (2007) *Young people, identity and the media: a study of conceptions of self identity among youth in Southern England*. PhD Thesis. Bournemouth University. <http://www.artlab.org.uk/fatimah-awan-phd.htm> (Viitattu 14.5.2014.)
- Axelsson, Tomas (2008) *Film och mening. En receptionstudie om spelfilm, filmpublik och existentiella frågor*. Diss. Acta Universitatis Uppsalaensis. Uppsala: Uppsala University Library.
- Baetens, Jan (2013) Image and Visual Culture after the Pictorial Turn: An Outsider's Note. *Visual Studies* vol. 28, No. 2, 180–185.
- Bakhtin, Mikhail (1981) Discourse in the novel. Teoksessa Michael Holquist (ed.) *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, Michael & Smith, Gregory (1992) *Analyzing Visual Data*. Thousand Oaks: SAGE.
- Ball, Mike & Smith, Greg (2001) Technologies of Realism? Ethnographic Uses of Photography and Film. Teoksessa Paul Atkinson & Amanda Coffey & Sara Delamont & John Lofland & Lyn Lofland (eds.)



- Handbook of Ethnography*. Lontoo & Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 302–320.
- Banks, Marcus (1998) *Visual Anthropology: Image, Object and Interpretation*. Teoksessa Jon Prosser (ed.) *Image-Based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Lontoo, UK & Bristol, USA: Falmer Press, 6–19.
- Banks, Marcus (2001) *Visual Methods in Social Research*. Lontoo & Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Banks, Marcus (2007) *Using Visual Data in Qualitative Research*. Lontoo: SAGE Publications.
- Barad, Karen (2007) *Meeting the universe halfway: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham & Lontoo: Duke University Press.
- Barone, Tom & Eisner, Elliot W. (2012) *Arts Based Research*. Lontoo: SAGE.
- Behrens, Kazuko Y. & Kaplan, Nancy (2012) Japanese children's family drawings and their link to attachment. *Attachment & Human Development* 13(5), 437–450.
- Bell, Philip (2001) Content Analysis of Visual Images. Teoksessa Theo van Leeuwen & Carey Jewitt (eds.) *Handbook of Visual Analysis*. Wiltshire: SAGE Publications, 10–34.
- Béneker, Tine & Sanders, Rickie & Tani, Sirpa & Taylor, Liz (2010) Picturing the City: Young People's Representations of Urban Environments. *Children's Geographies* 8 (2), 123–140.
- Beresford, Bryony (1997) *Personal Accounts: Involving Disabled Children in Research*. Norwich: Social Policy Research Unit.
- Bhabha, Homi (1998) *The Location of Culture*. Lontoo: Routledge.
- Billig, Michael & Condor, Susan & Edwards, Derek & Gane, Mike & Middleton, David & Radley, Alan (1988) *Ideological Dilemmas. Social Psychology of Everyday Thinking*. Lontoo: SAGE Publications.
- Billig, Michael (1996) *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blom, Minja (2011) Uhrista taistelijaksi. Buffy Vampyyrintappaja ja elokuvien väkivaltaiset naiset sankarimyytteinä. Teoksessa Heikki Pesonen & Elina Lehtinen & Nelli Myllärniemi & Minja Blom (toim.) *Elokuvaa uskonnon peilinä. Uskontotieteellisiä tarkennuksia länsimaiseen populaarielokuvaan*. Uskontotiede-sarja. Helsinki: Helsingin yliopisto, 192–211.
- Bonsdorff, Pauline von (2009) Taiteilija ja lapsi esteettisinä toimijoina. *Synteesi* 1/2009, 4–15.
- Borden, Ian (2001) *Skateboarding, space and the city: architecture and the body*. Oxford: Berg.
- Bowers, Chet (2001) *Educating for Eco-justice and Community*. Athens: The University of Georgia Press.
- Bragg, Sara (2011) "Now it's up to us to interpret it": "Youth voice" and visual methods in creative learning and research. Teoksessa Pat Thomson & Julian Sefton-Green (eds.) *Researching Creative Learning; methods and approaches*. Lontoo & NY: Routledge, 88–103.
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Lontoo: Routledge.
- Brannen, Julia & Heptinstall, Ellen & Bhopal, Kalwant (2000) *Connecting children. Care and family life in later childhood*. Lontoo & New York: Routledge Falmer.
- Brushwood Rose, Chloë & Low, Bronwen (2014) Exploring the 'createdness' of multimedia narratives: from creation to interpretation. *Visual Studies* 29 (1), 30–39.
- Bryson, Bill (2009) *Lyhyt historia lähes kaikesta*. Suom. Markku Päckilä. Englanninkielinen alkuteos *A Short History of Nearly Everything* ilmestyi vuonna 2003. Helsinki: WSOY.
- Buber, Martin (1993) *Minä ja Sinä*. (Käännös Jukka Pietilä, alkuteos: *I and Thou*, 1923.) Helsinki: WSOY.
- Buckingham, David (2009) 'Creative' visual methods in media research: possibilities, problems and proposals. *Media, Culture & Society* 31:4, 633–652.
- Buckingham, David (2009) Creative visual methods in media research: Possibilities, problems and proposals. *Media, Culture and Society* 31 (4), 633–652.
- Buckingham, David (2009) Skate perception: self-representation, identity and visual style in a youth subculture. Teoksessa David Buckingham & Rebekah Willett (eds.) *Video cultures: media technology and everyday creativity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 133–151.
- Bull, Michael & Back, Les (2003) Introduction: Into Sound. Teoksessa Michael Bull & Les Back (eds.) *The Auditory Culture Reader*. Oxford & New York: Berg, 1–18.
- Burke, Catherine (2007) The View of the Child: Releasing 'Visual Voices' in the Design of Learning Environments. *Discourse* 28 (3), 359–372.
- Burkitt, Esther & Sheppard, Lisa (2014) Children's colour use to portray themselves and others with



- happy, sad, and mixed emotion. *Educational Psychology* 34(2), 231–251.
- Butler-Kisber, Lynn & Poldma, Tiiu (2010) The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6 (2), Article M18. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197/196> (Viitattu 14.5.2014.)
- Caine, Vera & Estefan, Andrew & Clandinin, D. Jean (2013) A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian journal of educational research* 57(6), 574–586.
- Caine, Vera & Steeves, Pam (2009) Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts* 10(25). <http://www.ijea.org/v10n25/>. (Viitattu 22.4.2014.)
- Casey, Edward (2001) Between Geography and Philosophy: What Does It Mean To Be In the Place-world? *Annals of the Association of American Geographers* 91, 683–693, doi:10.1111/0004-5608.00266
- Catling, Simon & Martin, Fran (2011) Contesting Powerful Knowledge: The Primary Geography Curriculum as an Articulation Between Academic and Children’s (Ethno-) Geographies. *The Curriculum Journal* 22 (3), 317–335.
- Chalfen, Richard & Sherman, Laura & Rich, Michael (2010) VIA’s visual voices: The awareness of a dedicated audience for voices in patient video narratives. *Visual Studies* 25 (3), 201–209.
- Check, Ed (2000) Caught Between Control and Creativity. Teoksessa K. Keifer-Boyd & D. Fehr & K. Fehr (eds.) *Real-World Readings in Art Education. The Things Your Professor Never Told You*. Routledge: New York, 137–145.
- Cixous, Hélène (1993) *Three steps on the Ladder of Writing*. (Käännös Sarah Cornell ja Susan Sellers.) New York: Columbia University Press.
- Clark, Allison (2005) Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Childhood Development and Care* 175 (6), 489–505.
- Clark, Schofield Lynn (2003) *From Angels to Aliens. Teenagers, the Media, and the Supernatural*. New York: Oxford University Press.
- Clark-Ibañez, Marisol (2004) Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist* 47 (12), 1507–1527.
- Clark-Ibañez, Marisol (2004) Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist* 47 (12), 1507–1527.
- Clark-Ibañez, Marisol (2007) Inner-city Children in Sharper Focus: Sociology of Childhood and Photo Elicitation Interviews. Teoksessa Gregory C. Stanczak (ed.) *Visual Research Methods. Image, Society, and Representation*. Los Angeles: SAGE, 167–196.
- Clegg, Jennifer L. & Butryn, Ted M. (2012) An existential phenomenological examination of parkour and freerunning. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 4 (3), 320–340.
- Clifford, James (1986) Introduction: Partial Truths. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (eds.) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley & Los Angeles & Lontoo: University of California Press, 1–26.
- Coates, Andrew & Coates, Elisabeth (2006) Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education* 14(3), 221–241.
- Cohen, Lynn & Waite-Stupiansky, Sandra (2011) *Play: a Polyphony of Research, Theories and Issues*. Lanham: University Press of America.
- Collier, John & Collier, Malcolm (1986) *Visual anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Conquergood, Dwight (2009) Performance Studies: Interventions and radical research. Teoksessa Henry Bial (ed.) *Performance Studies Reader*. New York: Routledge, 311–322.
- Cook, Tina & Hess, Else (2007) What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood* 14 (1), 29–45.
- Corsaro, William A. (1997) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Darbyshire, Philip & MacDougall, Colin & Schiller, Wendy (2005) Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research* 5 (4), 417–436.
- Davies, Karin (1996) Capturing Women’s Lives. A Discussion of Time and Methodological Issues. *Women’s Studies International Forum* 19 (6), 579–588.
- Deleuze, Gilles (2013a) *Cinema 1: The Movement-Image*. Lontoo & New Delhi & New York & Sydney: Bloomsbury.



- Deleuze, Gilles (2013b) *Cinema 2: The Time-Image*. Lontoo & New Delhi & New York & Sydney: Bloomsbury.
- Denzin, Norman (2003) Reading and Writing Performance. *Qualitative Research* vol. 3(2), 243–268.
- Derry, Sharon & Pea, Roy & Barron, Brigid & Engle, Randi & Erickson, Frederick & Goldman, Ricki & Hall, Rogers & Koschmann, Timothy & Lemke, Jay & Gamoran, Miriam & Bruce, Sherin (2010) Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal the Learning Sciences* 19, 3–53. DOI: 10.1080/10508400903452884 (Viitattu 10.5.2014.)
- Dewey, John (2005) *Art as Experience*. New York: A Pedigree Book.
- Dewey, John (2008) *The Quest for Certainty. The Later Works, Volume 4*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dorman, Jeffrey (2003) Cross-national validation of the What's Happening in This Class (WIHC) Questionnaire Using Confirmatory Factor Analysis. *Learning Environments Research* 6, 231–245.
- Drew, Sarah & Guillemin, Marilyn (2014) From photographs to findings: visual meaning-making and interpretive engagement in the analysis of participant-generated images. *Visual Studies* 29 (1), 54–67.
- Duncum, Paul (2000) Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education* 42(2), 101–112.
- Duncum, Paul (2002) Clarifying Visual Culture Art Education. *Art Education* 55(3), 6–11.
- Dunn, Rita (2012) *How to Implement and Supervise a Learning Style*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). E-kirja. <http://site.ebrary.com/lib/helsinki/docDetail.action?docID=10642089>. (Viitattu 12.9.2014.)
- Einarsdóttir, Jóhanna (2005) Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care* 175 (6), 523–541.
- Erola, Jani (2014) Yhteenveto: yhteiskuntaluokat 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 237–241.
- Evans, Jessica & Hall, Stuart (1999) *Visual Culture: The Reader*. Lontoo: SAGE.
- Falk, Gerhard (2001) *Stigma. How We treat Outsiders*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Fenwick, Tara & Landrib, Paolo (2012) Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society* 20 (1), 1–7.
- Fineberg, Jonathan (2006) Child's play and the origins of art. Teoksessa Jonathan Fineberg (ed.) *When we were young. New perspectives on art of the child*. Lontoo: University of California Press, 87–96.
- Finley, Susan (2005) Arts-Based Inquiry: Performing Revolutionary Pedagogy. Teoksessa Norman Denzin & Yvonne Lincoln (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Inquiry*. Lontoo: SAGE Publications, 959–967.
- Flewitt, Rosie (2006) Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication* 5 (1), 25–50.
- Flick, Uwe (2007) Introduction. Teoksessa Marcus Banks *Using Visual Data in Qualitative Research*. Lontoo: SAGE Publications, ix–xvi.
- Franck, Karen & Stevens, Quentin (2007) *Loose space: Possibility and diversity in urban life*. Lontoo: Routledge.
- Freedman, Kerry & Heijnen, Emiel & Kallio-Tavin, Mira & Kárpáti, Andrea & Papp, László (2013) Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education* 54(2), 103–115.
- Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia (2004) Curriculum Change for the 21st Century. Elliot Eisner & Michael Day (eds.) *Handbook of Research in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 815–829.
- Freedman, Kerry (2003) *Teaching art in visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Freeman, Claire (2006) Colliding Worlds. Teoksessa Brendan Gleeson & Sipe Neil (eds.) *Creating Child Friendly Cities: Reinstating Kids in the City*. Lontoo: Routledge, 69–85.
- Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Fusco, Coco (1998) The Other History of Intercultural Performance. Teoksessa Nicholas Mirzoeff (ed.) *The Visual Culture Reader*. Lontoo: Routledge, 363–371.
- Förbom, Jussi (2010) *Hallanvaara, merkintöjä maahanmuuton puhetoivoista*. Helsinki: Like.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008) Methodological Immaturity in Childhood Research?



- Thinking through "participatory methods". *Childhood* 15:4, 499–516.
- Gauntlett, David & Holzwarth, Peter (2006) Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies* 21(1), 82–91.
- Gauntlett, David (2004) *Using new creative visual research methods to understand the place of popular media in people's lives*. Paper for IAMCR 2004, Audience and reception studies section. <http://www.artlab.org.uk/iamcr2004.htm>. (Viitattu 7.5.2014.)
- Gauntlett, David (2005) *Moving experiences. Media effects and beyond*. Second edition. United Kingdom: John Libbey Publishing.
- Gauntlett, David (2007) *Creative Explorations. New Approaches to Identities and Audiences*. Lontoo: Routledge.
- Gee, James (2003) *What videogames can teach us about learning and literacy*. Lontoo: Palgrave.
- Gellin, Maija & Herranen, Jatta & Junttila-Vitikka, Pirjo & Kiilakoski, Tomi & Koskinen, Sanna & Mäntylä, Niina & Niemi, Reetta & Nivala, Elina & Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012) Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 95–148.
- Gibson, James (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gillen, Julia & Cameron, Catherine Ann (2010) Introduction. Teoksessa Julia Gillen & Catherine Ann Cameron (eds.) *International perspectives on early childhood research: A day in the life*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 1–34.
- Gillespie, Judy (2013) Being and Becoming: Writing Children into Planning Theory. *Planning theory* 12 (1), 64–80.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (2001) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, Henry A. (2006) *The Giroux Reader*. Lontoo: The Paradigm Publishers.
- Goffman, Erving (1963) *Stigma*. Lontoo: Penguin.
- Goffman, Erving (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goldstein, Barry M. (2007) All Photos Lie: Images as Data. Teoksessa Gregory C. Stanczak (ed.) *Visual Research Methods. Image, Society, and Representation*. Los Angeles: SAGE, 61–83.
- Golomb, Claire (1974) *Young children's sculpture and drawing*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gordon, Tuula (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Grady, John (2008) Visual Research at the Crossroads. *Forum: Qualitative Social Research* (9) 3.
- Granö, Päivi & Keskitalo, Anne & Ronkainen, Suvi (2013) Esipuhe. Teoksessa Päivi Granö & Anne Keskitalo & Suvi Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7–9.
- Greene, Sheila & Hill, Malcolm (2005) Researching children's experience: methods and methodological issues. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (eds.) *Researching children's experience*. Los Angeles, Lontoo, New Delhi, Singapore & Washington, DC: SAGE, 1–21.
- Gruenewald, David (2003) The Best of Both Worlds: a Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher* 32 (4), 3–12.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (2008) Narrative ethnography. Teoksessa Sharlene N. Hesse-Biber & Patricia Leavy (eds.) *Handbook of Emergent Methods*. New York: The Guilford Press, 241–264.
- Guillemin, Marilys & Drew, Sarah (2010) Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies* 25(2), 175–188.
- Hakkola, Kirsti & Virsu, Marjut (2000) *Entäs jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä*. Helsinki: Tammi.
- Hakola, Outi J. (2011) *Rhetoric of Death and Generic Addressing of Viewers in American Living Dead Films*. Diss. Annales universitatis Turkuensis – Humaniora; vol. B, no. 332. Turku: University of Turku.
- Haraway, Donna (2004) *The Haraway Reader*. New York: Routledge.
- Harper, Douglas (2002) Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies* 17 (1), 13–26.
- Harper, Douglas (2012) *Visual Sociology*. Lontoo & New York: Routledge.



- Harviainen, Tuomas & Meriläinen, Mikko (toim.) (2014) *Pelikasvattajan käsikirja*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Haseman, Brad (2006) A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, "Practice-led Research" 118, 98–106.
- Heath, Sue & Brooks, Rachel & Cleaver, Elizabeth & Ireland, Eleanor (2009) *Researching young people's lives*. Lontoo: SAGE.
- Heidegger, Martin (2000) *Oleminen ja aika*. Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, Martta (2013) Monin vedoin: Nancy piirtämisen merkityksestä. *Tiede & edistys* 38(2), 139–151.
- Heikkilä-Halttunen, Päivi (2013) Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa Anna Rastas (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 27–61.
- Herkman, Juha (2007) *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2011) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hokka, Jenni & Valaskivi, Katja & Sumiala, Johanna & Laakso, Suvu (2013) Suomalaiset sanomalehdet uskonnollisen maiseman tuottajina: Uskontojournalismi Helsingin Sanomissa, Ilkassa, Kalevassa ja Karjalaisessa vuosina 2007–2011. *Media&Viestintä* 2/2013, 6–21.
- Hokkanen, Jouni (2012) *Lävistetyt*. Helsinki: Like Kustannus.
- Holland, Sally & Renold, Emma & Ross, Nicola J. & Hillman, Alexandra (2010) Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood* 17 (3), 360–375.
- Holm, Gunilla (2008) Visual Research Methods. Where are we and where are we going? Teoksessa Sharlene Hesse-Biber & Patricia Leavy (eds.) *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford Press, 325–341.
- Holmes, Rachel & Jones, Liz (2012) Limitless provocations of the 'safe', 'secure' and 'healthy' child. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(1), 75–99.
- Holmes, Rachel & Jones, Liz (2013) Flesh, wax, horse skin and hair: the many intensities of data. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies* August 2013, vol. 13 no. 4, 357–372.
- hooks, bell (2007) *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huuhka, Minna (2013) Muistoksi sekunti. *Lapsen maailma* 4/2013.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu (2005) Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, Reetta (2012) Paikkalähtöinen kasvatus – mahdollisuus maantieteen opetukselle. *Terra* 124 (3), 151–160.
- Hämäläinen, Kati & Pirskanen, Henna & Rautio, Susanna (2014) Sensitiiviset perheaiheet haastattelututkimuksessa – Eettiset haasteet, perhesalaisuudet ja intervention mahdollisuus. *Janus* 22 (1), 53–68.
- Härkönen, Juho (2014) Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 51–66.
- Hämäläinen, Kati (2012) *Perhehoitoon sijoitettujen lasten antamat merkitykset kodilleen ja perhesuhteilleen*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 56/2012. Helsinki: Väestöliitto.
- Innanen, Tapani & Niemelä, Kati (2009) *Rippikoulun todellisuus*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Ivashkevich, Olga (2006) Drawing in children's lives. Teoksessa Jonathan Fineberg (2006) *When we were young. New perspectives on art of the child*. Lontoo: University of California Press, 45–59.
- Jaatinen, Jonna (2012) *Onnistumista ja iloa esiopetuksen arjessa. Lapset omien kokemustensa dokumentoijina*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jallinoja, Riitta & Hurme, Helena & Jokinen, Kimmo (2014) Jälkikirjoitus. Teoksessa Riitta Jallinoja & Helena Hurme & Kimmo Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 240–247.
- James, Allison (2007) Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109(2), 261–272.



- Jay, Martin (1994) *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth Century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Jenkins, Henry (2006) *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. White paper for the MacArthur Foundation's Digital Media and Learning Initiative.
- Jenks, Chris (1995) *Visual Culture*. Lontoo: Routledge.
- Johnson, Steven (2005) *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. New York: Riverhead Books.
- Jokinen, Kimmo & Malinen, Kaisa & Pirskanen, Henna & Moilanen, Sanna & Rautakorpi, Sonja & Harju-Veijola, Minna & Notko, Marianne & Kuronen, Marjo (2013) Lapset kertovat perheestä – mitä kuulemme? Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 175–197.
- Jungnickel, Katrina & Hjort, Larissa (2014) Methodological Entanglements in the Field: methods, transitions and transmissions. *Visual Studies*, 2014 vol. 29 No. 2, 136–145.
- Kaarakainen, Meri-Tuulia & Kivinen, Osmo & Tervahartiala, Katja (2013) Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus* 2/2013, 20–33.
- Kangas, Marjaana (2010) Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research* (13), 205–223. DOI 10.1007/s10984-010-9075-6 (Viitattu 11.5.2014.)
- Kangas, Marjaana & Vesterinen, Olli & Lipponen, Lasse & Kopisto, Kaisa & Salo, Laura & Krokfors, Leena (2014) Students' agency in an out-of-classroom setting. Acting accountably in a gardening project. *Learning, Culture and Social Interaction* 3(1), 34–42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.12.001> (Viitattu 12.5.2014.)
- Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.) (2012) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, Liisa (2012) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Kember, David & Ho, Amber & Hong, Celina (2010) Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning. *Learning Environments Research* (13), 43–57. DOI 10.1007/s10984-009-9065-8 (Viitattu 12.5.2014.)
- Keskitalo, Anne Katariina (2013) Moniaistinen analyysisynteesi. Teoksessa Päivi Granö & Anne Keskitalo & Suvi Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 183–195.
- Khimji, Fatima & Maunder, Rachel E. (2012) Mediation tools in story construction: An investigation of cultural influences on children's narratives. *Journal of Early Childhood Research* 10(3), 294–308.
- Kidder, Jeffrey L. (2012) Parkour, the affective appropriation of urban space, and the real/virtual dialectic. *City & Community* 11(3), 229–253.
- Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu (2012) *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 57. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf Helsinki: Nuorisotutkimusseura. (Viitattu 25.3.2013.)
- Kiilakoski, Tomi & Nivala, Elina & Ryyänänen, Aimo & Gretschel, Anu & Matthies, Aila-Leena & Mäntylä, Niina & Gellin, Maija & Jokinen, Kimmo & Lundbom, Pia (2012) Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 249–271.
- Kiilakoski, Tomi (2012) *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012*. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf. (Viitattu 25.8.2014.)
- Kiilakoski, Tomi (2013) Hukassa ja sanoilleen vieraana. Stanley Cavell filosofiasta kasvatuksena. *Kasvatus & aika* 7(2), 5–19.
- Kinnunen, Susanna & Einarsdottir, Johanna (2013) Feeling, wondering, sharing and constructing life: Aesthetic experience and life changes in young children's drawing stories. *International Journal of Early Childhood* 45(3), 359–385.



- Kinnunen, Susanna (2008) *Pienten piirtäjien tarinat: Oman elämän rakentamista ja jakamista*. Pro gradu. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kirkon tilastollinen vuosikirja 2012 ja 2013*. Suomen ev. lut. kirkon julkaisuja 18. Helsinki: Kirkkohallitus. <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content240FFA>. (Viitattu 1.8.2014.)
- Knoblauch, Hubert & Baer, Alejandro & Laurier, Eric & Petschke, Sabine & Schnettler, Bernt (2008) Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *Forum: Qualitative Social Research* 9:3.
- Knoblauch, Hubert & Tuma, René (2011) Videography. An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. Teoksessa Eric Margolis & Luc Pauwels (eds.) *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Lontoo: SAGE, 414–430.
- Knowles, Gary & Cole, Ardra (eds.) (2008) *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: SAGE.
- Komonen, Pauli (2012) Graffitimaalarin vaiheet alakulttuurissa ja toiminnan luonne. Teoksessa Mikko Salasuo & Janne Poikolainen & Pauli Komonen (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 124. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 169–198.
- Komulainen, Sirkka (2007) The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood* 14 (1), 11–28.
- Konecki, Krzysztof (2009) Teaching Visual Grounded Theory. *Qualitative Sociology Review* 5 (3), 64–92.
- Korpela, Kalevi M. & Ylén, Matti & Tyrväinen, Liisa & Silvennoinen, Harri (2010) Favorite green, waterside and urban environments, restorative experiences and perceived health in Finland. *Health Promotion International* 25 (2), 200–209.
- Koskela, Hille (2009) *Pelkokierre. Pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu kaupunkitilasta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuhn, Thomas (1994) *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Englanninkielinen alkuteos *The Structure of Scientific Revolutions* ilmestyi vuonna 1962. Helsinki: Art House Oy.
- Kullman, Kim (2012) Experiments with moving cameras children and digital cameras. *Children's Geographies*. 10 (1), 1–16.
- Kumpulainen, Kristiina & Lipponen, Lasse & Hilppö, Jaakko & Mikkola, Anna (2014) Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184(2), 211–229.
- Kumpulainen, Kristiina & Renshaw, Peter (2007) Culture and Learning. A special theme issue. *International Journal of Educational Research* 46(3–4), 109–115.
- Kupiainen, Reijo & Kotilainen, Sirkku & Nikunen, Kaarina & Suoninen, Annikka (2013) *Lapset netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. <http://www.mediakasvatus.fi/files/ISBN978-952-67693-3-2.pdf> Helsinki: Mediakasvatusseura. (Viitattu 1.8.2014.)
- Kuusisto, Arniika (2011) *Growing up in Affiliation with a Religious Community. A Case Study of Seventh-day Adventist Youth in Finland*. Münster: Waxmann.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa & Tani, Sirpa (2009) Hengailun maantiede: arjen kaupunki nuorten olemisen tilana. *Alue ja Ympäristö* 38(1), 51–58.
- Kuvataiteen perusopetuksen perusteluonnos OPS 2016. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>. (Viitattu 1.8.2015.)
- Kytömäki, Juha (1999) *Täytyy katsoa, jos saa katsoa*. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) (2010) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Laine, Kaarlo (1997) *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. SoPhi 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Kaarlo (1999) "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Lanas, Maija & Rautio, Pauliina (2014) Reciprocity as relational: Two examples of conducting research in Finnish Lapland. Teoksessa Simone White & Michael Corbett (eds.) *Doing Educational Research in Rural Settings: Methodological issues, international perspectives, and practical solutions*. Lontoo:



- Routledge, 181–192.
- Landau, Paul (2002) Introduction: An Amazing Distance: Pictures and People in Africa. Teoksessa Paul Landau & Deborah Kaspin (eds.) *Images of Empires: Visuality in Colonial and Postcolonial Africa*. Berkeley, University of California Press, 1–40.
- Lange, Patricia G. (2008) Publicly private and privately public: social networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, 361–380.
- Lantz, Frank (2003) Foreword. Teoksessa Katie Salen & Eric Zimmerman (eds.) *Rules of play: Game design fundamentals*. Boston: MIT Press, ix–xi.
- Lather, Patti (2009) Against empathy, voice and authenticity. Teoksessa Alecia Jackson & Lisa Mazzei (eds.) *Voice in Qualitative Inquiry*. Lontoo: Routledge, 17–26.
- Lather, Patti (2013) Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6), 634–645.
- Lather, Patti A. & St. Pierre, Elizabeth A. (2013) Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6), 629–633.
- Latour, Bruno (2007) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurier, Eric & Philo, Chris (2006) Natural Problems of Naturalistic Video Data. Teoksessa Hubert Knoblauch & Bernt Schnettler & Jürgen Raab & Hans-Georg Soeffner (eds.) *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main & Berlin & Bern & Bruxelles & New York & Oxford & Wien: Peter Lang, 183–192.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, John & Urry, John (2004) Enacting the Social. *Economy & Society* 33(3), 390–410.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2009) Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Lehto, Minna (2013) Ennen vanhaan. *Lapsen maailma* 4/2013.
- Lehtonen, Mikko (1999) Ei-kenenkään maalla: Teesejä intermediaalisuudesta. *Tiedotustutkimus* 22:2, 4–21.
- Liljeström, Marianne (toim.) (2004) *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Yvonna S. (1997) Self, Subject, Audience, Text. Teoksessa William G. Tierney & Yvonna S. Lincoln (eds.) *Representation and the Text, reframing the Narrative Voice*. New York: State University of New York, 37–53.
- Linell, Per (2007) On Bertau's and other voices. *International Journal of Dialogical Science* 2(1), 163–168.
- Literat, Ioana (2013) "A Pencil for Your Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods* 12(1), 84–98.
- Loescher, Margaret (2005) Cameras at the Addy: Speaking in Pictures with City Kids. Teoksessa Anna Grimshaw & Amanda Ravetz (eds.) *Visualizing Anthropology*. Bristol, UK & Portland, OR, USA: Intellect™, 55–68.
- Lorenz, Laura (2010) Visual metaphors of living with brain injury: Exploring and communicating lived experience with an invisible injury. *Visual Studies* 25 (3), 210–223.
- Lorimer, Jamie (2013) More-Than-Human Visual Analysis: Witnessing and Evoking Affect in Human-Nonhuman Interactions. In Rebecca Coleman & Jessica Ringrose (eds.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Low, Bronwen & Brushwood Rose, Chloë & Salvio, Paula & Palacios, Lena (2012) (Re)framing the scholarship on participatory video: From celebration to critical engagement. Teoksessa E-J Milne & Claudia Mitchell & Naydene de Lange (eds.) *The handbook of participatory video*. New York: Altamira/Rowman & Littlefield, 49–64.
- Luttrell, Wendy & Chalfen, Richard (2010) Lifting up voices of participatory visual research. *Visual Studies* 25 (3), 197–200.
- Maclean, Kirsten & Woodward, Emma (2013) Photovoice Evaluated: An Appropriate Visual Methodology for Aboriginal Water Resource Research. *Geographical Research* 51 (1), 94–105.



- MacLure, Maggie (2013) Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6), 658–667.
- Malone, Thomas W. (1981) Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science* 4, 333–369. Palo Alto: Xerox Palo Alto Research Center. http://www.coulthard.com/library/Files/malone_1981_towardtheoryintrinsicallymotivatinginstruction.pdf (Viitattu 17.8.2015.)
- Mannay, Dawn (2013) ‘Who put that on there ... why why why?’ Power games and participatory techniques of visual data production. *Visual Studies* 28(2), 136–146.
- Mannion, Greg (2007) Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 28(3), 405–420.
- Marsh, Helena (2012) Relationships for learning. Using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*. 26(3), 161–163. DOI: 10.1177/0892020612445702 (Viitattu 5.5.2014.)
- Maskulin, Nina (2011) Ristikuva. Uskon teema kahdessa Ingmar Bergmanin 1960-luvun elokuvassa. Teoksessa Heikki Pesonen & Elina Lehtinen & Nelli Myllärniemi & Minja Blom (toim.) *Elokuva uskonnon peilinä. Uskontotieteellisiä tarkennuksia länsimaiseen populaarielokuvaan*. Uskontotiedesarja. Helsinki: Helsingin yliopisto, 47–74.
- Matsuda, Taisho (2009) *Robot Vision. New Research*. New York: Nova Science Publishers.
- Mäyrä, Frans (2007) Viesti, kuva, peli. Virtuaaliutopioista pelikulttuurien syntyyn. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.) *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 196–218.
- Mazzei, Lisa A. (2009) An impossibly full voice. Teoksessa Alecia Y. Jackson & Lisa A. Mazzei (eds.) *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. Lontoo: Routledge, 45–62.
- McLaren, Peter (2009) *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Helsinki: Like.
- Merleau-Ponty, Maurice (1998) *Phenomenology of Perception*. Lontoo & New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice (2010) *Child psychology and pedagogy, the Sorbonne lectures 1949–1952*. Evanston, Ill: Northwestern University Press. [Alkuperäinen teos: Psychologie et pédagogie de l’enfant: Cours de Sorbonne 1949–1952. Editions Verdier, 2001. Käännös Talia Welsh.]
- Mikkonen, Kai (2005) *Kuva ja sana*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Minh-ha, Trinh T. (1991) *When the Moon Waxes Red. Representation, Gender and Cultural Politics*. New York: Routledge.
- Minh-ha, Trinh T. (2011) *Elsewhere, Within Here: Immigration, Refugeeism and the Boundary Event*. New York: Routledge, 77–94.
- Mirzoeff, Nicholas (1999) *An Introduction to Visual Culture*. Lontoo: Routledge.
- Mirzoeff, Nicholas (2011) *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Durham: Duke University Press.
- Misalidi, Plousia & Bonoti, Fotini (2014) Children’s expressive drawing strategies: the effects of mood, age, and topics. *Early Child Development & Care* 184(6), 882–896.
- Mitchell, W. J. T. (1995) Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin* 77:4, 540–544.
- Mitchell, William (1994) *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mizen, Phil & Ofosu-Kusi, Yaw (2010) Unofficial truths and everyday insights: Understanding voice in visual research with children of Accra’s urban poor. *Visual Studies* 25(3), 255–267.
- Moores, Shaun (2012) *Media, place & mobility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mould, Oli (2009) Parkour, the city, the event. *Environment and Planning D: Society and Space* 27(4), 738–750.
- Mullhall, Stephen (2010) The Work of Wittgenstein’s Work: A Reply to Baz. Teoksessa William Day & Victor J. Krebs (eds.) *Seeing Wittgenstein Anew*. Cambridge: Cambridge University Press, 249–267.
- Muurimäki, Mia (2014) Kuvan kautta syvemmälle? Visuaalisen etnografian lupaus. *Suomen Kansallisgalleria. Verkkojulkaisut*. <http://www.fng.fi/arvoisayleiso/yleisojenjakavijoidentutkiminen/kuvankauttasyyvemmalle> (Viitattu 3.6.2014.) Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Myllyniemi, Sami & Berg, Päivi (2013) *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. http://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/05/Nuoria_liikkeell%C3%A4_verkko.pdf Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja, nro 49 & Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 140, s. 54, kuvio 43. (Viitattu 1.8.2014.)



- Myllyniemi, Sami (2013) Mikä on tärkeää. Teoksessa *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. http://www.tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/02/Nuorisobarometri_2013_lowres1.pdf (Viitattu 15.5.2014.) Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 145 & Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja 50. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Mäkelä, Klaus (2010) Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 67–88.
- Nancy, Jean-Luc (2013) *The Pleasure of Drawing*. New York: Fordham University Press.
- Newbury, Darren (2011) Making Arguments with Images: Visual Scholarship and Academic Publishing. Teoksessa Eric Margolis & Luc Pauwels (eds.) *The SAGE Handbook Visual Research Methods*. Lontoo: SAGE, 651–665.
- Niemi, Pia-Maria & Kuusisto, Arniika & Kallioniemi, Arto (2014) Discussing school celebrations from an intercultural perspective – a study in the Finnish context. *Intercultural Education* 25 (4), 255–268. DOI:10.1080/14675986.2014.926143
- Nieminen, Liisa (2010) Lasten ja nuorten tutkimuksen oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Noppari, Elina & Uusitalo, Niina & Kupiainen, Reijo & Luostarinen, Heikki (2008) ”Mä oon nyt online!” *Lasten mediaympäristö muutoksessa*. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65730/978-951-44-7293-0.pdf?sequence=1> Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen julkaisuja A 104. Tampere: Tampereen yliopisto. (Viitattu 1.9.2014.)
- Noppari, Elina (2014) *Mobiilimaksut. Lasten mediaympäristö muutoksessa 3*. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimaksut.pdf>. (Viitattu 1.9.2014.)
- Norris, Greg & Mbokazi, Thembinkosi & Rorke, Françoise & Goba, Sylvia & Mitchell, Claudia (2007) Where do we start? Using collage to explore very young adolescents’ knowledge about HIV and AIDS in four senior primary classrooms in KwaZulu-Natal. *International Journal of Inclusive Education* 11 (4), 481–499. (Viitattu 14.5.2014.)
- Nussbaum, Martha & Sen, Amartya (1993) Introduction. Teoksessa Martha Nussbaum & Amartya Sen (eds.) *Quality of life*. Oxford, England & New York: Clarendon Press & Oxford University Press, 1–8.
- O’Neill, Maggie (2008) Transnational Refugees: The Transformative Role of Art? *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung. Performative Social Science*. Volume 9. No 2. Art 59. May 2008. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/403/873> (Viitattu 4.5.2015.)
- O’Neill, Maggie (2009) Making Connections: Ethno-mimesis, Migration and Diaspora. *Psychoanalysis, culture and society* (2009) 14, 289–302.
- O’Neill, Maggie (2011) Participatory Methods and Critical Models: Arts, Migration and Diaspora. *Crossings: Journal of Migration and Culture* 2, 2011, 13–37.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2008) *Syrjän tiloja ja soraääniä: Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2012) (toim.) *Mun stadi*. Ahmed Kahie, Akram Farah, Hassan Omar, Jabril aka Dice, Mahad Ali, Mohamed Isse & Ahmed Muhamed. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Ojala, Anna-Liisa & Itkonen, Hannu (2013) Median merkitys nuorisokulttuurisessa liikkumisessa. *Nuorisotutkimus* 31 (4), 20–35.
- Oksanen, Ulla (2012) Merkkejä tietoyhteiskunnan maisemasta vuonna 2015. *Näkökulmia käytäntöperustaisen semiotiikan teoriaan ja metodologiaan sekä lukiolaisten piirrosten tulkintaan*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Oliver, Kimberly L. (2010) The body, physical activity and inequity: learning to listen with girls through action. Teoksessa Mary O’Sullivan & Ann MacPhail (eds.) *Young People’s Voices in Physical Education and Youth Sport*. New York: Routledge, 31–48.
- Olkonen, Satu & Turpeinen, Isto (2010) Tulossinnoitinta vartissa. *Nuorisotutkimus* 4(28), 73–77.
- O’Neill, Maggie & Hubbard, Phil (2010) Walking, Sensing, Belonging: Ethno-mimesis as Performative



- Praxis. *Visual Studies*. Volume 25. Issue 1, 46–58.
- Opetushallitus (2003) *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2006) *Muistio. Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan*. Tiedote 19/2006. http://www.edu.fi/download/115293_perusopetuslain_muutosten_vaikutukset.pdf (Viitattu 5.5.2014.)
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 10.2.2015.)
- Orgad, Shani (2012) *Media Representation and the Global Imagination*. Oxford: Polity Press.
- Pääkkönen, Leena (2013) *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Paasonen, Susanna (2013) Ihmisiä, kuvia, tekstejä ja teknologioita. Teoksessa Salla-Maaria Laaksonen & Janne Matikainen & Minttu Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 34–48.
- Paju, Elina (2013) *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Parks, Nancy S. (2008) Videogames as reconstructionist sites of learning in art education. *Studies in Art Education* 50(2), 235–250.
- Parry, Odette & Thomson, Carolyn & Fowkes, Gerry (1999) Life Course Data Collection: Qualitative Interviewing using the Life Grid. *Sociological Research Online* 4(2). <http://www.socresonline.org.uk/4/2/parry.html>. (Viitattu 9.4.2014.)
- Patton, Ryan (2013) Games as an artistic medium: Investigating complexity thinking in game-based art pedagogy. *Studies in Art Education* 55(1), 35–50.
- Patton, Ryan (2014) Games that art educators play: Games in the historical and cultural context of art education. *Studies in Art Education* 55(3), 241–252.
- Pauwels, Luc (2011) An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. Teoksessa Eric Margolis & Luc Pauwels (eds.) *The SAGE Handbook Visual Research Methods*. Lontoo: SAGE, 3–24.
- Pesonen, Heikki & Vesala, Kari Mikko (2007) *Seurakunnat maaseudun kehittäjinä*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 98. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Pesonen, Heikki (2010) Mad Sisters and Evil Mothers: Representations of Nuns and Convents in Western Films. Teoksessa Riku Hämäläinen & Heikki Pesonen & Mari Rahkala & Tuula Sakaranaho (eds.) *Pilgrimages of life. Studies in honour of professor René Gothóni*. Helsinki: Maahenki.
- Phelan, Shanon & Kinsella, Elizabeth Anne (2013) Picture this... Safety, Dignity, and Voice – Ethical Considerations for the Reflexive Researcher. *Qualitative Inquiry* 19 (2), 81–90.
- Pietarinen, Heidi (2013) Tekstiin kolmiulotteinen tilallisuus – tekstuuriin tuntu. Teoksessa Päivi Granö & Anne Keskitalo & Suvi Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 121–133.
- Piispa, Mikko (2012) ”Kaikki halus Comptoniin” – ekskursio graffitielämykseen. Teoksessa Mikko Salasuo & Janne Poikolainen & Pauli Komonen (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 124. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 199–217.
- Pink, Sarah (2004) Visual methods. Teoksessa Clive Seale & Giampietro Gobo & Jaber Gubrium & David Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 391–406.
- Pink, Sarah (2007) *Doing Visual Ethnography*. Los Angeles: SAGE.
- Pink, Sarah (2011) Sensory digital photography: Re-thinking ‘moving’ and the image. *Visual Studies* Vol. 26, No.1, 7–13.
- Pink, Sarah (2012) Advances in Visual Methodology: An Introduction. Teoksessa Sarah Pink (ed.) *Advances in Visual Methodology*. Lontoo: SAGE, 3–17.
- Pink, Sarah (2013) *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. Lontoo & Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Pirskanen, Henna & Jokinen, Kimmo & Kallinen, Kati & Harju-Veijola, Minna & Rautakorpi, Sonja (2015)



- Researching Children's Multiple Family Relations: Social Network Maps and Life-Lines as Methods. *Qualitative Sociology Review* 11 (1), 50–69.
- Pirskanen, Henna (2011) *Alkoholi, isyys ja valta. Ongelmajuoivat isät miesten elämäntarinoissa.* Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D53/2011. Helsinki: Väestöliitto.
- Pope, Clive C. (2010) Got the picture? Exploring student sport experiences using photography as voice. Teoksessa Mary O'Sullivan & Ann MacPhail (eds.) *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport.* New York: Routledge, 186–209.
- Prensky, Marc (2002) *The Motivation of Gameplay or, the REAL 21st century learning revolution.* <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20The%20Motivation%20of%20Gameplay-OTH%2010-1.pdf> (Viitattu 17.8.2015.)
- Prosser, Jon & Loxley, Andrew (2008) *ESRC National Centre for Research Methods Review Paper. Introducing Visual Methods.* National Centre for Research Methods. NCRM/010. <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>. (Viitattu 4.5.2015.)
- Prosser, Jon & Loxley, Andrew (2010) The application of visual methodology in the exploration of the visual culture of schools. Teoksessa Dimitra Hartas (ed.) *Educational Research and Inquiry. Qualitative and Quantitative Approaches.* Lontoo: Continuum, 199–222.
- Prosser, Jon (2007) Visual Methods and the Visual Culture of Schools. *Visual Studies* 22 (1), 13–30.
- Prout, Alain (2005) *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children.* Lontoo: Falmer Press.
- Pulkkinen, Seppo & Kanervio, Pekka (2014) Koulun elämisaailma. Teoksessa Päivi Hamarus & Pekka Kanervio & Laila Landén & Seppo Pulkkinen (toim.) *Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta.* Jyväskylä: PS-kustannus, 142–153.
- Punch, Samantha (2002a) Interviewing Strategies with Young People: The 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities. *Children & Society* 16, 45–56.
- Punch, Samantha (2002b) Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9(3), 321–341.
- Puroila, Anna-Maija & Estola, Eila & Syrjälä, Leena (2012) Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care* 182(2), 191–206.
- Puuronen, Vesa (1997) *Johdatus nuorisotutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Puuronen, Vesa (2011) *Rasistinen Suomi.* Helsinki: Helsinki University Press.
- Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina & Pietarinen, Janne (2010) Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 25, 207–221.
- Pyry, Noora (2015) 'Sensing With' Photography and 'Thinking With' Photographs in Research into Teenage Girls' Hanging Out. *Children's Geographies* 13(2), 149–163. DOI:10.1080/14733285.2013.828453
- Quandt, Thorsten & Chen, Vivian & Mäyrä, Frans & van Looy, Jan (2013) (Multiplayer) Gaming Around the Globe? A Comparison of Game Surveys in Four Countries. Teoksessa Thorsten Quandt & Sonja Kröger (eds.) *Multiplayer. The Social Aspects of Digital Gaming.* New York: Routledge, 23–46.
- Qvortrup, Jens (1994) *Childhood Matters.* Aldershot: Avebury.
- Rannikko, Anni & Harinen, Päivi & Liikanen, Veli & Ronkainen, Jussi & Kuninkaanniemi, Hanna (2013) Nuorten liikunnalliset alakulttuurit: elämäntapaa ja erontekoa. *Nuorisotutkimus* 31(4), 3–19.
- Rautio, Pauliina & Winston, Joseph (2015) Things and Children in Play – Improvisation with Language and Matter. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36(1), 15–26. DOI: 10.1080/01596306.2013.830806
- Reavey, Paula & Johnson, Katherine (2008) Visual Approaches: Using and Interpreting Images. Teoksessa Carla Willig & Wendy Stainton-Rogers (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology.* Lontoo: SAGE, 296–315.
- Richardson, Laurel (1997) *Fields of Play: Constructing an Academic Life.* New Brunswick: Rutgers University Press.
- Ritterfeld, Ute & Weber, René (2005) *Video Games for Entertainment and Education,* 399–413. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2382/mod_resource/content/0/ceit706/week7/Ritterfeld_Weber.PDF (Viitattu 17.8.2015.)



- Rose, Gillian (2001) *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Lontoo: SAGE.
- Rose, Gillian (2007) *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Lontoo: SAGE Publications.
- Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita (2007) Lukijoille ja katsojille. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.) *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Ruby, Jay (2000) *Picturing Culture. Explorations of Film & Anthropology*. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räsänen, Marjo (2010) Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3/2010, 48–61.
- Salasuo, Mikko & Poikolainen, Janne (2012) Johdanto – monimuotoinen katukulttuuri. Teoksessa Mikko Salasuo & Janne Poikolainen & Pauli Komonen (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesintymiä 2000-luvun Suomessa*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 124. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9–30.
- Säljö, Roger (2001) *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Samsung (2011) *Peliharastajan profiili 2011*.
- Sandwell, Barry & Heywood, Ian (2012) Critical Approaches to the Study of Visual Culture: An Introduction to the Handbook. Teoksessa Ian Heywood & Barry Sandwell (eds.) *The Handbook of Visual Culture*. Lontoo: Berg, 1–56.
- Seliger, Marja (2013) Kaupunkiympäristön visuaalisuus tutkimuskohteena. Teoksessa Päivi Granö & Anne Keskitalo & Suvi Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 79–96.
- Seppä, Anita (2012) *Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, Janne (2002) *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 17. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Janne (2005) *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Janne (2014) *Levoton valokuva*. Tampere: Vastapaino.
- Sheridan, Joanna & Chamberlain, Kerry & Dupuis, Ann (2011) Timelining: visualizing experience. *Qualitative Research* 11(5), 552–569.
- Shulruf, Boaz (2010) Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education* 56(5–6), 591–612. DOI 10.1007/s11159-010-9180-x (Viitattu 15.5.2014.)
- Sihvola, Juha (1997) Selitykset. Aristoteles: *Runousoppi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siivonen, Katriina & Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka (2011) *Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa*. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/myrsky2011.pdf> (Viitattu 30.3.2015.) Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisu 44. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Silva, Elizabeth & Smart, Carol (1999) The New Practices and Politics of Family Life. Teoksessa Elizabeth Silva & Carol Smart (eds.) *The New Family?* Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 1–12.
- Sime, Daniela (2008) 'Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods'. *Children's Geographies* 6(1), 63–78.
- Sjö, Sofia (2007) *Spelar kön någon roll när man räddar världen: kvinnor, kvinnligheter och messiasmyteri i SF-film*. Diss. Åbo: Åbo Akademi.
- Smart, Carol & Neale, Bren & Wade, Amanda (2001) *The Changing Experience of Childhood. Families and Divorce*. Cambridge: Polity Press.
- Smart, Carol (2007) *Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, Dorothy E. (1993) SNAF – Standard North-American family as an ideological code. *Journal of Family Issues* 14(1), 50–65.



- Smith, Prapanna (2013) Psychosocial learning environments and the mediating effect of personal meaning upon Satisfaction with Education. *Learning Environments Research* 16(2), 259–280.
- Sobel, David (2004) *Place-based education. Connecting classrooms & communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Soffer, Michal & Ben-Arieh, Asher (2014) School-Aged Children as Sources of Information about their lives. Teoksessa Gary Melton & Asher Ben-Arieh & Judith Cashmore & Gail Goodman & Natalie Worley (eds.) *The SAGE Handbook of Child Research*. Lontoo: SAGE, 555–574.
- Spector-Mersel, Gabriel (2010) Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1), 204–224.
- Spector-Mersel, Gabriel (2011) Mechanisms of selection in claiming narrative identities: A model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry* 17(2), 172–185.
- Spencer, Stephen (2011) *Visual Research Methods in Social Sciences. Awakening visions*. Abingdon: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999) *Critique of Postcolonial Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013) *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spyrou, Spyros (2011) The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18(2), 151–165.
- Squire, Kurt (2006) From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher* 35(8), 19–29.
- St. Pierre, Elisabeth (2005) Writing as a Method of Nomadic Inquiry. Teoksessa Norman Denzin & Yvonne Lincoln (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Inquiry*. Lontoo: SAGE, 967–973.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2008) Decentering voice in qualitative inquiry. *International Review of Qualitative Research* 1(3), 319–336.
- Stanczak, Gregory (2007) *Visual Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stanczak, Gregory C. (2007) Introduction: Images, Methodologies, and Generating Social Knowledge. Teoksessa Gregory C. Stanczak (ed.) *Visual Research Methods*. Lontoo: SAGE, 1–22.
- Stephenson, Janet (2010) People and Place. *Planning Theory & Practice* 11(1), 9–21.
- Stolp, Marleena (2011) *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Strandell, Harriet (2010) Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) (2010) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Striano, Maura (2012) Reconstructing narrative. A new paradigm for narrative research and practice. *Narrative Inquiry* 22(1), 147–154.
- Stuart, Heather (2006) Reaching out to high school youth: The effectiveness of a video-based antistigma program. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, Vol. 51(10), 647–653.
- Sullivan, Graeme (2005) *Art Practice as Research*. Lontoo: SAGE Publications.
- Sumiala, Johanna (2012) Ritualising Death in the Media. Symbolic Immortality, the Immanent Frame, and School Shootings. Teoksessa Mia Lövhelm & Stig Hjarvard (eds.) *Mediatization and Religion*. Nordicom. Göteborg: University of Gothenburg, 109–125.
- Suomen elokuvasäätiö (2013) *Kotimaisen elokuvan yleisöt*. http://ses.fi/fileadmin/dokumentit/Kotimaisen_elokuvan_yleisoet_2013.pdf (Viitattu 12.9.2014.)
- Suoranta, Juha & Ryytänen, Sanna (2014) *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Suoranta, Juha (2005) *Radikaali kasvat*. Helsinki: Gaudeamus.
- SVT Suomen virallinen tilasto (2011) *Tulonjaon kokonaistilasto* (verkkojulkaisu). Helsinki: Tilastokeskus. (Viitattu 15.5.2014.)
- Sweeny, Robert (2010) Pixelated play: Practical and theoretical issues regarding videogames and art education. *Studies in Art Education* 51(3), 262–274.
- Tagg, Philip (1995) Studying music in the audio-visual media – an epistemological mess. *Philip Tagg's website*. <http://tagg.org/articles/xpdfs/glasg95.pdf> (Viitattu 16.10.2014.)
- Tammelin, Tuija & Laine, Kaarlo & Turpeinen, Salla (toim.) (2012) *Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen*



- 2010–2012 *loppuraportti*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Tampereen kaupunki (2013) Pikku Kakkosen puiston yleissuunnitelmaluonnos. Tampereen kaupunki, suunnittelupalvelut.
- Tani, Sirpa (2011) Is There a Place for Young People in the Geography Curriculum? Analysis of the Aims and Contents of the Finnish Comprehensive School Curricula. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education 2011* (1), 26–39.
- Tani, Sirpa (2012) Eletty ja kuvattu kaupunki. Nuorten kaupunkipiirroksien tulkinnan kohteena. Teoksessa Harriet Strandell & Lotta Haikola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Helsinki: Gaudeamus, 147–175.
- Tavin, Kevin (2000) Just doing it: Towards a critical thinking of visual culture. Teoksessa Danny Weil & Holly Anderson (eds.) *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice*. New York: Peter Lang, 187–211.
- Tavin, Kevin (2003) Wrestling with Angels, searching for ghosts: Towards a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education* 44(3), 197–214.
- Tavin, Kevin (2010) Visual Culture. Teoksessa Ronald Jackson (ed.) *Encyclopedia of identity*. New York: SAGE.
- Taylor, Diana (2010) Kulttuurisen muistin esitykset. Teoksessa Pirkko Koski (toim.) *Teatteriesityksen tutkiminen*. Helsinki: Like, 255–300.
- Teddlie, Charles & Tashakkori, Abbas & Johnson, Burke (2008) Emergent Techniques in the Gathering and Analysis of Mixed Methods Data. Teoksessa Sharlene Hesse-Biber & Patricia Leavy (eds.) *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford Press, 389–413.
- Thompson, Christine Marmé (1999a) Action, autobiography and aesthetics in young children’s self-initiated drawings. *Journal of Art & Design Education* 18(2), 155–161.
- Thompson, Christine Marmé (1999b) Peer influences in preschool-kindergarten art classes. *Visual arts research* 25(2), 61–68.
- Thomson, Joanne & Philo, Chris (2004) Playful Spaces? A Social Geography of Children’s Play in Livingston. Scotland. *Children’s Geographies* 2(1), 111–130.
- Thomson, Rachel & Holland, Janet & McGrellis, Sheena & Bell, Robert & Henderson, Sheila & Sharpe, Sue (2004) Inventing adulthood: a biographical approach to understanding youth citizenship. *The Sociological Review* 52 (2), 218–239.
- Todd, Sharon (2003) *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: State University of New York Press.
- Tolia-Kelly, Divia (2007) Participatory Art: Capturing Spatial Vocabularies in a Collaborative Visual Methodology with Melanie Carvalho and South-Asian Women in London, UK. Teoksessa Sara Kinson & Rachell Pain & Mike Kesby (eds.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*. Lontoo: Routledge, 132–140.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Törrönen, Jukka (2001) Haastattelemisen virikkeillä: Virike johtolankana, pienoismaailmana ja/tai provosojana. *Sosiologia* 3/2001, 205–217.
- Uusitalo, Niina & Vehmas, Susanna & Kupiainen, Reijo (2010) *Naamatusten verkossa. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2*. Viestinnän, median ja teatterin yksikön julkaisuja. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65438/naamatusten_verkossa_2011.pdf?sequence=1 (Viitattu 1.8.2014.) Tampere: Tampereen yliopisto.
- Valkonen, Satu (2012) *Television merkitys lasten arjessa*. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampensis: 1213. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66927> (Viitattu 12.3.2014.) Tampere: Tampereen yliopisto.
- Van Leeuwen, Theo & Jewitt, Carey (2001) Introduction. Teoksessa Theo Van Leeuwen & Carey Jewitt (eds.) *Handbook of visual analysis*. Los Angeles: SAGE, 1–9.
- Van Leeuwen, Theo (2011) Multimodality and Multimodal Research. Teoksessa Eric Margolis & Luc Pauwels (eds.) *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Lontoo: SAGE, 549–569.
- Veale, Angela (2005) Creative methodologies in participatory research with children. Teoksessa Sheila



- Greene & Diane Hogan (eds.) *Researching children's experience*. Los Angeles, Lontoo, New Delhi, Singapore & Washington, DC: SAGE, 253–272.
- Vehkalahti, Kaisa & Rutanen, Niina & Lagström, Hanna & Pösö, Tarja (2010) Kohti eettisesti kestäväää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10–23.
- Vesala, Kari Mikko & Rantanen, Teemu (1999) *Pelkkä puhe ei riitä. Maanviljelijän yrittäjäidentiteetin rakentumisen sosiaalipsykologisia ehtoja*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Vesala, Kari Mikko & Rantanen, Teemu (2007) *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljamaa, Elina (2012) *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Acta universitatis ouluensis E 129. Oulu: Oulun yliopisto.
- Voltti, Sirkku (2012) Sukellus synkkään syleilyyn – goottityylin pukeutumiskuvan tarkastelua. Teoksessa Mikko Salasuo & Janne Poikolainen & Pauli Komonen (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 124. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 221–245.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978) *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vänskä, Annamari (2012) *Muodikas lapsuus. Lapset mainoskuivissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Walker, John & Chaplin, Sarah (1997) *Visual Culture: An Introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Wang, Caroline C. & Burris, Mary A. (1997) Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*. Vol. 24(3), 369–387.
- Wang, Caroline C. & Redwood-Jones, Yanique A. (2001) Photovoice Ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*. Vol. 28(5), October 2001, 560–572.
- Watterson, Bill (2014) Lassi ja Leevi -sarjakuva. *Helsingin Sanomat* 9.5.2014.
- Weller, Drika & Hobbs, Sue D. & Goodman, Gail S. (2014) Challenges and Innovations in Research on Childhood. Teoksessa Gary Melton & Asher Ben-Arieh & Judith Cashmore & Gail Goodman & Natalie Worley (eds.) *The SAGE Handbook of Child Research*, Lontoo: SAGE, 363–370.
- Weller, Susie (2012) Evolving creativity in qualitative longitudinal research with children and teenagers. *International Journal of Social Research Methodology* 15(2), 119–133.
- Wertsch, James (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, Allen & Bushkin, Naomi (2011) More than Methods: Learning from Research with Children Seeking Asylum in Ireland. *Population, Space and Place* 17(4), 326–337.
- Widmer, Eric (2006) Who are my family members? Bridging and binding social capital in family configurations. *Journal of Social and Personal Relationships* 23, 979–998.
- Wiles, Rose & Prosser, Jon & Bagnoli, Anna & Clark, Andrew & Davies, Katherine & Holland, Sally & Renold, Emma (2008) Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research. *ESRC National Centre for Research Methods Review Paper*. NCRM/011. <http://eprints.ncrm.ac.uk/421/1/MethodsReview-PaperNCRM-011.pdf> (Viitattu 17.10.2014.)
- Wilson, Sarah & Cunningham-Burley, Sarah & Bancroft, Angus & Backett-Milburn, Kathryn & Masters, Hugh (2007) Young people, biographical narratives and the life grid: young people's accounts of parental substance use. *Qualitative Research* 7 (1), 135–151.
- Woronov, Mary (2006) *Swimming Underground – vuoteni Warholin tehtaalla*. Suom. Lea Peuranpuro. Helsinki: Like Kustannus Oy.
- Worth, Sol & Adair, John (1997) *Through Navajo Eyes. An Exploration in Film Communication and Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Wright, Susan (2011) Meaning, mediation, and mythology. Teoksessa Dorothy Faulkner & Elisabeth Coates (eds.) *Exploring children's creative narratives*. Abingdon: Routledge, 157–176.
- Yilmaz, Zuhai & Kubiak, Milan & Topal, Hatice (2012) Czech Children's drawing of nature. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(4), 3111–3119.
- Yuval-Davis, Nira (1997) *Gender & Nation*. Lontoo: SAGE Publications.



- Yuval-Davis, Nira (2011) Power, Intersectionality and the Politics of Belonging. FREIA Working Paper Series No. 75 FREIA & Department of Culture and Global Studies Aalborg University. http://vbn.aau.dk/files/58024503/FREIA_wp_75.pdf (Viitattu 1.6.2014.)
- Zhao, Ningning & Valcke, Martin & Desoete, Annemie & Sang, Guoyuan & Zhu, Chang (2014) Does teacher-centered teaching contribute to students' performance in primary school? A video analysis in Mainland China. *International Journal of Research Studies in Education*, Vol. 3(3), 21–34.



Kirjoittajat

Lieven Ameel, FT, on toiminut tutkijatohtorina Helsingin yliopistossa sekä vierailevana tutkijana Aalto-yliopistossa. Lukuvuonna 2015–2016 hän työskentelee Tampereen yliopistossa yleisen kirjallisuustieteen yliopistonlehtorina. Ameelin keskeinen kiinnostuksen kohde on ollut kaupunki kirjallisuudessa. Vuodesta 2006 hän on yhdessä Sirpa Tanin kanssa tutkinut parkouria. Nykyisessä tutkimuksessaan Ameel keskittyy kaupunkisuunnittelun kertomuksiin Helsingin Jätkäsaaren ja Kalasataman suunnittelussa.

Johanna Hentunen, LitM, työskentelee tutkijana LIKES-tutkimuskeskuksessa Jyväskylässä. Sektoritutkimuksen parissa Hentunen tekee seuranta- ja arviointitöitä, jotka liittyvät esimerkiksi liikunnan kansalaistoimintaan, urheiluseuroihin sekä lasten ja nuorten liikuntaan. Lisäksi Hentunen on kiinnostunut koulupäivän liikunnallistamisesta sekä lasten ja nuorten osallisuudesta.

Marja Leena Böök, KT, työskentelee kasvatustieteen yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden laitoksella. Böök on tutkinut vanhemmuutta, vanhemmuuden diskursseja ja vanhemmuuden vastuuta. Nykyisellään hän tutkii yhdessä Johanna Mykkäsen kanssa lasten ja vanhempien näkökulmia perhearjesta valokuvien ja narratiivien.

Jaana Erkkilä, TaT, on Lapin yliopiston kuvataiteen professori. Erkkilä on kiinnostunut kuvataiteen ja taidekasvatuksen rajapinnoista, taiteen yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä erityisesti nuorten omaehtoisesti tuotetusta visuaalisesta kulttuurista taidemaailman vakiintuneiden instituutioiden ulkopuolella.

Reetta Hyvärinen, FM, AO, työskentelee tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Suomen Akatemian hankkeessa ”Kaupungin kanssa asujat: Lapset ja nuoret osallistuvina asukkaina”. Hän on tutkimuksessaan kiinnostunut erityisesti lasten ja nuorten elinympäristöistä, paikan ja tilan merkityksestä kasvatukselle, asuinympäristöistä oppimisympäristöinä sekä koulun ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Hänen tekeillä oleva väitöskirjansa käsittelee oppimisen maantiedettä ja paikkalähtöistä pedagogiikkaa.

Kimmo Jokinen, YTT, dos., työskentelee professorina Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskuksessa. Hänen uusin tutkimushankkeensa on Suomen Akatemian vuosiksi 2015–2019 rahoittama ”Päivittäinen elämä transitioiden, lapset moninaisissa perhemuodoissa”. Hänen kiinnostuksensa kohteita ovat muun muassa perheteoriat, perherakenteiden muutokset, perhesuhteiden transitiot sekä perheen ja hyvinvoinnin väliset yhteydet. Jokinen on European Society on Family Relations -järjestön puheenjohtaja vuosina 2014–2016 ja kansallisen kuuden yliopiston yhteisen Perhetutkimuksen tohtoriohjelman johtaja 2007–2015.



Mira Kallio-Tavin, TaT, työskentelee kansainvälisen taidekasvatuksen vanhempana yliopistonlehtorina Aalto-yliopistossa. Hänen tutkimuskiinnostuksensa liittyvät taideperustaisiin menetelmiin eettisyyden, kulttuurisen moninaisuuden ja kehollisuuden kysymyksissä, kriittiseen eläintutkimukseen sekä digitaalisen pelaamisen ja taidekasvatuksen väliseen suhteeseen. Väitöstutkimuksessaan hän käsitteli toiseuden kohtaamista levinäsiläisen etiikan ja kriittisen vammaistutkimuksen näkökulmasta.

Tommi Kiilakoski, FT, on tutkija Nuorisotutkimusverkostossa. Hän on tutkinut nuorisotyötä, lasten ja nuorten osallisuutta, kouluväkivaltaa sekä tekniikan filosofiaa. Kiilakoski on *Nuorisotutkimus*-lehden päätoimittaja. Hän osallistuu aktiivisesti nuorisotyön, koulun ja hyvinvointipolitiikan kehittämiseen paikallisella ja valtakunnallisella tasolla. Tällä hetkellä Kiilakoski tutkii Barentsin alueen nuoria sekä nuorisotyön opetussuunnitelmaa.

Susanna Kinnunen, KM, on jatko-opiskelijana Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän tutkii väitöskirjassaan spontaanin kerronnan tilaa pienten lasten koti- ja päiväkotiarjessa. Lasten ja lasten lähellä elävien aikuisten väliseen kerrontaan pohjautuvien aineistojen valossa hän tarkastelee myös päivähoidon ja kodin yhteistyötä hyvinvoinnin näkökulmasta.

Kristiina Kumpulainen, PhD, dos., työskentelee kasvatustieteen, erityisesti esi- ja alkuopetuksen professorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Hän johtaa Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta ”Sinnikkyys sosioekologisen prosessina: Osallistava tutkimus syrjäytymisvaarassa olevien lasten koulusiirtymistä Etelä-Afrikassa ja Suomessa”. Hän on kiinnostunut vuorovaikutuksen, oppimisen ja kehityksen sosiokulttuurisesta välittyneisyydestä, dialogisuudesta sekä lasten toimijuudesta, hyvinvoinnista ja mediasuhteista arjen toimintaympäristöissä.

Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen, HT, dos., työskentelee akatemiattutkijana Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa. Hän kuuluu Tilan ja poliittisen toimijuuden (SPARG) tutkimusryhmään ja maantieteen tutkimuksen huippuyksikköön RELATEen. Kuusisto-Arponen meneillään olevassa tutkimuksessa tarkastellaan lasten ja nuorten pakolaisuuden pitkäaikaisia seurauksia ja selviytymistä (2013–2018). Lisäksi hän tutkii kaupungissa elämistä ja paikkoihin liittyviä suunnittelukiistoja. Kuusisto-Arponen on poliittisen maantieteen dosentti Helsingin yliopistossa.

Arniika Kuusisto, FT, dos., toimii kasvatustieteen yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella sekä vierailevana tutkijana Warwickin yliopistossa. Kuusisto on tutkinut mm. päiväkotien ja koulujen kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta, ammattikasvattajien sensitiivisyyttä suhteessa näihin, nuorten kokemuksia uskonnollisessa vähemmistöyhteisössä kasvamisesta, arvojen ja identiteettien neuvottelemista erilaisissa vertaisryhmissä sekä arvojen ja perinteen siirtymiseen liittyviä socialisaatiokäytänteitä perheessä.



Antti-Ville Kärjä, FT, dos., työskentelee akatemiattutkijana Musiikkiarkisto JAPAssa Helsingissä. Hänen meneillään olevan tutkimushankkeensa nimi on ”Musiikki, monikulttuurisuus ja Suomi” (Suomen Akatemia 2014–2018). Kärjä on populaarimusiikin tutkimuksen dosentti Helsingin yliopistossa sekä audiovisuaalisen mediamusiikin tutkimuksen dosentti Tampereen yliopistossa.

Kaarlo Laine, YTT, työskentelee LIKES-tutkimuskeskuksen Lasten ja nuorten elämäntavan tutkimusyksikön LINETin johtajana.

Markus Laine, HT, työskentelee aluetieteen yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa. Hän on kiinnostunut kaupunkikehityksestä, vuorovaikutteisesta kaupunkisuunnittelusta, tapaustutkimuksesta ja arkkitehtuurista. Laine on mukana kaupunkikeskustojen täydennysrakentamista ja uudenlaisia johtamisen malleja tutkivassa tutkimus- ja kehittämishankkeessa (TEKES 2014–2015) sekä tulevassa, kaupunkikeskustojen tiivistämisestä ja kaupunkiseutujen maankäytön strategista suunnittelua analysoivassa tutkimushankkeessa (Suomen Akatemia 2016–2019).

Nina Maskulin, FM, työskentelee tutkijana Helsingin yliopiston uskontotieteen oppiaineessa. Hän tekee väitöskirjaa maailmanloppuelokuvan vastaanotosta nuorten parissa. Elokuvan lisäksi hän on kiinnostunut populaarikulttuurin, median ja uskonnon vuorovaikutussuhteista sekä etnografisesta yleisötutkimuksesta. Maskulin opettaa Helsingin yliopistossa.

Anna Mikkola, KM, toimii tohtorikoulutettavana Helsingin yliopistossa. Hän valmistee kasvatustieteen alaan kuuluvaa väitöskirjaansa Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa ”Sinnikkyyks sosioekologisen prosessina: Osallistava tutkimus syrjäytymisvaarassa olevien lasten koulusiirtymistä Etelä-Afrikassa ja Suomessa”. Hänen tutkimuksellinen mielenkiintonsa kohdistuu jälkistrukturalistiseen lapsuuden teoretisointiin sekä osallistaviin tutkimusmenetelmiin.

Marleena Mustola, FT, toimii yliopistonopettajana Jyväskylän yliopistossa, varhaiskasvatustieteen oppiaineessa. Hän on lapsuudentutkija, jonka erityisaluetta ovat taidekasvatus, lastenkulttuuri ja digitaaliset ympäristöt. Nykyisessä tutkimushankkeessaan hän tarkastelee globaalia mielikuvitusta, kulutuskulttuuria ja estetiikan kysymyksiä lasten digitaalisten meikkaamis- ja pukeutumispelien kontekstissa. Mustola on kiinnostunut kielen ja visuaalisen ilmaisun suhteesta sekä posthumanismin kysymyksistä.

Johanna Mykkänen, KT, LTO, työskentelee Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen yliopistonlehtorina. Väitöskirjansa Mykkänen teki isäksi tulosta ja on sittemmin tutkinut isyyttä eri näkökulmista. Myös hänen muut tutkimushankkeensa nivoutuvat perheen ympärille: lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perhearkeen. Menetelmällisesti Mykkänen on kiinnostunut ennen kaikkea laadullisista tutkimusmenetelmistä, joista erityisesti narratiivisuus, diskurssianalyysi sekä visuaaliset ja osallistavat menetelmät (mm. photovoice) ovat läheisimmät.



Pia-Maria Niemi, TM, tekee väitöskirjaa koulun yhteisten tapahtumien sosiaalisista, kasvatuksellisista ja psykologisista merkityksistä yläkouluissa. Erityisenä huomion kohteena Niemen tutkimuksessa ovat oppilaiden ja opettajien kokemukset koko koululle tarkoitettuista juhlista ja teemapäivistä kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa kouluissa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten koulun yhteiset tapahtumat vaikuttavat oppilaiden yhteisöllisyyden kokemukseen sekä siitä, millaisia opetuksellisia päämääriä ja sisältöjä näihin tapahtumiin sisältyy. Niemi tekee väitöstutkimustaan Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, jossa hän toimii myös interkulttuuriseen kasvatukseen keskittyvän *Education for Diversities* (E4D) tutkimusryhmässä.

Niina Nyyssölä, YTM, on jatko-opiskelija Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden yksikössä. Hänen väitöskirjatutkimuksensa käsittelee lähihoitajaopiskelijoiden ensimmäisiä työssäoppimiskokemuksia ja heidän toimijuuttaan työssäoppimisjaksoilla.

Helena Oikarinen-Jabai, TaT, työskentelee vapaana tutkijana, kirjoittajana ja kouluttajana. Hän on koulutukseltaan psykologi ja kulttuuriantropologi. Hän on työskennellyt laaja-alaisesti monikulttuurisuuden parissa ja tuottanut viime vuosikymmeninä erilaisia produktioita yhteistyössä vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten sekä naisten kanssa. Meneillään olevassa taideperustaisessa tutkimushankkeessaan ”Suomalainen, ulkomaalainen vai ylijäinen hoppari?” Oikarinen-Jabai tutkii yhdessä suomalaisten maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa heidän kokemuksiaan johonkin kuulumisista tarinallisin, kirjallisin ja audiovisuaalisin keinoin. Tutkijana Oikarinen-Jabaita kiinnostavat poikkeittieteelliset ja -taiteelliset ja performatiiviset menetelmät ja erilaisten tietämisten tapojen soveltaminen tutkimuksellisen ymmärryksen raottajana.

Elina Paju, VTT, toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitoksella, sosiologian oppiaineessa. Hänen etnografinen väitöskirjatutkimuksensa tarkasteli päiväkodin arkea aineellisuuden ja ruumiillisuuden näkökulmista. Parhaillaan hän tutkii koulutuksen ja työn ulkopuolella olevia nuoria aktivointiprojekteissa. Paju on innostunut laadullisten menetelmien, erityisesti etnografian kehittämisestä ja koettelusta.

Lea Pennanen, FM, valmistele taidekasvatuksen väitöskirjaansa Jyväskylän yliopistossa Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella. Hänen tutkimuksensa sijoittuu monitieteisen lapsuudentutkimuksen kentälle ja käsittelee tekijyyden ulottuvuuksia lasten teatterityöskentelyssä. Lasten tekemän taiteen lisäksi hän on kiinnostunut sadutשמנה-temän mahdollisuuksista, erilaisista kirjoittamisen tavoista sekä teatterista. Pennanen asuu Helsingissä ja työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina Töölön yhteiskoulussa.

Henna Pirskanen, YTT, toimii erikoistutkijana Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ”Sata lasissa: varttuminen suomalaisessa alkoholikulttuurissa” -projektissa Helsingissä sekä Jyväskylän yliopiston Perhetutkimuskeskuksessa Alkoholitutkimussäätiön post doc -tutkimusapurahalla. Hänen tutkimuksellisiin intresseihinsä kuuluvat muun muassa perhe- ja päihdetutkimus. Hän oli mukana Suomen Akatemian vuosina 2010–2013



rahoittamassa Perhetutkimuskeskuksen EMSE (Lasten emotionaalinen turvallisuus moninaisissa perhesuhteissa) -hankkeessa.

Katja Rajala, LitM, työskentelee tutkijana LIKES-tutkimuskeskuksessa Jyväskylässä. Hänen väitöskirjatutkimuksensa liittyy yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisiin yhteyksiin. Työssään Rajala on keskittynyt liikunnan edistämiseen liittyvän toiminnan seurantaan ja arviointiin. Hän on kiinnostunut erityisesti lasten ja nuorten koulupäivän aikaista liikkumista lisäävistä toimenpiteistä.

Pauliina Rautio, KT, dos., työskentelee tutkijatohtorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkijatohtorin hankkeessaan hän tutkii monilajisia lapsuuksia sekä joustavia pedagogiikkoja koulutusjärjestelmien reunoilla. Rautio on kiinnostunut siitä, miten kaikki ei-inhimillinen osallistuu kasvatukseen ja koulutukseen ja lähestyy aiheitaan posthumanististen teorioiden ja postkvalitatiivisen metodologian avulla. Rautio on kasvatustieteen dosentti Helsingin yliopistossa ja tutkija kansainvälisessä Common World Childhoods tutkijakollektiivissa.

Saara Salmi, KM, toimii tohtorikouluttavana Helsingin yliopistossa ja valmistee kasvatustieteen alaan kuuluvaa väitöskirjaansa Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa ”Sinnikkyys sosioekologisena prosessina: Osallistava tutkimus syrjäytymisvaarassa olevien lasten kouluirrytmistä Etelä-Afrikassa ja Suomessa”. Hänen väitöskirjansa aihe ja tutkimuksellisen mielenkiintonsa kohteet liittyvät lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen, kouluirrytmään sekä osallistaviin, visuaalisiin ja narratiivisiin tutkimusmenetelmiin.

Elina Särkelä, FM, AO, työskentelee biologian ja maantieteen opettajana sekä tekee väitöstutkimusta Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hän on tutkimuksessaan kiinnostunut nuorten kokemusmaailmasta, kasvatuksen mahdollisuuksista edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä. Hänen väitöstutkimuksensa käsittelee kouluun ja opetukseen liittyviä kysymyksiä kriittisen pedagogiikan näkökulmasta.

Sirpa Tani, FT, työskentelee maantieteen ja ympäristökasvatuksen professorina Helsingin yliopistossa. Hän on kulttuurimaantieteilijä, kaupunkitutkija ja opettajankouluttaja. Tani on kiinnostunut ihmisen ja ympäristön välisistä suhteista ja erityisesti siitä, millaisia merkityksiä arkisiin kaupunkiympäristöihin liitetään. Viime vuosina hän on tutkinut hengailun maantiedettä eli nuorten vapaa-ajanviettoa julkisissa ja puolijulkisissa kaupunkitiloissa sekä parkouria arjen estetiikan ja tilan luovan käytön näkökulmista. Hän on kiinnostunut myös median ja populaarikulttuurin tuottamista ympäristömielikuvista ja niiden vaikutuksesta ihmisten omiin ympäristönäkemyksiin.



Tiivistelmä

Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa

Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.)

Kuvat ja visuaalisuus ovat aina olleet osa tutkimusta. Digitalisoitumisen myötä visuaalisesta kulttuurista on tullut keskeinen osa arkea, ja myös kiinnostus visuaalista metodologiaa kohtaan on lisääntynyt. Etenkin lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen piirissä käytetään visuaalisia menetelmiä, sillä niiden avulla on mahdollista osallistaa lapsia ja nuoria tutkimusprosessiin. Visuaalisen metodologian avulla tuotetulla tiedolla on omat erityispiirteensä. Tässä artikkelikokoelmassa esitellään empiiristen esimerkkien avulla, kuinka visuaaliset menetelmät voivat olla osa tutkimusasetelmaa. Visuaalista metodologiaa tarkastellaan monesta eri näkökulmasta.

Visuaalinen kuvasto on ollut osa taidehistorian tutkimusta jo vuosisatojen ajan, mutta nykyään se on validi osa monenkin tieteenalan tutkimusta, kun tarkoituksena on havainnoida, analysoida ja teoretisoida yhteiskuntaa. Usein käytetään joko valmista tai tutkijan ja osallistujien tuottamaa visuaalista aineistoa. Visuaalisen aineiston analyysi voi keskittyä sisältöön, muotoon, tyyliin, aineiston tuottamisprosessiin tai visuaalisen aineksen tulkintaan. Tässä artikkelikokoelmassa tarkastellaan erilaisia visuaalisia menetelmiä, kuten visuaalista etnografiaa, verkostokarttoja ja kollaasitekniikkaa.

Visuaalisuus ei ole erillään muusta aistimaailmasta: usein monet symbolijärjestelmät näyttäytyvät rinnakkain, ja tätä kutsutaan multimodaalisuudeksi. Lasten- ja nuorisokulttuuri sisältää monenlaisia multimodaalisia lajeja, kuten tietokonepelejä, parkouria, elokuvia, leikkikenttiä ja teatteriesityksiä. Tässä artikkelikokoelmassa esitellään ja tutkitaan kaikkia edellä mainittuja kulttuurisia ilmiöitä. Keskeinen lapsuuden- ja nuorisotutkimusta yhdistävä tavoite on lasten ja nuorten aktiivisen toimijan roolin ymmärtäminen, niin suhteessa tutkimusprosessiin kuin lasten- ja nuorisokulttuurin tuottamiseen. Osallistujan, tuottajan ja toimijan positiot ovat esillä tässä kokoelmassa, kun tutkijat pohtivat visuaalisen metodologian mahdollisuuksia ja rajoituksia.

Visuaalisiin menetelmiin liittyvät eettiset kysymykset ovat pääasiassa samoja kuin muihinkin tutkimusmenetelmiin liittyvät kysymykset. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin turvaamisen problematiikka korostuu, sillä videot ja kuvat, joissa osallistujat ovat tunnistettavia, ovat visuaalisina aineistoina hyvin yleisiä. Visuaaliset menetelmät eivät ole yksiselitteisesti parempia kuin muut menetelmät, eikä niitä pitäisi käyttää naiivisti tai kritiikittömästi. Niillä voi katsoa olevan tiettyjä etuja, kuten se, että ne mahdollistavat toisenlaisen tiedontuottamisen ja -välittämisen sekä sallivat tutkimukseen osallistujien ilmaista itseään muutenkin kuin kirjallisesti. Visuaalista metodologiaa tulisi kehittää monitieteisessä kontekstissa, ja juuri tällaiselle keskustelulle lapsuuden- ja nuorisotutki-



muksen kenttä tarjoaa erinomaiset puitteet. Tässä artikkelikokoelmassa ovat edustettuina sosiologian, kasvatustieteen, taiteiden- ja kulttuurintutkimuksen, maantieteen, liikuntatieteen, uskontotieteen ja perhetutkimuksen tieteenalat.



Sammandrag

Visuella metoder i barn- och ungdomsforskning

Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (red.)

Bilder och visualitet har alltid existerat inom forskning. I och med digitaliseringen under de senaste åren har den visuella kulturen emellertid kommit att bli en väsentlig del av vardagen och intresset för visuell metodologi har därför ökat. Visuella metoder har använts särskilt inom barn- och ungdomsforskning eftersom de ger barn och ungdomar speciella möjligheter att delta i forskningsprocessen. Den information man får med visuell metodologi har sina specifika egenskaper. I den här artikelsamlingen presenterar vi empiriska exempel på användningen av visuella metoder i olika forskningssammanhang. En visuell metod är dessutom studerad på ett omfattande sätt.

Visuellt bildspråk har under flera sekel haft en central roll inom konsthistorien men har idag blivit en legitim komponent inom flera vetenskapsgrenar där man observerar, analyserar och teoretiserar samhället på ett vetenskapligt sätt. Man använder mycket färdigt visuellt data inom forskning men också data producerat av forskare eller deltagare. Analysen av visuellt data kan fokusera på innehåll, form, stil eller å andra sidan på processerna att göra eller tolka visuellt data. I den här artikelsamlingen behandlas visuella metoder så som visuell etnografi, ritade familjemappar och kollageteknik.

Visualitet existerar inte i en separat verklighet: ofta ser man olika symbolsystem jämsides med varandra och multimodalitetskonceptet beskriver denna samexistens. Barn- och ungdomskulturen omfattar flera multimodala medier så som dataspel, parkour, filmer, lekparkar och teaterföreställningar som alla är presenterade och granskade i den här artikelsamlingen. Den utmärkande gemensamma synvinkeln inom områdena barndoms- och ungdomsforskning är uppfattningen att barn och ungdomar är aktiva deltagare både i forskningsprocessen och i skapandet av sin egen kultur. Positionen som aktiv deltagare och agent är närvarande i den här boken då forskare fokuserar på sambandet mellan visuell metodologi och dess förmåga och oförmåga att låta deltagarna vara aktivt involverade.

De etiska frågorna i samband med visuella metoder är i huvudsak samma som för andra forskningsmetoder. Frågan gällande deltagarnas anonymitet är rätt understruken eftersom videon och foton av deltagarna är vanliga. Visuella metoder är inte på ett okomplicerat sätt bättre än andra metoder och ska inte användas på ett okritiskt eller naivt sätt. De kan ha vissa fördelar, så som att erbjuda deltagare och forskare möjligheter att skapa kunskap av annat slag och att uttrycka sig på ett annat sätt än i skrift. Det finns ett behov att utveckla visuell metodologi inom den mångdisciplinära diskussionen och barndoms- och ungdomsforskningen erbjuder ett lämpligt sammanhang därtill. Den här artikelsamlingen omfattar vetenskapsgrenar så som sociologi, utbildning, kultur- och konstforskning, geografi, fysisk fostran, religionsforskning och familjeforskning.



Summary

Visual Methods in Childhood Studies and Youth Research

Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (Ed.)

Images and visibility have always been present in research. However, in recent years as digitalization has spread rapidly, visual culture has become an essential part of everyday life and interest in visual methodology has consequently increased. Visual methods have become more common in childhood studies and youth research too, since they provide opportunities for children and young people to participate in the research process. The knowledge produced through the use of visual methodology has its own particular attributes. The articles presented in this book give empirical examples of the use of visual methods in different research settings. Visual methodology is also explored in a variety of ways.

Visual imagery has been central within art history for centuries, but today it has also become a legitimate component of disciplines in which society is academically observed, analyzed and theorized. A lot of ready-made visual data is used in research, as well as data produced by researchers and participants. The analysis of visual data can focus on its content, form or style, or on the processes of making or interpreting it. In this collection of articles, visual methods such as visual ethnography, hand-drawn family maps and a collage technique are considered.

Visibility is not something that exists in a separate reality, but is commonly accompanied by various symbol systems. The concept of multimodality describes this co-existence. Children's and youth culture incorporates many multimodal contexts, such as computer games, parkour, movies, playgrounds and theatre performances, which are all presented and examined in this collection of articles. A key perspective that is shared in both childhood studies and youth research is the understanding that children and young people are active participants in the research process and in creating their own culture. The position of active participant, creator and agent is examined in this book by looking at the way in which the researcher focuses on the relationship between visual methodology and the ability or inability to allow the participants to be actively involved.

The ethical questions associated with visual methods are mainly similar to those concerning other research methods. The question of participant anonymity is emphasized, as videos and photographs that include the participants are common. Visual methods are not necessarily better in all respects than other methods, and they should not be used uncritically or naively. They can, of course, have significant benefits, such as providing both participants and researchers the opportunity to produce non-verbal and multimodal forms of knowledge and self-expression. There is a need to further develop



visual methodology as part of multidisciplinary discussion, and childhood studies and youth research offer an appropriate context for this. This collection of articles covers the disciplines of sociology, education, studies of culture and arts, geography, physical education, religious studies and family studies.

Digitalisoitumisen aikana lasten ja nuorten kulttuuri ja arki sisältävät visuaalista ainesta enemmän kuin koskaan. Myös tutkimuksessa on alettu käyttää entistä rohkeammin visuaalisia menetelmiä, etenkin osana lapsuuden- ja nuorisotutkimusta. Tässä teoksessa pohditaan visuaalisten menetelmien käyttöön liittyviä erityiskysymyksiä. Eri aloilla toimivien tutkijoiden esimerkit havainnollistavat, kuinka visuaaliset menetelmät ovat edustettuina suomalaisen lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen kentällä.

Kielellisen tiedon ohessa visuaalisella tiedolla on oma erityisyytensä, mikäli tarkastellaan lasten ja nuorten osallisuutta tutkimusprosessissa tai eri tiedontuottamistapojen ominaispiirteitä. Visuaalisten menetelmien käytön lisääntyä niin aineistonkeruussa, analyysissa kuin tiedon esittämisessäkin on syntynyt tarve monitieteiselle metodologiselle keskustelulle, joka vie tieteen visuaalistumisen projektia eteenpäin.

Tämä teos on suunnattu visuaalisesta metodologiasta sekä monitieteisestä lapsuuden- ja nuorisotutkimuksesta kiinnostuneille tutkijoille ja opiskelijoille. Teoksen kirjoittajien tutkimusaloja ovat sosiologia, kasvatustiede, kulttuurin- ja taiteentutkimus, maantiede, liikuntatiede, uskontotiede ja perhetutkimus.

NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



ISBN 978-952-7175-49-1
ISSN 1799-9227
KI 16.7

