

MÄÄ AINAKIN TANSSIN HIANOSTI

3-4-vuotiaiden tyttöjen tanssikäsityksen rakentuminen

MILLA MALMBERG
Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
Etnomusikologian pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

MALMBERG MILLA: MÄÄ AINAKIN TANSSIN HIANOSTI – 3-4-vuotiaiden tyttöjen tanssikäsityksen rakentuminen

Pro gradu –tutkielma, 57 sivua, 1 liitesivu

Etnomusikologia

Ohjaajat: Petri Hoppu ja Tarja Rautiainen-Keskustalo

Toukokuu 2012

Tutkielmani käsittelee 3-4-vuotiaiden tyttöjen tanssikäsitystä. Keskeisinä tutkimuskysymyksinä ovat, miten 3-4-vuotiaat tytöt määrittelevät tanssin, minkälaisena he kokevat tanssimisen sekä miten heidän tanssikäsityksensä rakentuu. Tässä yhteydessä tanssikäsityksellä tarkoitetaan lasten omia ajatuksia, kokemuksia ja määritelmiä tanssista. Tutkimus keskittyy nimenomaan lasten omiin ajatuksiin ja kokemuksiin.

Kyseessä on etnografinen tanssintutkimus, jonka pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä on osallistuva havainnointi. Tutkimuksen kohderyhmänä on yhdeksästä 3-4-vuotiaasta työstä koostuva ryhmä, joka on aloittanut tanssiharrastuksen taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa 3-vuotiaana. Ryhmän tanssitunteja on havainnoitu neljänä peräkkäisenä viikkona, jonka lisäksi heitä on haastateltu ryhmänä kaksi kertaa. Ryhmähaastattelu on sisältänyt keskustelun ohella myös piirtämistä, tanssimista sekä valokuvien katsomista. Havainnointi- ja haastatteluaineiston lisäksi tyttöjen vanhemmille on tehty taustatietoa kartoittava kysely. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu paitsi etnografian ja osallistuvan havainnoinnin kirjallisuudesta, myös lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirteistä.

Tutkimuksesta käy ilmi, että 3-4-vuotiaiden tyttöjen tanssikäsitys on jakautunut kahtia. Puheen ja tietoisien ajattelun tasolla tytöt ovat sitä mieltä, että tanssissa olennaista on se, miltä tanssiminen näyttää. Havainnointiaineisto osoittaa kuitenkin, että tanssimisessa on tyttöjen kannalta olennaista myös se, miltä se tuntuu. Tanssimisen sosiaalinen ja kokemuksellinen puoli painottuvat havainnointimuistiinpanoissa. Näiden lisäksi tutkimus osoittaa, että tanssiminen liittyy kiinteästi musiikkiin ja että tanssikäsityksen muotoutumiseen vaikuttavat etenkin tyttöjen vanhempien käsitykset tanssista. Perinteellä, medialla sekä muulla ympäröivällä kulttuurilla on kaikilla oma vaikutuksensa paitsi tyttöjen vanhempien, myös tyttöjen itsensä tanssikäsitykseen.

Tutkimus korostaa lasten oman äänen esiin nostamista. Lapsia käsittelevä tanssintutkimus on hyvin harvinaista, mutta tutkimus osoittaa, että myös lasten mielipiteiden korostaminen on mielekästä ja tärkeää. Lapsia tulee kohdella tutkimusprosessissa erityisellä otteella ja heidän vastauksiaan on arvostettava sellaisina kuin ne ovat. Tutkimusprosessissa viitataan tanskalaisen Charlotte Svendler Nielsenin ajatukseen lasten ruumiillisesta ajattelusta. Toisin sanoen tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että pienten lasten sanallinen ajattelu ei vielä ole kovin vahvaa, vaan heitä kannattaa lähestyä monialaisesti eri aisteja ja ilmaisumuotoja hyödyntäen. Samanlaiset periaatteet ovat kuitenkin siirrettävissä myös aikuisia koskevaan tutkimustyöhön.

Avainsanat: etnografia, osallistuva havainnointi, tanssikäsitys, lasten kanssa tehtävä tutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen eteneminen	1
1.2 Tutkimuksen tausta ja viitekehys	2
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	6
2.1 Etnografinen tutkimus	6
2.2 Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä	8
2.3 Tanssin havainnointi	12
2.4 Eettiset näkökulmat	15
2.5 Tutkijan vaikutus tutkimusprosessiin	18
2.6 Havainnointiaineiston analyysi	20
3 LASTEN KANSSA TEHTÄVÄ TUTKIMUS	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 Kentän määrittely	28
4.2 Aineiston analysoiminen	29
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
5.1 Miltä tanssiminen näyttää?	35
5.2 Miltä tanssiminen tuntuu?	37
5.3 Musiikin ja tanssin suhde	39
5.4 Avoin vaikutteille	40
6 LASTEN TANSSIKÄSITYS	42
7 YHTEENVETO	46
LÄHTEET	54

Liite 1. Kysely lasten vanhemmille

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani käsittelee 3-4-vuotiaiden lasten tanssikäsitystä. Olen jo vuosia toiminut tanssinopettajana alle kouluikäisten lasten tanssitunneilla ja sen myötä useasti miettinyt, mitä lapset ajattelevat tanssin olevan. Kokemukseni mukaan on yllättävänkin tavallista saapua tunnille suurta intoa puhkuen, mutta lopettaa tanssiminen heti, kun hiki yllättää. Joskus tanssitunnin jälkeen lapset saattavat kysyä, koska me alamme tanssia. Tämän tutkimuksen myötä pystyin nyt antamaan aikaa yhdeksän lapsen ajatuksille ja keskittymään näiden lasten tanssikäsityksen määrittelyyn ja pohdintaan.

Lasten oman äänen esiin nostaminen on tärkeää. Tutkimukseni tarkoituksena on korostaa lasten omia ajatuksia, ei niinkään etsiä kattavaa ja selittävää vastausta tanssikäsityksen määrittelyyn. Tanssikäsitys ei ole, aikuisellekaan, helppo ja yksiselitteinen asia. Tanssista on olemassa hyvin erilaisia käsityksiä, joista mikään ei ole oikea tai väärä. Tanssikäsitys muovautuu kulttuurin, kielen ja ajan myötä. (Parviainen 1994, 9.)

1.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen keskeisinä kysymyksinä ovat, miten 3-4-vuotiaat lapset määrittelevät tanssin, minkälaisena he kokevat tanssimisen sekä miten heidän tanssikäsityksensä rakentuu. Tässä yhteydessä tanssikäsityksellä tarkoitetaan lasten ajatuksia, kokemuksia ja määritelmiä tanssista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä lapset ajattelevat tanssin olevan, minkälaisia kokemuksia heillä on tanssimisesta sekä miten he puhuvat tanssista. Tutkimus keskittyy nimenomaan lasten omiin ajatuksiin ja kokemuksiin.

Tutkimuksen kohderyhmänä on tanssin perusopetuksen lastentanssin lukuvuonna 2010-2011 aloittanut ryhmä, joka koostuu yhdeksästä 3-4-vuotiaasta tytöstä. Ryhmän tanssikäsitystä on tutkittu osallistuvan havainnoinnin keinoin tanssituntien kulkua havainnoiden. Havainnoinnin lisäksi tyttöjä on haastateltu ryhmänä käyttäen musiikkia, kuvaa ja liikettä keskustelun apuna ja tukena. Ennen lopullista aineiston analyysia havainnoinnin ja haastattelujen tuottamasta aineistosta on etsitty keskeisiä teemoja, joitten pohjalta on laadittu kyselylomake lasten vanhemmille. Kyselyllä on samalla

on kerätty taustatietoa ryhmästä. Vanhempien vastauksia on lopulta vertailtu havainnoinnista ja haastatteluista saatuun aineistoon.

On vain sattumaa, että kohderyhmä muodostuu pelkästään tytöistä. Tutkimuksen lähtökohtana oli 3-4-vuotiaiden lasten tanssikäsityksen tutkiminen, mutta käytännössä tutkimus keskittyy nyt vain tyttöjen maailmaan. Kohderyhmä valikoitui aikataulujen ja lähestymäni tanssikoulun ehdotusten perusteella. Tutkimuksen rajautuminen pelkästään tyttöjen tanssikäsitykseen tuntuu kuitenkin hyvältä ja mielekkäältä ratkaisulta. Tyttöjen vaaleanpunainen tanssipukumaailma herätti mielenkiinnon heti ensimmäisestä sekunnista lähtien.

Tutkimusprosessi jakautui puolentoista vuoden aikavälille. Varsinainen tutkimussuunnitelma ja tutkimusongelma määriteltiin syksyllä 2010, jonka jälkeen alkoi teoriataustan kerääminen. Havainnointijakso ajoittui samanaikaisesti taustakirjallisuuden keräämisen kanssa alkuvuoteen 2011. Tanssituntien havainnointi tapahtui yhteensä neljällä perättäisellä tanssitunnilla helmi-maaliskuussa 2011. Aineiston ensimmäinen karkea analyysi tapahtui jo kahden ensimmäisen havainnointikerran jälkeen ennen tyttöjen ensimmäistä ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelut toteutettiin kaksi kertaa viimeisten havainnointikertojen päätteeksi.

Havainnoinnit ja haastattelut purettiin kirjalliseen muotoon helmi-maaliskuussa 2011. Aineistoa analysoitiin etsimällä siitä keskeisiä teemoja, joiden pohjalta lasten vanhemmille valmistettiin kyselylomake keväällä 2011. Aineiston analyysi ja tutkimusraportin kirjoittaminen jatkuivat keväällä 2012.

1.2 Tutkimuksen tausta ja viitekehys

Kyseessä on etnografinen tanssintutkimus, jonka pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä on osallistuva havainnointi. Tutkielman teoreettinen tausta muodostuu sekä havainnoinnin että etnografisen kenttätöyön perusteista. Tanssin havainnointi on oma erityisalueensa, jota kuvaillaan tarkemmin osana tutkimuksen teoreettista taustaa. Omaksi luvukseen on nostettu lasten kanssa tehty tutkimustyö, joka keskittyy nimenomaan lasten kanssa tehtävään tutkimustyöhön ja sen erityisproblematiikkaan.

Tanssintutkimus on edelleen hyvin pieni tutkimusala, vaikka yleisesti voidaankin todeta sen aseman nousseen huomattavasti. Tähän on osasyynä ruumiillisuuden näkökulman hyvin voimakas nousu myös muun tutkimuksen kohteeksi. Tanssia koskevia tai sivuavia tutkimuksia löytyy nykyisin monelta alalta, etenkin ihmis- ja sosiaalitieteiden piiristä. Erilaiset ruumiillisuutta tai sukupuolta käsittelevät tekstit saattavat nostaa tanssin yhdeksi keskeiseksi näkökulmaksi hyvin erilaisissa tutkimuksissa. Lisäksi tanssi on usein osa kaikenlaista etnografista tutkimusta, jolloin tanssi ymmärretään merkittävänä osana kulttuurin, sukupuolen, sosiaalisen aseman, sukulaisuuden, etnisyyden tai vallan ilmenemistä ja kokemista. (Buckland 2001, 1.)

Lapsia koskeva tanssintutkimus on hyvin harvinaista. Tätä tutkielmaa kirjoittaessani löysin vain muutamia lasten kanssa tehtyjä tanssia koskevia tutkimuksia. Kohderyhmäni lapset ovat iältään hyvin nuoria ja heidän ikäistensä kanssa tanssintutkimusta on tehty hyvin vähän. Pienten lasten tutkiminen on aivan omanlainen tutkimusalueensa jo lasten vähäisen verbaalisen ilmaisukyvyn näkökulmasta. Tanskalaisen Charlotte Svendler Nielsenin vuonna 2009 valmistunut tutkimus painottaa lasten ruumiillisen ajattelun näkökulmaa. Pieni lapsi on Svendler Nielsenin mukaan ensisijaisesti ruumiillinen ajattelija, joka ei aina osaa sanallistaa ajatuksiaan (Svendler Nielsen 2009, 80-81.)

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty Svendler Nielsenin ajatuksia lapsen ruumiillisesta ajattelusta. Lasten tanssikäsitystä on tutkittu enimmäkseen havainnoinnin keinoin, jolloin lasten sanalliset määritelmät ovat vain pieni osa aineistoa. Havainnointi on keskittynyt lasten tanssituntien seuraamiseen ja siksi aineistonkeruussa ei ole ollut olennaista, kuinka paljon lapset voivat kertoa sanallisesti ajatuksistaan. Sen lisäksi lapsia on havainnoitu ryhmähaastatteluiden ja toiminnallisten tuokioiden aikana. Ryhmähaastattelut on toteutettu niinkään Svendler Nielsenin (2009, 86) kehittämää moniailaista haastattelumetodia mukaillen. Lapsia ei siis ole haastateltu vain keskustellen, vaan piirtäminen, tanssiminen, liikkuminen, musiikki ja kuvat ovat olleet olennainen osa haastattelujen toteuttamista.

Samantha Punch (2002, 321) kuvaa lasten kanssa tutkimusta tekevien tutkijoiden jakautuvan kahteen leiriin sen mukaan, pitääkö lapsia kohdella tutkimusprosessien aikana eri tavalla kuin aikuisia. Toiset tutkijat ovat sitä mieltä, että lapset eivät sinällään eroa aikuisista ja siksi heidän kanssaan tehtävässä tutkimustyössä ei pidä huomioida mitään erityistä verrattuna aikuisten kanssa tehtävään tutkimukseen. Toiset tutkijat sen sijaan kokevat lasten olevan kohderyhmänä erityinen ja siksi heidän kanssaan on sovellettava tutkimusmenetelmiä ja mahdollisesti koko tutkimusprosessia. Samantha Punch (2002, 324) itse on sitä mieltä, että vaikka tutkimus lasten kanssa etenee periaatteessa

samalla tavalla kuin tutkimus aikuisten kanssa, tulee lapsia kohdella omana erityisenä ryhmänä jo siksi, että heidän sanavarastonsa, ilmaisunsa ja ymmärryksensä on suppeampi aikuisten puheeseen verrattuna. Myös tässä tutkimuksessa lähtökohtana on lasten kohteleva omana erityisenä ryhmänä siitä huolimatta, että itse tutkimusprosessi on edennyt tavallisen tutkimusperinteen mukaisesti.

Tanssivat lapset ovat kiinteä osa ympäröivää kulttuuria ja yhteiskuntaa siitäkin huolimatta, että lapsia ei useinkaan tiedemaailmassa nähdä aktiivisena osana yhteiskuntaansa tai kulttuurinsa kehittäjänä. Heitä tutkitaan ennemminkin iän tai kehitysvaiheen näkökulmasta. (Holmes 1998, x.) Pienten lasten tanssikäsitys kuvaa siis samalla osaltaan koko kulttuuria. Tämän tutkimuksen toteutuksessa on otettu huomioon ympäröivä maailma, vaikka tutkimuksen keskiössä ovat lapset ja heidän ajatuksensa. On selvää, että lasten kokemukset ja kuvaukset ovat osa isompaa kokonaisuutta.

Tanssin ja kulttuurin suhde on kiinteä ja vastavuoroinen. Tanssi heijastelee kulttuuria, mutta myös aktiivisesti muokkaa sitä. Tanssi merkitsee jokaiselle jotakin, mutta sanan merkitykset voivat vaihdella suurestikin. Tanssi voi olla niin balettia kuin humppeakin, diskossa tai laivalla tehtävää liikettä. Kaikkia eri määritelmiä yhdistää kuitenkin liike. (Ylönen 2003B, 201-202.) Tanssi itsessään on kiinteä osa kulttuuria ja ympäröivän yhteiskunnan toimintaa. Alun perin tanssi on ollut tiiviisti läsnä kaikissa yhteisöllisesti tärkeissä tapahtumissa, mutta nykyisin se helposti erotetaan omaksi toimintamuodokseen. Silti tanssin koko kirjo on edelleen havaittavissa meidänkin kulttuurissamme. (Sarje 1995, 33.)

Tanssia voi lähestyä lukuisten eri näkökulmien kautta. Tanssiminen on aina fyysistä toimintaa ja liike itsessään onkin olennainen osa tanssia. Tanssi on kuitenkin myös kulttuurista toimintaa, joten se heijastelee ihmisten arvoja, asenteita ja uskomuksia. Tanssi on aina myös itse kulttuuria, tanssin tyyli, laji tai esitys muodostavat osaltaan kulttuuria. Sosiaalisuus on niinkään merkittävä osa tanssia. Tanssiessaan ihminen kommunikoi ympäristönsä ja sen ihmisten kanssa. Lisäksi se on psykologista toimintaa tunteiden ilmaisusta ja kokemisesta kognitiivisiin prosesseihin. (Hanna 1987, 3-4.)

Tanssiminen voi olla harrastus, ammatti, yksittäinen kokemus tai kokemusten sarja. Ammattimainen tanssi tuo tanssikeskusteluun myös taloudellisia näkökulmia. Lisäksi tanssi voi olla osa poliittista keskustelua ja laajempaa kommunikaatiota. (Hanna 1987, 4.) Joka tapauksessa tanssi on viime kädessä aina yksilöllinen kokemus, joka ruumiillistuu tanssivassa ihmisessä (Ylönen 2003B, 202),

mutta silti tanssi on aina myös yhteisöllinen ja kulttuurinen asia. Jo puhuessamme tanssista taustalla on jonkinlainen kulttuurimme muovaama tanssikäsitys. (Parviainen 1994, 9.)

Lasten tanssikäsitys heijastaa heidän kulttuurinsa tanssikäsitystä ja kuvaa samalla itse kulttuuria. Länsimainen tanssikäsitys elää tiedostamattakin käsityksissämme, ajatuksissamme, ennakkoluuloissamme sekä oletuksissamme. (Parviainen 1994, 9.) Länsimainen termi tanssi viittaa ennemminkin liikkeeseen kuin musiikin ja liikkeen liittoon, sillä meidän kulttuurissamme tanssia voi olla olemassa myös ilman musiikkia (Parviainen 1994, 12). Tanssi on kuitenkin yleisnimitys monenlaiselle liikkeelle ja toiminnalle, eikä termiä käytetä yhdenmukaisesti tai edes kovinkaan tarkasti (Parviainen 1994, 10). Jokaisen ihmisen oma tulkinta ja kokemukset muovaavat alati muuttuvaa tanssikäsitystä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lähestyä lapsia omana, arvokkaana, mutta myös erityisenä ryhmänä, jonka ajatuksilla on merkitystä. Osallistuvalla havainnoinnilla ja toiminnallisilla haastattelulla tutkimuksesta on pyritty luomaan miellyttävä kokemus myös lapsille itselleen. Tutkimuksella on pyritty pääsemään mahdollisimman lähelle lasten omaa kokemusmaailmaa. Etnografinen tutkimusote ja osallistuva havainnointi ovat toimineet hyvänä lähestymistapana matkalla lasten maailmaan. Monialainen lähestyminen on tarjonnut useita vaihtoehtoja lähestyä lapsia, joille puhe ei välttämättä ole vahvin ilmaisumuoto.

Tutkielman luvuissa 2 ja 3 luodaan teoreettinen pohja tutkimuksen toteuttamiselle. Varsinaisen tutkimuksen eteneminen kuvaillaan luvussa 4. Lukuun 5 on koottu tutkimuksen tulokset, joita on samassa luvussa myös tarkasteltu taustakirjallisuudesta nousevien huomioiden kautta. Koko tutkimusprosessista tehdään yhteenveto luvussa 6.

Tiivis havainnointijakso sekä kaksi lyhyttä ryhmähaastattelua riittivät kertomaan sen, että lasten tanssikäsitys jakaantuu kahtia. Heille on yhtäläillä tärkeää se, miltä tanssiminen näyttää, mutta myös se, miltä se tuntuu. Ei riitä, että tanssiminen on vain hienoa, sen on oltava myös kivaa. Sama pätee myös päinvastoin. Musiikin, kulttuurin ja median vaikutukset lasten tanssikäsitykseen oli helppo havaita, mutta myös heidän vanhempiansa ajatuksilla on merkitystä. Niin lasten kuin heidän vanhempiansakin ajatuksiin vaikuttavat kaikki ympäröivät kokemukset. Tanssikäsitys ei siis ole yksinkertainen ja selkeä asia, vaikka tanssiminen olisikin hienoa ja kivaa.

2 ETNOGRAFINEN HAVAINNOINTITUTKIMUS

Tässä tutkimuksessa lasten tanssikäsitystä havainnoidaan lasten omasta elinpiiristä lähtien. Osallistuvan havainnoinnin avulla tutkimuksessa on pyritty pääsemään mahdollisimman lähelle kohderyhmän tanssikäsitystä sivusta seuraten, toimintaan osallistuen, kysellen ja ihmetellen. Aineistonkeruun päämenetelmänä on osallistuva havainnointi, mutta havainnointiaineiston tueksi kohderyhmää on myös haastateltu ryhmähaastattelulla kaksi kertaa. Lisäksi havainnoinnin ja haastattelujen perusteella nousseista teemoista on laadittu kyselytutkimus lasten vanhemmille.

Osallistuva havainnointi on valittu tutkimusmenetelmäksi siksi, että sen avulla on mahdollista päästä kiinni sellaisiin teemoihin, joista ei ole olemassa tietoa ennestään. Vastaavasti havainnoinnilla voidaan lähestyä myös tutkijalle entuudestaan tuttuja teemoja uudella ja avoimella tavalla. Tanssiantropologia, etnografia, etnologia ja etnokoreologia pohjautuvatkin yleensä havainnointiin. Havainnoiminen ei kuitenkaan tarkoita vain katsomista tai katsotuksi tulemistä. Tutkimusmenetelmänä havainnointi on aina kaikkia aisteja käyttävä tapahtuma. Tutkijan ja tutkittavan välinen katsekontakti havainnoinnin yhteydessä on vain yksi osa tutkimuksen vuorovaikutusta, mutta silti sillä voi olla suuri merkitys havainnointitilanteeseen. (Väätäinen 2003, 131.) Havainnoinnissa tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutussuhde korostuu ja siksi voidaan ajatella, että toimiva ja tarkoituksenmukainen vuorovaikutus on avain onnistuneeseen havainnointiin (Suojanen 1982, 140).

2.1 Etnografinen tutkimus

Etnografia on hyvin käytetty tanssintutkimuksen tutkimusmenetelmä. Tanssintutkimuksen perinteestä voidaan erottaa ainakin tanssihistorian ja tanssietnografian painotuksia. Tutkimusperinteistä löytyy erilaisia koulukuntia, ja karkeasti voidaan erottaa esimerkiksi sekä taideorientoituneita että antropologisia tutkimussuuntauksia. Toisen suuntauksen keskittyessä tanssintutkimukseen taiteen ja historian näkökulmasta, on etenkin pohjoisamerikkalaisen antropologian piirissä tehdyssä tutkimuksessa painotettu tanssia kulttuurisesta näkökulmasta usein hyvin kaukaisissa kulttuureissa. Eurooppalaisessa, etenkin itäeurooppalaisessa tutkimuksessa tanssia on perinteisesti puolestaan lähestytty etnologian näkökulmasta, jolloin pääpaino on ollut kansanperinteen tutkimuksessa. Kaikissa eri suuntauksissa keskeiset käsitteet, kuten tanssi, kulttuuri, perinne tai kansa on ymmärretty ja määritelty eri tavoin. (Buckland 2006, 5-6.)

Etnografia ei tarkoita tarkkaan rajattua tai määriteltyä tutkimusmenetelmää. Käsitteenä etnografia on ymmärretty vuosien aikana hyvin eri tavoin, samaan aikaan käsitettä on käytetty kuvaamaan sekä tutkimusotetta että sen tuottamaa kirjallista raporttia. Perinteisesti etnografisella tutkimuksella viitataan kuitenkin antropologiseen tutkimusperinteeseen. Etnografian käsite on vuosien aikana muuttunut monipuolisemmaksi ja -ulotteisemmaksi. Kenttätöön merkitys osana etnografista tutkimusta on edelleen hallitseva, mutta kentällä tarkoitetaan nykyisin oikeastaan mitä tahansa ihmisten parissa tehtävää havainnointitutkimusta (Marcus 1995, 95). Olennaista on havainnoida ihmisiä heidän omassa elinympäristössään ja etsiä tietoa nimenomaan heidän näkökulmastaan (Marcus 1995, 98).

Antropologisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään toisenlaista sosiokulttuurista systeemiä ja sitä kautta myös meitä itseämme ja omaa kulttuuriamme paremmin. Perinteisesti antropologi on tutkinut itselleen kaukaista ja vierasta kulttuuria ainakin vuoden kenttätöinä viettäen aikaa tutkitavassa kulttuurissa. Tämänlainen toimintamalli vakiintui silloin, kun maailman eri kulttuureista oli tietoa suhteellisen vähän. Nyt, kun perustietoa löytyy jo oikeastaan kaikkialta maailmasta, on tutkimuksen ja kenttätöön määritelmä muuttunut väljemmäksi. Nykyisellään tutkimuksen kohteena voi olla mikä tahansa kulttuuri, myös tutkijan oma tai hyvin tarkkaan rajattu osa kulttuuria. Antropologin ja etnografian tavoitteena on aina ymmärtää kulttuuria sen sisältä päin (Kaepler 1999, 14).

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään hahmottamaan ja ymmärtämään kokonaisuutta nimenomaan ihmisten itsensä näkökulmasta (Pellegrini & Bjorklund 1998, 97). Tavoitteena on löytää niin sanottua emic-tietoa eli ihmisten itsensä ymmärtämää ja heidän näkökulmastaan käsitettyä tietoa (Pellegrini & Bjorklund 1998, 100). Etnografi on kiinnostunut kulttuurista kokonaisuudessaan ja havainnoi sen eri ilmenemismuotoja, tapoja, uskomuksia ja toimintamalleja jokapäiväisessä ympäristössä (Marcus 1995, 98). Tutkimus läpileikkaa sen hetkisen tilanteen, eikä niinkään tutki kulttuurin ajallista kehitystä.

Havainnointi on tyypillisesti yksi etnografian tavallisimmista tutkimusmenetelmistä. Usein havainnoinnilla tarkoitetaan etnografiassa samalla osallistumista tutkimuskohteen toimintaan, mutta silti havainnointia voidaan tehdä hyvin eri asteisesti ja eri tavoin. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 98.) Etnografisessa havainnointiprosessissa pyritään olemaan avoimia kaikille havainnoille. Tutkijan tavoitteena on saavuttaa tietoa sellaisena kuin se yhteisön sisältä käsin määriteltäisiin. Tällainen emic-tieto on saavutettavissa laajan ja analyyttisen havainnointiprosessin kautta. Havainnoinnin

kautta saatua tietoa syvennetään ja tarkennetaan usein esimerkiksi haastatteluilla (Pellegrini & Bjorklund 1998, 100). Havainnoinnin ja niistä tehtyjen päätelmien pitäminen erillään on erityisen tärkeää (Suojanen 1982, 143).

Etnografisessa tutkimuksessa on mahdollista, että tutkijoita on vain yksi tai että useammat tutkijat toimivat yhdessä. Osallistuva havainnointi ei tarkoita vakiintunutta toimintamallia vaan itse aineistonkeruun menetelmät määritellään tilanteen mukaisesti. Usein tutkijat keräävät tietoa muistiinpanojen, erilaisten taltiointien (ääninauhat, valokuvat, videokuvaus, radio- ja televisio-ohjelmat) tai dokumenttien muodossa (lehdet, kirjeet, päiväkirjat, muistelmat), mutta on mahdollista myös koota aineistoa esimerkiksi taideteosten, vaatteiden ja esineiden muodossa. Havainnointiprosessi voi yhdistyä myös erilaisiin haastatteluihin ja kyselyihin, keskusteluihin ja elämäntarinoiden keräämiseen. Tärkein aineistonkeruun menetelmä on kuitenkin kenttäpäiväkirja, johon tutkijat kirjoittavat kokemuksiaan, havaintojaan ja ajatuksiaan ylös koko prosessin aikana. (Jorgensen 1990, 22.)

Etnografinen havainnointitutkimusprosessi on hermeneuttinen, toisin sanoen tutkimuksen kautta saavutettavaa tietoa lähestytään jatkuvasti ja vähitellen. Tieto rakentuu aina aiemmin havaitun ja oivalletun tiedon varaan ja siksi samaan aineistoon voidaan palata uudelleen ja uudelleen. Samalla teoreettinen viitekehys kietoutuu tutkimuksen aikana kerättyyn aineistoon, teoria yhdistyy tutkijan kokemukseen ja luo siten uusia tulkintoja tutkijan havaintoihin. (Ylönen 2003A, 556.)

2.2 Havainnointi aineistonkeruun menetelmänä

Havaintojen teko on aina olennainen osa sitä, kuinka hahmotamme ympäristöämme, reagoimme siihen ja kuinka pyrimme ymmärtämään näkemäämme ja kokemaamme. Havainnointi on jokapäiväisessä elämässäkin monikerroksinen prosessi: uudet havainnot rakentuvat aina vanhojen varaan. Aiemmin tehdyt havainnot tukevat uuden tiedon muodostumista ja vastaavasti poikkeavat havainnot kiinnittävät huomiota ja kaipaavat selitystä. Tieteellinen havainnointi ei olennaisesti poikkea arkielämän havainnoinnista. Molemmissa tapauksissa tarvitsemme havainnointiin kaikkia aistejamme ja työstämme havaintojamme järjen avulla. Tieteessä ajattelu kuitenkin ohjaa havainnointiprosessia arkielämää voimakkaammin. (Grönfors 2001, 124.)

Havainnoinnin periaatteet ovat samanlaiset tutkimusalasta riippumatta. Havainnointia käytetään tutkimusmenetelmänä myös esimerkiksi kasvatustieteen, psykologian ja käyttäytymistieteiden tutki-

muksissa. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 73.) Havainnointitutkimus tähtää asisäpiirin eli havainnoitavien näkökulmaan. Tieto ymmärretään ihmisten itsensä määrittelemänä, ns. emic-tietona. Jos tapahtumien emic-merkitys jää tutkijalta ymmärtämättä, ei aineistosta johdetuilla etic-ratkaisuilla eli ulkopuolelta määritellyillä ratkaisuilla ja interkulturaalisilla selityksillä ole juurikaan arvoa. Tutkijan onkin annettava aikaa itselleen tutustuakseen ja hahmottaakseen toimintaympäristö kunnolla. Havainnointi onkin aina monikerroksinen ja pitkäkestoinen prosessi. (Suojanen 1982, 143.)

Havainnointi sopii moneen tilanteeseen sen avoimuuden, saavutettavan tiedon syvällisyyden ja menetelmän sopeutuvuuden ja muokkautuvuuden vuoksi. Havainnointia sovelletaankin nykyisin kaikissa ihmis- ja sosiaalitieteissä; ainoastaan laajoja ihmisjoukkoja on vaikeaa tutkia osallistuvan havainnoinnin avulla (Jorgensen 1990, 13). Havainnointimenetelmän valinta tulisi aina olla selkeästi perusteltua. Menetelmänä se onkin hyvin suuritöinen ja aikaa vievä, minkä takia siihen harvoin ryhdytään ilman perusteluita. (Grönfors 2001, 129.) Suuri työmäärä lieneekin yksi havainnoinnin suurimmista negatiivisista puolista. Sekä itse materiaalin keruu että sen analysointi ovat aikaavieviä vaiheita. (Pellegrini, Symons & Hoch 2004, 195.)

Jo ennen havainnointitapahtumaa tutkijan on hyvä tehdä ennakkovalmisteluita välttääkseen joitakin ongelmakohtia. Itse havainnointihetken ja -tilanteen valinta pitää tehdä jo hyvissä ajoin ja mikäli tutkija päätyy keinotekoiseen tilanteeseen ja/tai ympäristöön, tulee hänen valmistella tilannetta hyvissä ajoin. (Pellegrini ym. 2004, 82.) Tutkijan on myös etukäteen mietittävä havainnoinnin toteutumista. Videoiko hän tilanteen ja millä tavalla? Minkälainen havainnointiasetus ja -tilanne on? Miten tutkija asettuu havainnoitaviin nähden? Kirjoittaako tutkija muistiinpanoja ja jos kyllä niin miten? (Pellegrini ym. 2004, 91.) Erittäin tärkeää on myös pohtia, mitä hän oikeastaan aikoo havainnoida (Pellegrini ym. 2004, 95).

Havainnointimateriaalia kertyy aina paljon. Silti aineistonkeruun lopettaminen voi tuntua vaikealta päätökseltä. Ei olekaan olemassa yhtä sääntöä, mistä tutkija voi tietää materiaalia olevan riittävästi. Tutkimuksen luonne ja etukäteen asetetut tutkimuskysymykset määrittelevät pitkälti sitä, kuinka paljon tai kauan materiaalia kerätään, mutta usein myös ulkoiset tekijät asettavat omat rajoituksensa havainnointitutkimuksen tekemiseen. Aika tai tilanne voivat olla etukäteen määriteltyä muusta kuin tutkijan tarpeesta käsin. (Pellegrini ym. 2004, 100.)

Havainnointi ja etenkin osallistuva havainnointi ovat perusteltuja aineistonkeruumenetelmiä etenkin silloin, kun tutkittavista tai tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän etukäteen. Havainnoinnin

avulla voidaan tuottaa hyvin monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa, joka kytkeytyy kontekstiin monia muita tutkimusmenetelmiä tehokkaammin. Voidaankin sanoa, että usein tällaista tietoa olisi mahdotonta koota minkään muun menetelmän avulla. (Grönfors 2001, 127-128.)

Havainnointitietoa on myös mahdollista yhdistää muilla tavoilla kerättyyn aineistoon, esimerkiksi haastattelija ja havainnoija ovat usein päällekkäisiä termejä. Siitä huolimatta, hankkiiko tutkija aineistonsa havainnoimalla tai haastatteleamalla, roolit menevät lomittain. Haastattelija havainnoi haastattellessaan koko tilannetta, havainnoija voi kysellä havainnoidessaan. (Suojanen 1982, 141.) Yhdistämällä havainnointimateriaalia haastatteluaineistoon voidaan syventää haastattelun tuomaa informaatiota, vastaavasti esimerkiksi laajan joukon tavoittamalla kyselylomakkeella voidaan syventää havainnointimateriaalin tietoa. (Grönfors 2001, 129.)

Havainnointi voidaan karkeasti jakaa osallistuvaan tai tarkkailevaan toimintaan. Vaikka havainnointiin liittyvät kaikki systemaattiset ja epäsystemaattiset havainnot, on kaikelle havainnoinnille on olennaista valinta, selektio, joka johtuu paitsi ihmisen rajoitteisesta kyvystä havaita ympäristöään, myös tutkimusasetelmasta. (Suojanen 1982, 137.)

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on kontaktissa havainnoitavaan. Aineisto kootaan osallistumalla eri asteisesti havainnoitavan elämään luonnollisessa tilanteessa. Tutkija on aina osa havainnoitavasta kokonaisuudesta, hän vaikuttaa siihen ja muokkaa sen ilmenemistä. Tutkijan rooli voi kuitenkin olla formaalinen tai informaalinen, kätkeyty tai ilmeinen. Tutkija voi viettää hyvin paljon tai vähän aikaa tutkimustilanteessa. (Suojanen 1982, 138.)

Osallistuvan havainnoinnin avulla tutkitaan useimmin, etenkin etnografisessa tutkimuksessa, jokapäiväisen elämän ilmiöitä luonnollisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä (Jorgensen 1990, 15). Nimensä mukaisesti osallistuva havainnoija osallistuu havainnointikohteensa päivittäiseen elämään ja pyrkii sitä kautta ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sisäpiirin näkökulmasta. Osallistumisella voidaan kuitenkin tarkoittaa hyvin erilaisia asioita. Tutkijan rooli saattaa olla ilmiselvä tai muuten havainnoitavien tiedossa, mutta on myös mahdollista, etteivät havainnoitavat tiedä tutkimuksen olemassolosta. (Jorgensen 1990, 20-21.)

Havainnointia voidaan tarkastella osana osallistumisprosessia, jolloin tutkijalla voidaan sanoa olevan eräänlainen kaksoisrooli: hän sekä tutkii että on ihmisenä läsnä tilanteessa. On kuitenkin hyvä muistaa, että usein tutkittavat asettavat tutkijan joka tapauksessa tutkijan rooliin, riippuen tietenkin

heidän kokemuksestaan tutkimusprosesseista. Tutkijan persoonalla ja esimerkiksi iällä onkin merkittävä merkitys osallistumisprosessissa ja tiedon keräämisessä. (Grönfors 2001, 125.)

Havainnoinnin osallistumisen asteet vaihtelevat täydellisestä piilohavainnoinnista täysin osallistuvaan havainnointiin. Nämä aste-erot liittyvät sekä havainnointitilanteeseen ja sen mahdollisuuksiin että tutkijan rooliin. Piilohavainnoinnissa tutkija on kokonaan häivytetty tutkittavien tietoisuudesta, eivätkä he edes tiedä, että heitä havainnoidaan. (Grönfors 2001, 129.) Täydellinen osallistuminen on suhteellisen harvinainen tutkimuksen muoto. Se on kuitenkin mahdollista esimerkiksi silloin, kun tutkija on jo valmiiksi luonnostaan jonkin yhteisön jäsen. Tämänkaltaista tutkimusasetelmaa on hyödynnetty esimerkiksi työpaikoilla, jolloin tutkija kuitenkin voi olla myös värvätynyt yhteisöön vain tutkimuksen takia. (Grönfors 2001, 131-132.)

Piilohavainnointi on perusteltua esimerkiksi sellaisissa joukkotilanteissa, joissa tutkijan on ylipääntään mahdollista olla läsnä ilman että hänen läsnäoloaan edes huomattaisiin. Piilohavainnointi tällaisessa tilanteessa mahdollistaa esimerkiksi sosiometristen, ihmisten välisten suhteiden havainnointia, joita olisi lähes mahdotonta tutkia ilman tutkijan piiloroolia. Soluttautumista, vakoilevaa piilohavainnointia pidetään kuitenkin nykyisen tutkimusetiikan vastaisena toimintana ja sitä voidaan tarkastella kriittisesti myös tietosuojalain näkökulmasta. Nykykäytännön mukaan on suotavampaa varmistaa tutkimuksen kohteilta heidän suostumuksensa tapahtumaan. On kuitenkin hyvä muistaa, että se ei aina ole mahdollista tai välttämätöntäkään. Tällaisissa tilanteissa tutkijan on kuitenkin tiedostettava toimintansa ja esimerkiksi mahdollisen julkaisun seuraukset, vaarat ja eettiset näkökulmat. (Grönfors 2001, 130.)

On myös mahdollista, että tutkija havainnoi tilannetta osallistumatta siihen muuten, mutta että tutkittavat tietävät, että heitä tutkitaan. Tyypillinen esimerkki tällaisesta tutkimuksesta on videoitava tutkimustilanne, jossa tutkija ei edes välttämättä itse ole fyysisesti paikalla. Paikalla ollessaankin hän ensisijaisesti varmistaa tekniikan toimimisen. Tutkija voi myös vastaavasti istua tapahtuman reunalla passiivisesti ja keskittyä muistiinpanojen tekemiseen ja tilanteen havainnointiin. Tällaisessakin tilanteessa tutkija kuitenkin osallistuu toimintaan jo läsnäolollaan ja katseellaan. Onkin hyvin tavallista, että havaintojen tekeminen yhdistetään edes jonkinasteiseen osallistumiseen. Tutkija voi-kin vaihdella osallistumisensa astetta, eikä välttämättä osallistu kaikkeen toimintaan täydellä intensiteetillä, mutta on mukana joissakin tilanteissa ja keskittyy tarkkailuun toisissa tilanteissa. (Grönfors 2001, 130-131.)

Muistiinpanot eivät ole ainoa havainnoinnin taltiointimenetelmä. Esimerkiksi kameraa on hyödynnetty osallistuvan havainnoinnin yhteydessä jo pitkään. Kuvaaminen mahdollistaakin havainnointitilanteen tarkistettavuuden ja lisää havainnointimateriaalin luotettavuutta. Erilaisten kameroiden käyttöä puoltaa myös niiden helppo liikuteltavuus. (Söderholm 1982, 229.) Lisäksi havainnointi menee tutkimusmenetelmänä suurelta osin päällekkäin esimerkiksi haastattelun kanssa. Tyypillisimmillään havainnointitutkimuksessa yhdistelläänkin useita eri taltiointi- ja aineistonkeruumenetelmiä.

Havainnointia voidaan toteuttaa joko luonnollisissa tilanteissa tai erikseen järjestetyissä koetilanteissa (Pellegrini & Bjorklund 1998, 73). Kummassakin asetelmassa on omat etunsa, mutta monet korostavat luonnollisen tilanteen aitoutta etenkin etnografisessa tutkimusotteessa. Pellegrini ja Bjorklund (1998, 91) painottavatkin, että esimerkiksi lapsia havainnoitaessa lasten käyttäytyminen luonnollisessa tilanteessa on tutkijan kannalta usein mielenkiintoisempaa kuin koeasetelmassa. Lisäksi lapset osaavat helpommin asettua havainnoitavaksi, kun tilanne on muuten heille jo entuudestaan tuttu.

Ei ole olemassa yleispätevää sääntöä, onko havainnointi parempi tehdä aidossa tilanteessa ja ympäristössä vai keinotekoisessa asetelmassa. Molemmissa tilanteissa on omat hyvät puolensa ja mahdollisuutensa, mutta vastaavasti myös haasteensa. Tutkimusasetelma ja keskeiset kysymykset sekä tutkijan tai tutkijoiden teoreettinen viitekehys määrittävät paljolti sitä, minkälainen tutkimusmenetelmä ja sovellus kannattaa valita. (Pellegrini ym. 2004, 82.) On hyvä muistaa, että vaikka havainnointi helposti yhdistetään luonnollisessa tilanteessa suoritettuun tutkimukseen, voidaan havainnointia tehdä minkälaisissa tahansa olosuhteissa (Pellegrini ym. 2004, 3).

2.3 Tanssin havainnointi

Tanssilla on tutkimuksellisesti suhteellisen lyhyt historia. Kaikenlainen tanssikoulutus on ylipäätään hyvin nuorta (Farnell 1999, 145). Tanssin etnografisen tutkimuksen perusta löytyy antropologiasta, sosiologiasta, kansanperinteen tutkimuksesta, etnologiasta, kulttuurintutkimuksesta, esityskulttuurin tutkimuksesta sekä historiasta. Kaikkein selkeimmin ja vahvimmin tanssin etnografiseen tutkimukseen ovat vaikuttaneet etnologia ja antropologia. (Buckland 1999A, 1.)

Tanssin havainnointi edellyttää tutkijaltaan aivan omanlaista asennetta. Brenda Farnell (1999, 147) kuvailee tällaista asennetta tutkijan henkilökohtaisena antropologiana, joka heijastaa tutkijan tietoja ja taitoja havainnointitilanteessa. Farnell korostaa, että tanssin havainnoijan henkilökohtainen antropologia vaikuttaa mm. siihen, miten tutkija ylipäättään hahmottaa tanssin ja ruumiillisen liikkeen ja miten hän osaa sijoittaa sen osaksi kulttuurista kontekstia.

Tanssintutkimukselle on leimallista suuntauksien paljous sekä se, että tiettyä alaa saattaa edustaa vain kourallinen tutkijoita. Onkin tyypillistä, että tanssintutkija ammentaa vaikutteita eri tieteenaloilta. Tanssiantropologiassa korostetaan kuitenkin tanssin ja sen kontekstin välistä suhdetta. Tanssin analysoiminen tähtää sen kontekstia koskeviin havaintoihin. Tanssin analyysin kautta pyritään siis ymmärtämään tiettyjä piirteitä koko siinä yhteiskunnassa, jossa tanssi elää. (Väätäinen 2003, 39-40.)

Kulttuurin eri osa-alueet eivät kuitenkaan ole selkeästi silmin nähtävissä. Tutkijan on pystyttävä havainnoimaan myös "näkymättömiä" osa-alueita tanssia katsoessaan. Tanssiin osallistuminen on yksi keino päästä lähemmäs tanssin kokemuksellisuutta, mutta Farnellin (1999, 148) mukaan kulttuurin kaikkia osa-alueita ei voi hahmottaa edes osallistumalla. Yhteistä kaikelle tanssille kuitenkin on, ettei sitä voida havainnoida pelkästään ulkopuolelta. Tanssin havainnoijan on ymmärrettävä myös tanssiin liittyvien uskomusten, arvojen, ideologioiden ja kulttuurin vaikutus. (Williams 2004, 7.) Tanssi ei siis ole pelkästään näkyvää liikettä vaan paljon enemmän. Monet tanssilliset merkit on jopa mahdotonta tulkita toisen kulttuurin näkökulmasta ja siksi ne on ymmärrettävä kulttuurin sisältä päin. Samalta näyttävä liike tai merkki ei siis universaalisti merkitse sama asiaa. Ruumiilliset kokemukset ovat niinkään kulttuurisidonnaisia, eikä niitä ole helppo ymmärtää tuntematta kokonaisuutta. (Farnell 1999, 148.)

Etnografian ja kenttätyön määritelmien muuttuessa myös havainnoinnin ja kulttuurin välinen suhde on muuttunut. Kenttätyön määritelmä ei enää väistämättä sisällä matkaa kaukaiseen ja vieraaseen kulttuuriin. Kotiympäristössä tehty kenttätyö on nykyään yhtä lailla osa etnografista tutkimusotetta. Antropologisessa tutkimuksessa kotona tehty kenttätyö onkin herättänyt paljon huomiota (Koutsouba 1999, 186). Tutussa ympäristössä tehty kenttätyö asettaa tutkijalle omanlaisiaan haasteita. Oman kulttuurin sisällä jokaisella on jo valmiiksi oma paikkansa, joka tutkijan on myös huomioitava. (Koutsouba 1999, 187-188.)

Kotiympäristössä tehty tanssin havainnointitutkimus tehdään usein ammattilaisen näkökulmasta.

Ammattitanssija luo ympäristölleenkin erilaisen asetelman kuin harrastaja. (Koutsouba 1999, 191.) Siitä huolimatta, onko tutkija kulttuurin ulko- tai sisäpuolelta, hänellä on suuri vaikutus tilanteen muotoutumiseen (Williams 1999, 33). Farnellin korostaman tutkijan henkilökohtaisen antropologian tiedostaminen onkin tärkeää. Etäännyttäessään itsensä tutkimustilanteesta tutkija pystyy huomioimaan omien tietojensa, taitojensa ja toimintojensa vaikutuksen selkeämmin. (Williams 1999, 34.)

Hanna Väätäinen (2003, 132) huomasi oman pyörätuolitanssia koskevan tutkimusprosessinsa aikana, että havainnoinnin aikana tanssijat antoivat hänen katsoa ja katsoivat vastaavasti takaisin monella erilaisella tavalla. Katseeseen perustuvat havainnot myös korostuivat havainnointimuistiinpanoissa. Väätäinen viittaa omassa tutkimuksessaan tanssiantropologi Brenda Farnelliin (1999), jolle havainnoimisen päämäärä oli mahdollisimman tarkka transkriptio. Väätäinen kuitenkin korostaa, että pelkkä näköhavaintojen tekeminen ei riitä tanssiliikkeiden vangitsemiseen. Katsominen, liikekokeemus ja tanssia koskevan puheen analyysi luovat yhdessä tutkijalle mahdollisuuden löytää keinoja kuvata liikettä tanssijoiden ymmärryksen kaltaisena. Osallistuva havainnointi ei siis tanssiantropologiassa pelkästään anna tutkijalle mahdollisuutta päästä lähelle tutkittaviaan vaan myös tarjoaa kokonaisvaltaiselta tuntuvia ruumiillisia kokemuksia, joiden välityksellä se myös syventää tutkijan näkemystä tanssista. (Väätäinen 2003, 132-133.)

Väätäinen nostaa työssään myös tunteellisen katseen merkittäväksi osaksi tanssin havainnoimista. Tunteellisella katseella hän tarkoittaa tutkijan eläytymistä tutkittavien nähden, mikä voi tapahtua myös tanssien. Onkin hyvä huomata, että tanssiessaan muiden nähden tutkija tuo itsestään esiin sellaisia puolia, jotka eivät ole mukana haastattelu-, sivusta tapahtuvassa havainnointi- tai videointitilanteissa. (Väätäinen 2003, 143.)

Tutkimuksessaan Väätäinen viittaa myös Keski-Afrikan tasavallassa elävän baAka-kansan musiikkia ja tanssia tutkineen etnomusikologin, Michelle Kisliukin (1998, 80-84) havainnointikuvaukseen, jossa Kisliuk kuvaa havainnointia tapahtumana, jossa tutkija paitsi katsoo tanssijoita, myös laulaa muiden mukana, painaa mieleensä liikkeitä ja koettaa hahmottaa ne suhteessa musiikin rytmiin. Kisliuk määrittelee etnografisen havainnoinnin tutkijan valmistautumisena osallistumiseen. Kisliuk itse halusi osallistua tanssiin vasta nähtyään tarpeeksi. (Väätäinen 2003, 133.)

Väätäinen kritisoi Kisliukin tanssikokemukselle antamaa korostusta ja toteaa, että jos juuri tanssi saa tutkijan katsomaan kohdetta toisin, katseen tuoma etäisyys jää ennalleen, jolloin katse on myös

ikään kuin ruumiiton toiminto. Kisliukin kuvaama tanssikokemus on ”totuus”, jota Väättäinen kritisoi vain tiedostamattomana pyrkimyksenä siirtyä etäännyttävästä katseesta toiseen ääripäähän. Väättäinen muistuttaa, ettei tanssiin osallistuminen ole sivustaseuraamisen varteenotettava vaihtoehto silloin, jos mukana tanssimista mytologisoidaan ja se kuvataan ikään kuin kenttätyön kruunaavana huipennuksena. Hän korostaakin, että myös tanssin sivustaseuraaminen voi olla aistikylläinen tapahtuma, mikäli siihen ei suhtauduttaisi pelkkänä välivaiheena. (Väättäinen 2003, 135.)

Tanssintutkijalle mukana tanssiminen voi Väättäisen aiheellisestakin kritiikistä huolimatta olla - ja usein on - merkittävä osallistuvan havainnoinnin muoto. Omien kokemusten kokoaminen on haastava tehtävä, jossa tutkijan persoonallisuus ja kirjoitustyyli korostuvat. (Ylönen 2003A, 560-562). Kinesteettisen aistin ja kehomuistin käyttäminen tutkimusmenetelminä luovat aidon ja tasavertaisen vuorovaikutuksen havainnointiin. On myös hyvä muistaa, että etenkin vieraassa kulttuurissa tutkija saattaa kokea huomattavia ongelmia kielen kanssa. Tanssiminen ei edellytäkään puhutun kielen hallintaa. (Ylönen 2003A, 565.) Tanssin havainnoiminen ulkopuolelta jättää huomiotta tanssin kinesteettisen ja somaattisen puolen, ruumiillisen kokemuksen (Sklar 2000, 72). Tanssi on liikkeiden lisäksi myös rytmiä, osallistumista ja ilmaisua (Sklar 2000, 74).

Tanssiminen voi toimia mullistavana etnografisena tutkimusmenetelmänä. Kehollisen kokemuksen kautta tutkija voi päästä kiinni kokonaisvaltaiseen ja ruumiilliseen ymmärrykseen, vaikka sen verbalisointi voikin olla haasteellista. (Ylönen 2003A, 565.) On kuitenkin hyvä muistaa, että myös ruumiilliset kokemukset, tiedot ja taidot ovat rakentuneet kulttuurisesti ja siksi tanssiminen ei sinällään nopeuta vieraan kulttuurin hahmottamisen ongelmaa.

2.4 Eettiset näkökulmat

Antropologisessa tutkimuksessa on huomioitava useita eettisiä näkökulmia koko prosessin aikana. Ensimmäinen eettiset ongelmat tiedostanut antropologi oli luultavasti Franz Boas, joka vastusti antropologian käyttämistä vakoilutarkoituksiin. Eettisten ongelmien pohdintaa ovat kiihdyttäneet myös esimerkiksi toisen maailmansodan aikaiset tapahtumat, joskaan tieteen aseman kyseenalaistaminen ei ole koskenut vain antropologista tutkimusta. Kolonialismin purkautuminen on nostanut esiin myös kysymyksen tutkijan asemasta ja velvollisuuksista suhteessa tutkittaviin. (Kelles-Viitanen 1982, 69-70.)

Tieteellinen tutkimus tuottaa aina tietoa. Tutkimusmaailmassa korostuu se, kuinka tieto ja valta kytkeytyvät toisiinsa. Valtaa pidetään yllä ja tuotetaan jatkuvasti konkreettisissa tutkimustilanteissa, eikä tutkija voikaan sivuuttaa tämän olemassaoloa. Vallan käsite on olemassa kaikessa tutkijan ja kentän välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkijan onkin hyvä tiedostaa ja miettiä vallan sekä tiedon välistä suhdetta. Onko sittenkään tyydyttävä siihen, että tutkija aina samalla on vallan käyttäjä tai elitisti? Tutkijan on osattava hahmottaa kentän ja elämismaailman välinen suhde. Jos elämismaailma käsitetään traditioksi, ennakkoluuloiksi, taikauskoiksi ja tavoiksi, voidaan kenttä hahmottaa siksi paikaksi, jossa järki kamppailee näitä elämismaailman asenteita vastaan. Helmi Järviluoma (1991, 140-141) viittaa Roy Turnerin toteamukseen, jonka mukaan tiede suuntautuu tällöin perinnettä vastaan. Mutta jotta tiede edistyisi, on sen astuttava elämismaailmaan ja havainnoitava sitä arkiajattelusta poikkeavalla tavalla.

Eettiset kysymykset ovat hankalia ja usein hyvinkin henkilökohtaisia. Oman tutkimuksen ja ylipääntään tutkimuksen tekemisen lähtökohtia ja motiiveja on arvioitava kriittisesti. (Kelles-Viitanen 1982, 71.) Eettisiä kysymyksiä on kuitenkin mietittävä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijalla on velvoitteita paitsi tutkimusta ja tiedemaailmaa myös koko havainnoitavaa kenttää kohtaan. Tiedostamalla eettiset haasteet hänen on mahdollista välttyä monelta sudenkuopalta. Havainnoinnin onnistumiseksi tutkijan tai tutkijoiden on myös huomioitava omat ennakko-oletuksensa ja -luulonsa jo etukäteen. Jokaiseen tutkimusasetelmaan liittyy useita ajatuksia, käsityksiä ja odotuksia, jotka saattavat määrittää myös itse havainnointitapahtuman kulkua. Tiedostetut ennakkokäsitykset auttavat sulkemaan pois odotettuja havaintoja. (Pellegrini ym. 2004, 86-87.) Voidaan jopa ajatella, että osallistuvan havainnoinnin kautta saatava tieto on aina tulkinnallista ja näkökulmasidonnaista (Jorgensen 1990, 16) ja siksi tutkijan on tiedostettava asemansa ja velvoitteensa koko prosessin ajan.

Vaikka tutkimus olisi mahdollista toteuttaa salassa, on kansainvälisestikin suositeltavaa, ettei tutkimusta tehtäisi koskaan täysin salaa, eikä piilotettujen laitteiden avulla (Kelles-Viitanen 1982, 75). Kuitenkin jo tutkimusluvan pyytämiseen liittyy useita eettisiä näkökulmia. On välillä vaikeaa tietää tai päättää, keneltä lupaa tulee kysyä. Tyypillistä on pyytää lupa tutkittavilta, heidän huoltajiltaan, yhteisöltä tai joltain muulta olennaisesti tutkittavaan liittyvältä taholta. Ennen tutkimusluvan hankkimista tutkijan on mietittävä tarkkaan kohderyhmän rajausta. Monien yhteisöjen tutkiminen edellyttää joko virallista tai epävirallista lupaa yhteisön johdolta (Grönfors 2001, 132-133).

Kenttätöissä kentän koskemattomuuden vaalimista on pidetty tärkeänä ja se on liitetty myös ajatuksen tutkimustulosten objektiivisuudesta. Kenttätöitä tekevä tutkija luultavasti pohtii omaa vaiku-

tustaan kentän elämään. (Kelles-Viitanen 1982, 78.) Koska etnografista tutkimusta tehdään nykyisin paljon myös tutkijan omassa elinympäristössä, ei tutkijan ja tutkittavien välillä ole olemassa minkäänlaista maantieteellistä, kielellistä, sosiaalista, iän tai sukupuolen tuomaa tai esimerkiksi taloudellista eroa. Onkin yhä mahdollisempaa, että tutkimusraportti päättyy myös havainnoitavien käsiin. (Buckland 1999B, 197.)

Yhteisöön päästyään tutkijan on muistettava, että hänet sosiaalistetaan yhteisön normistojen ja tapojen piiriin. On tärkeää, että tutkija asettuu noviisin rooliin, eikä edes yritä toimia asiantuntijana tai osallistu toimintaan turhan innokkaasti. Toiminnan tavoitteena on tilanne, jossa tutkija pystyy luontevasti tekemään havaintoja ja osallistumaan toimintaan ilman, että häneen kiinnitettäisiin liiemmin huomiota. (Grönfors 2001, 134.)

Tutkijan eettiset kysymykset koskevat myös havainnointiprosessin lopettamista. Etenkin pitkän prosessin jälkeen tutkijan poisjääminen vaikuttaa kentän toimintaan ja siksi siihenkin on valmistauduttava huolella. (Jorgensen 1990, 117.) Tutkijan vastuu jatkuu kuitenkin myös kentältä poistumisen jälkeen. On myös tärkeää muistaa eettiset näkökulmat vielä kirjoittaessaan raporttia (Jorgensen 1990, 119).

Etnografisen raportin kirjoittaminen ja tutkimuksen esittely ovat moniulotteisia projekteja, joista on vuosien aikana keskusteltu paljon tutkijoiden keskuudessa. Tutkijan sitoutuneisuus havainnoitaviin jatkuu edelleen kirjoitusvaiheessa ja siksi tutkijan on muistettava koko ajan oma suhteensa kenttään. Tämä ei kuitenkaan etenkään enää nykyään tarkoita sitä, että tutkijan ja havainnoitavien välillä olisi hierakista eroa. (Buckland 1999B, 196-197.)

Luotettavuus ja oikeellisuus, reliabiliteetti ja validiteetti, ovat aina tärkeitä näkökulmia tutkimusta tehdessä. Tämä sama sääntö pätee myös havainnointitutkimukseen. Reliabiliteetti ja validiteetti kulkevat usein sanaparina yhdessä ja niillä halutaan viitata tutkimuksen luotettavuuteen. (Pellegrini ym. 2004, 140.) Termit eivät kuitenkaan merkitse samaa. Validiteetti viittaa yleensä tutkimuksen luotettavuuteen nimenomaan valitun tutkimusmenetelmän osalta: kuinka paljon valittu menetelmä mittaa tutkittavaa ilmiötä. Validiteettia voidaan lähestyä ja mitata useasta eri näkökulmasta. Merkittävää on, että havainnointiprosessin aikana on jo keskitytty toiminnan oikeellisuuteen. Validiteetti on siis tärkeä näkökulma niin prosessin sisäisestä kuin ulospäin näkyvästäkin suunnasta. Reliabiliteetillä sensijaan tarkoitetaan tutkimusasetelman ja tutkimuksen luotettavuutta. (Pellegrini ym. 2004, 3.)

Nykyisin ajatellaan, että tutkimusten tuottama tieto ei ole ehdoton ja muuttumaton totuus. Tutkijan persoonan vaikutus vaikuttaa tulosten tulkintaan. Lisäksi ymmärretään, että etnografia on vain senhetkisen tiedon kuvaus. Etnografin on mahdotonta saada kuvaukseen sekä ajallista että koko kulttuurin poikkileikkaavaa näkökulmaa. (Buckland 1999B, 197.)

2.5 Tutkijan vaikutus tutkimusprosessiin

Havainnoiva tutkija vaikuttaa aina havainnointitilanteeseen tahtomattaankin. Tutkijan tehtävänä on tiedostaa oma osuutensa tilanteessa ja yrittää minimoida vaikutuksensa. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 73.) Tutkijan ei kuitenkaan ole suotavaa muuttaa persoonaansa tai käyttäytymistään tutkimusprosessin takia (Grönfors 2001, 126). Tutkimusprosessin kokonaistilanne ja tutkimuksen aihe määrittelevät lopulta sen, minkälainen rooli ja asema tutkijalle muotoutuu. On myös mahdollista muuttaa tutkijan etäisyyttä ja osallistumisen astetta tutkimusprosessin aikana. (Jorgensen 1990, 53.)

Jo havainnointiasetelma voi vaikuttaa tilanteeseen. On huomattu, että havainnointitilanteessa ihmiset saattavat alkaa käyttäytyä erilaisesti jo siksi, että he saavat havainnoinnin kautta tietynlaista erityishuomiota. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 89.) Monissa tilanteissa tutkijan pitkäkestoinen läsnäolo totuttaa tutkittavat tutkijan mukana olemiseen ja tämän kautta luo tilanteesta mahdollisimman normaalin (Grönfors 2001, 131).

Hanna Väätäinen (2003) huomioi tutkimusprosessissaan erilaisia katseita, jotka määrittivät ja vaikuttivat tutkimustilanteeseen. Väätäinen huomasi, että hänen läsnäolonsa vaikutti ryhmän toimintaan ilman erillisiä toimenpiteitä. Tutkijan ja ryhmän välistä etäisyyttä vähensivät myös Väätäisen mukaan sellaiset tilanteet, joissa tutkijan huomiota lähdettiin erityisesti hakemaan toiminnalla. Tutkijaan suunnatut katset ja liikkeen muokkaaminen ”tutkijaa kiinnostavaksi” olivat tärkeitä joillekin tanssijoille. (Väätäinen 2003, 137-139.)

Tutkijan rooli korostuu myös pohdittaessa havainnoinnin luotettavuutta ja oikeellisuutta. Havainnoinnin täsmällisyys, tutkijan reflektointi ja analyysin selkeys ovat merkittäviä asioita tutkimustiedon muokkaamisessa. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 84.) Tulosten luotettavuutta ja oikeellisuutta ei kuitenkaan ole helppoa mitata. Havainnointitutkimuksissa prosessin seuraamisen selkiyttäminen voi olla usein ainoa tapa arvioida tuloksia kriittisesti. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 86.)

Mahdollisimman luotettavan ja oikean tiedon saavuttamiseksi tutkijan onkin pystyttävä asettamaan omat ennakkoluulonsa alttiiksi. Kentän tieto on nähtävä yhtä tärkeänä kuin oma järjellinen ajatus. (Järviluoma 1991, 143.) Tutkijan on arvioitava omaa prosessiaan, tutkimuksen sisällöllistä etene- mistä ja analysoitava sitä saadakseen aikaan riittävän luotettavat johtopäätökset. Vaikka tutkijan kaksoisrooli tutkijana ja ihmisenä ovatkin suurelta osin päällekkäiset, on tutkijan osattava pitää ne myös erillään. (Grönfors 2001, 126-127.)

Tutkijan sukupuoli, ikä, sosiaalinen asema ja etninen tausta ovat aina merkittävässä asemassa ha- vainnointitilanteessa. Tämä ei tarkoita, etteikö minkä tahansa ikäinen tai rotuinen tutkija voisi suo- rittaa havainnointitutkimusta, on vain oivallettava, että niillä on merkitystä. Erilaiset tutkijat vaikut- tavat havainnointitilanteeseen eri tavoin ja voivat myös omaksua tietoa ja huomioita omasta taustas- taan riippuen hyvin eri tavoin. (Holmes 1998, 9.)

Huomiokyky, mutta myös muisti on hyvin valikoiva. Pelkät muistinvaraiset muistiinpanot eivät riitäkään havainnointiprosessin taltioimiseksi. Kynä ja paperi ovat toki edelleen tarpeelliset ja olen- naiset työvälineet teknologian kehittymisestä huolimatta, ja jossain määrin kannettava tietokone voi korvata käsin kirjoittamista, mutta tuskin kokonaan. Muistiinpanoja tehdessä on kuitenkin hyvä huomioida, että on päätettävä, miten usein, missä ja minkälaisissa tilanteissa havainnoita aikoo tehdä. Muistiinpanojen tekeminen on ajoittain mahdotonta tilanteesta riippuen, mutta se saattaa myös lii- aksi häiritä asioiden luonnollista kulkua. Siitä huolimatta, että tutkittavat tietävät, että heitä havain- noidaan, saattaa muistiinpanojen kirjoittaminen herättää liiallista uteliaisuutta. Muistiinpanojen laa- timinen voi olla hyvinkin monitasoista. On olennaista kirjata ylös vuorovaikutukseen liittyvät asiat, mutta myös olennaisia tietoja itse tapahtumasta. (Grönfors 2001, 134-135.)

Muistiinpanojen tekeminen on samalla jo eräänlaista esianalyysia. Kaikesta ei voi, eikä ole tarpeel- listakaan tehdä muistiinpanoja, kirjoittamista ohjaa tarkoituksenmukaisuusperiaate. On olennaista kirjata ylös tutkimuksen tarkoituksen mukaiset havainnot ja siksi valikointia tapahtuu jo tässä vai- heessa siitä huolimatta, että valikointi olisi tässä vaiheessa hyvinkin epäsystemaattista ja intuitiivis- ta. (Grönfors 2001, 136.) Tutkijan teorettinen viitekehys määrittää kiinnostuksen kohteen, asetet- tavat kysymykset, mutta myös havainnoinnin kautta saadun aineiston analyysin ja tulkinnan. Tutki- jan on mahdotonta havainnoida kaikkea ja siksi teorettinen lähestymistapa toimii jo yhtenä aineis- tonkeruun analyysimuotona ja valikoinnin perusteena. (Pellegrini & Blorklund 1998, 74.)

2.6 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnointimateriaali on aina erilaista tilanteesta riippuen. Aineiston analysointi ja kategorisointi voi tuntua hankalalta, eikä siihen aina löydy hyvää ratkaisua olemassaolevista malleista. On mahdollista, että tutkija luo kategorisoimiselle oman sovelluksensa valmiitten mallien sijaan. Valmiita systeemejä on myös mahdollista muokata omaan käyttöön sopivaksi. (Pellegrini ym. 2004, 104-105.) Tutkijan itsensä muokkaama malli voi toimia valmiita malleja paremmin. Tilanteen määrittelyä kategorisointi vastaa tarvetta varmemmin. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 74-75.)

Oman tutkimusasetelman keskeiset kysymykset vaikuttavat myös analyysimenetelmän valintaan ja soveltamiseen. Tutkimuskysymys tai -kysymykset johtavat tutkijan oikeaan suuntaan ja opastavat myös siihen, kuinka yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa on tarkoituksenmukaista etsiä. Aineistoa voi kuvailla ja kategorisoida hyvin monella eri tasolla. (Pellegrini ym. 2004, 106-108)

Ei siis ole olemassa yhtä oikeaa tapaa analysoida havainnoinnin kautta koottua aineistoa. Olennaista kuitenkin on tutkia aineistoaan erottelemalla, paloittelemalla, teemoittelemalla, jakamalla sitä erilaisiksi yksiköiksi. Kaikenlaisella jakamisella tutkija tarkastelee koottua aineistoa etsien samankaltaisuuksia ja eroavuuksia ja kokoaa sen kautta tietoa lopulliseen muotoon; analyysivaihe on punaisen langan etsimistä laajasta aineistosta. Analyysivaiheessa tutkija jäsentää tutkimuskysymyksiään ja arvottaa keräämäänsä tietoa suhteessa niihin. Havainnoinnin tuottama materiaali voi olla hyvinkin erilaista. Useimmiten analysoinnin kohteena on kuitenkin kirjoitettua tekstiä. Suuri osa materiaalista koostuu tutkijan omista muistiinpanoista ja päiväkirjasta. Omia muistiinpanoja on hyvä lukea uudelleen ajoittain, sillä muistiinpanotekniikka kehittyy ja muuttuu prosessin aikana. Lisäksi on hyvä analysoida aineistoaan uudelleen ja uudelleen. Analysointi onkin hermeneuttinen prosessi, joka tuottaa uutta tietoa, joka taas osaltaan vaikuttaa havainnointitilanteisiin. (Jorgensen 1990, 107-108.)

Valitut analyysimenetelmät ja –mahdollisuudet riippuvat viime kädessä aineiston laajuudesta ja muistiinpanotavoista sekä tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista. Havainnointimateriaalin analyysi ei periaatteessa poikkea suuresti esimerkiksi teemahaastattelun analysoinnista. Aineisto koostuu joka tapauksessa sanoista, ei numeroista, mikä on merkittävä ero vaikkapa määrällisen tutkimuksen aineiston analyysimenetelmiin. (Grönfors 2001, 137.)

3 LASTEN KANSSA TEHTÄVÄ TUTKIMUS

Etnografisen havainnointitutkimuksen juuret ovat antropologisessa tutkimuksessa. Se on myös yksi käytetyimmistä lähestymistavoista lapsia koskevissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Etnografinen tutkimus lähestyy lapsuutta nimenomaan kulttuurin näkökulmasta keskittyen lapsuuden ja kulttuurin ilmenemisen väliseen vuorovaikutukseen. Etnografiaa on käytetty näkökulmana esimerkiksi lapsen kehitystä koskevissa tutkimuksissa. Koska etnografia on myös erilaisten tieteenalojen kohtauspaikka, sitä on käytetty lähestymistapana erityisesti lasten kehitystä ja tapoja, esimerkiksi nukkumistapoja koskevassa tutkimuksessa. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 98.)

Perinteinen antropologinen tutkimus on suuntautunut kaukaisten, ei-länsimaalaisten, kulttuurien pariin. Alunperin antropologinen ja etnografinen kenttätyö tuotti tietoa maailmasta. Kulttuurien kuvaus keskittyi suureksi osaksi aikuisväestön havainnointiin. Lasten osuutta ei varsinaisesti ole koskaan unohdettu, kuvauksissa on saattanut olla mukana myös lapsia, vaikka lasten havainnointi ei olekaan painottunut. (Holmes 1998, 1-2.)

Vaikka suuri osa laadullisesta tutkimuksesta on perinteisesti keskittynyt aikuisten ja ryhmien tutkimiseen, ei lasten tutkiminen ole missään vaiheessa ollut tavatonta, mutta yleensä lasten tutkiminen on keskittynyt nimenomaan heidän ikäänsä. Lapsia ei edelleenkään yleensä nähdä aktiivisena osana yhteiskuntaansa tai kulttuurinsa kehittäjänä. (Holmes 1998, x.) 1930-luvulla lapsia koskevia erilaisia havainnointitutkimuksia julkaistiin hetkellisesti useita, mutta pääsääntöisesti voidaan todeta, että lapsiin keskittyvä antropologinen tutkimus on kuitenkin yleistynyt vasta 1900-luvun loppupuolella (Holmes 1998, 2).

Havainnoinnilla, etenkin osallistuvalla havainnoinnilla, on vahvat perinteet etenkin etnografisessa ja antropologisessa tutkimuksessa. Lapsitutkimuksessa etnografista lähestymistapaa voidaan hyödyntää, sillä kulttuurin merkitys lapsuuden tutkimuksessa on hyvin huomattava. Etnografinen tutkimus on monella tavalla hyvin monitieteellistä ja siksi se myös sopii lähestymistavaksi hyvin erilaisiin tutkimusasetelmiin. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 98.) Lasten tutkimisessa näkyvät heti myös tutkijan omat käsitykset lapsista oman kulttuurinsa jäsenenä (Punch 2002, 321).

Lasten kanssa tutkimusta tekevät tutkijat jakautuvat kahteen eri mielipiteeseen siitä, eroaako lasten kanssa tehtävä tutkimus aikuisten kanssa tehdystä tutkimuksesta. Toiset tutkijat ovat vakaasti sitä

mieltä, että lapset tutkimuksen kohderyhmänä ovat täysin omanlainen ryhmänsä, jota pitää tutkia ihan omasta näkökulmastaan. Toiset tutkijat puolestaan korostavat, että lapset eivät sinällään eroa aikuisista ja että heidän kanssaan tehtävä tutkimustyö ei myöskään eroa muusta tutkimuksesta. Tutkijan näkökulma vaikuttaa tutkimusmenetelmän valinnasta koko tutkimuksen toteuttamiseen. (Punch 2002, 322.)

Etenkin ne tutkijat, jotka korostavat lasten erityisyyttä ja erilaisuutta aikuiväestöön nähden, ovat hyödyntäneet etnografiaa tutkimustyössään. Etnografisella tutkimusotteella on haluttu ymmärtää lapsen omaa ajatus- ja kokemusmaailmaa. Tutkimuksella on korostettu lasten oman äänen löytämisen tärkeyttä. Etnografiaa on kuitenkin voitu hyödyntää myös toisenlaisen näkökulman mukaisessa tutkimuksessa. (Punch 2002, 322.)

Lasten parissa tehtävä havainnointitutkimus ei sinällään poikkea mitenkään muun havainnointitutkimuksen periaatteista. Keskustelu lasten kanssa tehtävän tutkimuksen vaatimista erityistoimenpiteistä keskittyy usein eettisiin näkökohtiin (Punch 2002, 323). Havainnointiin liittyy kuitenkin aina useita eettisiä näkökulmia, jotka ainoastaan korostuvat entisestään havainnoinnin kohdistuksessa lapsiryhmään. Tutkijan avoimuus tulee olla tärkeää kohderyhmästä riippumatta. (Pellegrini & Bjorklund 1998, 88.) Holmes (1998, xi) toteaaakin, että aloittaessaan tutkimustyötä hän ei osannut huomioida tutkijan persoonan vaikutusta kenttätöissä. Lasten kanssa tehdyn tutkimustyön aikana hän kuitenkin huomasi, että jo tutkijan sukupuolella on merkitystä. (Holmes 1998, 1.)

Tutkijan rooli korostuu kaikenlaisessa muussakin etnografisessa havainnointitutkimuksessa, mutta etenkin lasten kanssa tehtävässä tutkimustyössä. Tärkeitä huomion kohtia ovat muun muassa tutkijan kunnioitus havainnoitavianaan kohtaan, tutkijan asema tutkimusprosessin aikana sekä itse tekstin tuottaminen. (Holmes 1998, 4.) Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa painottuu myös se, että tutkijan pitää olla kiinnostunut ja innostunut nimenomaan lapsista tutkimuksen kohderyhmänä. Tutkijan luontevuus lasten kanssa toimiessa on myös merkittävää. (Holmes 1998, 17.) Voidaankin sanoa, että tutkijan persoonalliset ominaisuudet korostuvat lasten kanssa. Tutkijan on rohkeasti mentävä mukaan lasten maailmaan, tehtävä asioita lasten kanssa, leikittävä, pelattava sekä juteltava (Holmes 1998, 18).

Lapsia koskevassa tutkimuksessa korostuu myös se, että tutkijan on mietittävä, minkälainen kokemus tutkimuksesta lapsille muodostuu. Lapsia tutkittaessa tutkijan on koko prosessin ajan huolehdittava tutkimuksen toteutuksen lapsiystävällisyydestä ja tutkimuseetiikasta. Osallistumisen tulisi

olla hauskaa, mutta riittävän arkipäiväistä. On tärkeää muistaa pyytää myös lapselta suostumus. Lapsille on myös annettava riittävästi aikaa tarkkailla vapaasti tutkijaa ja tottua häneen. (Aarnos 2001, 144-145.) Eettisten näkökulmien jatkuva prosessointi on merkittävää myös – ja etenkin – lasten havainnointitutkimuksissa. Etiikka korostuu entisestään lasten kanssa tehtävässä tutkimustyössä ja tutkijan on tiedostettava ja puolustettava tutkittavien asemaa ja oikeuksia. On hyvä muistaa, ettei tutkimusasetelma saa rasittaa kohderyhmää liiaksi ja etenkin lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tätä tulee miettiä huolella. (Holmes 1998, 24.)

Tutkijan itsensä asemoiminen tutkimusasetelmaan onkin merkittävää. Ihmisten välisten suhteiden kuvaaminen sekä tutkijan itsensä asettaminen osaksi tutkimuskenttää paljastavat erilaisia valta-asetelmia. Etenkin tiedostamattomat valtasuhteet ohjaavat myös itse havainnointitilannetta ja havainnoitavia näkökulmia. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tutkijan valtasuhde korostuu jo siksi, että tutkija on aikuinen ja toimii siksi tahtomattaankin auktoriteettina havainnointitilanteessa. (Holmes 1998, 5.) On kuitenkin hyvä muistaa, että vaikka aikuinen voi osallistua lasten toimintaan, on iällä suuri merkitys. Aikuiset ovat aina aikuisia lasten joukossa, eivätkä siksi voi rinnastua täysin muihin lapsiin. Asetelman voi kuitenkin muuttua sellaiseksi, jossa aikuinen on oppilas ja lapsi opettaja. Tutkijan jatkuva reflektointi on myös tästä näkökulmasta tärkeää. Tutkija ei saa antautua lasten valtasuhteisiin mukaan tai ainakin hänen tulee tiedostaa tällaisen tapahtuminen. (Holmes 1998, 19-20.)

Lasten kanssa tehtävässä havainnointiprosessissa korostuu myös se, että tutkijan kannattaa kerätä myös muunlaista materiaalia muistinsa tueksi. Kuvat, valokuvat, video tai esimerkiksi toisen tutkijan läsnäolo voivat olla hyviä ratkaisuja. Havainnointitilanteeseen on myös hyvä valmistautua huolellisesti. Muistiinpanojen kirjoittamiseen on hyvä kiinnittää huomiota ja miettiä, onko päiväkirjamaisen kirjoituksen sijaan mahdollista kirjoittaa nopeita huomioita, merkkejä tai avainsanoja. Tutkijan on hyvä miettiä, miten voisi kehittää havainnointimenetelmän, jossa yksinkertaiset merkinnät on mahdollista purkaa ja tulkita myöhemmin. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa havainnointia pidetään usein merkittävänä osana esimerkiksi haastatteluun valmistautumiseen. Lapsia haastateltaessa tutkijan on hyvä tutustua mahdollisimman hyvin lapsen kokemusmaailmaan jo etukäteen. Tavoitteena on sovittaa lapsen kohtaaminen, kysymykset ja keskustelu mahdollisimman lähelle aitoa ympäristöä. Lapset saattavat yllättää haastattelijan avoimuudellaan, perusteluilla mielipiteillä. Haastattelijan oman persoonan vaikutus korostuu myös lapsia haastateltaessa. (Aarnos 2001, 146-147).

Vaikka lisätutkimuksia kovasti kaivataankin, voidaan todeta, että erilaiset kvalitatiiviset tutkimukset ja lasten parissa tehty havainnointitutkimustyö ovat jo nyt huomattavasti lisänneet yleistä tietoa lasten käyttäytymisestä ja heidän kokemusmaailmastaan. Erilaiset leikkiin keskittyvät tutkimukset ovat esimerkiksi avartaneet tutkijoiden käsitystä leikin kulttuurisidonnaisuudesta sekä yleisistä kulttuuria koskevista periaatteista ja teorioista. Lapsitutkimuksissa on myös usein keskitytty sukupuolien ilmenemiseen (Holmes 1998, 2-3).

Lasten kanssa tehtävässä tutkimustyössä ei siis sinällään ole mitään erityistä. Samanlaiset kysymykset, eettiset näkökulmat ja käytännöt esiintyvät kaikenlaisessa tutkimustyössä. Voidaan kuitenkin sanoa, että monenlaiset tutkimustyön eettiset valinnat ja näkökulmat korostuvat lasten kanssa erityisen paljon ja että tutkijan on pohdittava jokaista valintaansa tiedottamisesta haastattelun toteuttamiseen erityisen huolella. Eettisiä kysymyksiä on kenties syytä pohtia vielä tarkemmin kuin aikuisten kanssa tehtävässä tutkimuksessa siitäkkin huolimatta, että nämä samat kysymykset voisi esittää myös aikuisten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. (Thomas 1998, 336-337.)

On selvää, että lapsia tulee kunnioittaa koko tutkimusprosessin ajan. Lasten kanssa tehtävä tutkimus korostaa, että lapsilla on omia näkemyksiä, ajatuksia sekä prosesseja, jotka ovat tärkeitä ja tutkimuksen arvoisia. (Thomas 1998, 340.) Heillä täytyy olla myös mahdollisuus valita, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkijan tehtävänä on olla avoinna lasten näkemyksille ja ajatuksille. (Thomas 1998, 341.)

Ann Mahon ja Caroline Glendinning (1996, 146) ovat keskittyneet pohtimaan lasten kanssa tehtävien tutkimushaastattelujen problematiikkaa. He nostavat esiin, että tutkijan on pohdittava, voiko lasten haastatteluvastauksiin luottaa. Mahon ja Glendinning haastavat tutkijan miettimään, voivatko lapset tietää oikeasti kaikkea, mitä heiltä kysytään. Lasten ajatuksia ja mielipiteitä tulee kuitenkin kuulla ja arvostaa aivan eri näkökulmasta. Niiden tietopohjaisuus ei ole olennaista, paljon mielekkäämpää on keskittyä lasten omaan näkökulmaan. Myös Mahon ja Glendinning muistuttavat tutkijoita ottamaan lasten äänen vakavasti.

Charlotte Svendler Nielsen (2009, 80-81) lähestyy lasten kokemuksia ruumiillisuuden kautta. Hän muistuttaa, että lapsen kokemukset ovat ensisijaisesti ruumiillisia ja siksi niiden sanallistaminen voi olla vaikeaa. Vaikka ruumiillisuus koskee myös aikuisia, lapsilla tämä korostuu jo siksikin, että ruumiilliset kokemukset ovat olemassa jo ennen kielen oppimista. Selvittääkseen, miten lapset kokevat ruumiinsa liikkeessaan ja miten he osaavat ilmaista ruumiilliset kokemuksensa, Svendler

Nielsen on kehittänyt monivaiheisen (multi-modal) mallin lasten haastatteluihin. Koska ruumiilliset kokemukset ovat aikuisellekin vaikeita ilmaista sanallisesti, Svendler Nielsenin mallin mukaan kokemusta kuvaillaan väreillä, musiikilla, piirtämällä, liikkumalla, äänellä ja mielikuvilla. (Svendler Nielsen 2009, 83). Myös Svendler Nielsen korostaa lapsen oman äänen kuulemistä. Lapsi itse valitsee tarinansa hetken ja kuvailee hetkeä omin keinoin. (Svendler Nielsen 2009, 84.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Sukeltaminen vaaleanpunaisten tanssipukujen maailmaan ei tapahtunut sattumalta. Olen opettanut pieniä lapsia useita vuosia ja olen jo pitkään ihmetellyt tyllihameiden määrää aloittaessani syksyllä tanssitunnit uuden tyttöryhmän kanssa. Kokemukseni mukaan uudet tanssijattaren alut tulevat ensimmäisille tanssitunneilleen intoa puhkuen, mutta silti varsinaisen liikkumisen alkaessa saattavat haluta taukoa. Olenkin usein miettinyt, ettei tanssikäsityksemme taida kohdata. Tiukan tanssitunnin jälkeen tytöt saattavat kysyä, milloin tanssiminen alkaa. Tyllipuvut eivät aina myöskään sovellu tanssimiseen ja karhunkävelyä harrastavan tytön jalat saattavat sotkeutua pitkiin harsohelmoihin. Samanlaisia ongelmia en ole kohdannut poikaryhmien kanssa. Shortsipukuiset pojat ovat ottaneet tanssimisen helpommin vastaan, eikä hikeä ole kaihdettu.

Varsinaisen tutkimusaiheen ja keskeisten kysymysten määrittely alkoi tietoisesti syksyllä 2010. Ensin aloin miettiä, miten lasten tanssikäsitys poikkeaa omastani, mutta lopulta halusin vain tietää, miten lapset määrittelevät tanssimisen. Tutkimussuunnitelman laatiminen ja taustatiedon kerääminen ajoittuivat alkuvuoteen 2011, jolloin myös aloitin kenttätyön 3-4-vuotiaiden tyttöjen tanssitunneilla. Vaikka en ollutkaan etukäteen määritellyt, että haluan tutkia nimenomaan tyttöjen tanssikäsitystä, tuntui se hyvin mielekkäältä ja selkeältä ratkaisulta.

Tanssituntien havainnointi tapahtui neljällä peräkkäisellä tanssitunnilla tammi-helmikuussa 2011. Ennen havainnointikertoja olin käynyt tutustumassa paikkaan ja ryhmään ennen tanssitunnin alkua, samalla kerralla olin myös kerännyt tutkimusluvut tyttöjen vanhemmilta. Yksittäinen havainnointikerta kesti n. 50 minuuttia, josta 30 minuuttia tapahtui varsinaisella tanssitunnilla. Tulin paikalle aina hyvissä ajoin ja aloitin tilanteen havainnoinnin jo aulassa ennen varsinaisen tanssitunnin alkua. Aulatilanteiden seuraaminen olikin minulle täysin uusi kokemus pitkästä opettajakokemuksestani huolimatta. Tanssinopettaja ei oikeastaan koskaan voi nähdä, mitä salin ulkopuolella tapahtuu. En myöskään ollut aikaisemmin edes ajatellut, kuinka suuri osa tanssikoulukokemuksesta tapahtuu aulassa ennen ja jälkeen varsinaisen tanssitunnin.

Mennessäni tanssiopiston aulaan kaksikymmentä minuuttia ennen tunnin alkua, yksi tyttö on jo odottamassa tuntiaan äitinsä ja siskonsa kanssa. Käy ilmi, että perheestä käy tanssimassa kolme eri ikäistä tyttöä ja tytöt odottavat omia vuorojaan alkuillan, äiti vastaavasti odottaa sohvalla kaikkien tuntien ajan. Tyttö piirtää rauhassa ja kuluttaa aikaa nojaten seisten matalaan sohvapöytänsä. Sekä tytöllä että isosiskolla on

päällä vaaleanpunaiset tanssipuvut, isosiskon puku on liian iso ja peräisin perheen vanhimmalta työltä.

(Havainnointipäiväkirja 24.1.2011, ensimmäinen havainnointikerta)

Tutkimukseni pääasiallisin aineistonkeruumenetelmä oli osallistuva havainnointi. Havainnoinnin lisäksi aineistoa kerättiin ryhmähaastattelujen sekä kyselylomakkeiden muodossa. Havainnointi tuntuikin kaikkein luontevimmalta aineistonkeruumenetelmältä. Vaikka pienten tyttöjen tanssituntimailma oli omalla tavallaan minulle tuttua jo ennestään, halusin löytää aiheesta jotakin uutta tietoa. Havainnoinnin myötä pystyinkin asettumaan heti uudenlaiseen asemaan ja tarkastella tutun oloista tilannetta uusin silmin. Samaan aikaan havainnoinnin toteuttamisen kanssa keräsin aiheesta tietoa kirjallisuuden ja tutkimusten kautta. Perehdyin etenkin lasten kanssa tehtävän tutkimustyön erityispiirteisiin ja kokosin tutkimukselleni teoreettista taustatietoa täysin samanaikaisesti kenttätöni kanssa.

Jokaisella havainnointikerralla kirjoitin muistiinpanoja seuratessani tilannetta. Purin muistiinpanot tietokoneelle seuraavana aamuna. Kahden ensimmäisen havainnointikerran jälkeen teemoitin olemassa olevat havainnointimuistiinpanot etsimällä tekstistä toistuvia aiheita ja teemoja. Keskeisten teemojen pohjalta mietin kysymyksiä tyttöjen ryhmähaastattelua varten. Haastattelutilanteet videoitiin, mutta purin tilanteet myös havainnoinnin tapaan tekstiksi heti tilanteiden jälkeen.

Havainnointi- ja haastattelutilanteiden jälkeen kävin aineistoni läpi uudelleen ja etsin edelleen siitä keskeisiä ja toistuvia teemoja. Keskeisten teemojen määrittelyn jälkeen laadin ryhmän vanhemmille kyselylomakkeet, joissa halusin etsiä taustatietoja aiheisiin (liite 1). Vanhempien kyselylomakkeet jaettiin täytettäväksi maalis-huhtikuussa tanssituntien yhteydessä. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoitukseni oli laatia kyselylomake myös tanssinopettajille. En kuitenkaan kokenut tätä tarpeelliseksi ja siksi jätin opettajien kyselyn toteuttamatta.

Aineiston lopullinen analysointi ajoittui kevääseen 2012, jolloin lähestyin koko aineistoa yhtä aikaa. Havainnointimuistiinpanot, ryhmähaastattelut ja niiden videointi, vanhempien täyttämät kyselylomakkeet sekä kokoamani teoreettinen tausta loivat yhdessä aineiston, josta etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Ennalta tutun ympäristön havainnoiminen oli alusta saakka hyvin haastavaa. Koska olen opettanut lapsia hyvin kauan ja olen pääasiassa toiminut opettajana myös samassa koulussa, jossa havainnoi-

ti tapahtui, minulla oli paljon ennakkoajatuksia ja -oletuksia aihepiirin ympäriltä. Olin myös tuttu ennestään muutamalle perheelle ja lapselle. Jo ennen havainnointiprosessin alkua kirjoitinkin ylös ajatuksiani tutkimukseni aiheista ja pyrin sulkeistamaan ne havainnointini ulkopuolelle.

Hyvin nopeasti huomasinkin, että jo roolini havainnoijana oli niin uusi, etten oikeastaan tiennytkään asiasta mitään ennakkoon. En myöskään koskaan aiemmin ollut seurannut lasten ja heidän perheidensä toimintaa tanssisalin ulkopuolella. Lisäksi huomasin, että opettajana en ole saanut seurata lasten tanssimista ollenkaan niin tarkasti kuin olin luullut. Havainnoijan roolissa olin avoin kaikille huomioille ja pyrin kokoamaan ylös kaikkea turhaltakin tuntuva. Jo ensimmäisessä analyysivaiheessa ymmärsin, että havainnointivaiheessa on mahdotonta tajuta, mikä kaikki on turhaa ja mikä taas kuuluu tiiviisti asiaan. Havainnoijan on tärkeää avoimesti koota ylös kaikkea huomioimaansa ja analysoida niiden merkitystä vasta paljon myöhemmin.

Oma roolini on vaikeaa. Ollessani töissä täällä, kieltäisin käytävällä juoksun. Osa vanhemmista jututtaa minua tutkimuksen takia, osa siksi että tietävät minun olevan töissä täällä. Vastailen, mutta en aloita juttua. En puutu lasten juoksuun.

(Havainnointipäiväkirja 24.1.2011, ensimmäinen havainnointikerta)

4.1 Kentän määrittely

Aineistonkeruu toteutettiin taiteen perusopetusta antavan keskisuuren tanssioppilaitoksen lastentanssitunneilla. Ryhmä muodostui 9 työstä, jotka kaikki ovat aloittaneet tanssiharrastuksensa syksyllä 2010. Havainnointiajankohtana ryhmä oli harrastanut tanssia puoli vuotta viikoittain. Iältään tytöt olivat 3-4-vuotiaita. Vaikka ryhmän kokoonpano oli pysynyt jo elokuusta 2010 samanlaisena, en koskaan tavannut kaikkia 9 tyttöä yhtä aikaa. Kaikki tytöt osallistuivat ryhmähaastatteluun, mutta kaksi heistä oli mukana vain toisella haastattelukerroista. Oli vain sattumaa, että kaikki ryhmän jäsenet ovat tyttöjä. En ollut määritellyt osallistuvien lasten sukupuolta etukäteen, vaan valitsin ryhmän sekä omien aikataulujeni että tanssiopiston toivomusten mukaan.

Osa havainnoinnista tapahtui tanssiopiston aulassa ennen tanssituntien alkua. Tapasin tyttöjen sisaruksia, vanhempia, isovanhempia ja joitakin kavereita. Yhtä aikaa havainnoimani ryhmän kanssa aulassa oli myös toinen tanssiryhmä vanhempineen, sillä viereisessä tanssisalissa alkoi samaan aikaan vuotta vanhempien tyttöjen tanssitunti. Aulan väkimäärä ja esimerkiksi tyttöjä kuljettavat ai-

kuiset vaihtelivat viikoittain. Keskitin huomion ensisijaisesti tyttöihin ja havainnoin vanhempia vain, mikäli he osallistuivat aktiivisesti aulan tapahtumiin.

Viittätoista vaille viisi aulassa ei olekaan äitiä kahden tyttärensä kanssa, ilmeisesti eivät ole tänään paikalla. Paikalla on kuitenkin yksi tyttö, Minea, jonka olen aiemmin nähnyt isänsä kanssa. Tällä kertaa mukana on äiti, joka lukee sohvalla naistenlehteä, tyttö pomppii sohvalla äidin vieressä. Tytöt saapuvatkin hyvin eri järjestyksessä kuin viime kerralla ja taas näen monia uusia vanhempia.

(Havainnointimuistiinpäiväkirja 31.1.2011, toinen havainnointikerta)

Varsinaisen havainnointijakson jälkeen palasin tanssiopiston aulaan noin kuukautta myöhemmin ja jaoin vanhemmille kyselylomakkeen, jonka keräsin myös samalla käynnillä takaisin. Paikalla oli kaikkien havainnoimieni 9 lapsen vanhempia ja lomakkeen täytti neljä äitiä ja viisi isää. Olin tavannut kaikki lomakkeen täyttäneet vanhemmat jo aikaisemmin, mutta oli siis täysin sattumaa, kumpi vanhemmista oli tuomassa lastaan tunnille kyselyn täyttämiskerralla.

4.2 Aineiston analysoiminen

Tutkielmani aineiston analyysiprosessi oli hermeneuttinen. Analyysia tapahtui useassa eri vaiheessa ja se tuotti samalla uutta suuntaa aineistonkeruun jatkamiselle. Analysointi kulki suureksi osaksi rinnakkain aineistonkeruun kanssa ja jäsensi samalla varsin runsasta aineistomäärää vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Voidaan sanoa, että havainnointimuistiinpanojen kirjoittaminen on jo osa analyysiprosessia. Tutkijan on mahdotonta kirjoittaa ylös kaikkea havaitsemaansa ja siksi hän suorittaa tahtomattaankin ensimmäisen valintansa havainnointihetkellä. (Grönfors 2001, 136.) Tämän ajatuksen vuoksi kirjoitin jo etukäteen ajatuksiani tutkimuskysymyksistäni ja pyrin itse havainnointihetkessä ulkoistamaan aiemmat pohtimani teemat. Tavoitteeni oli asettua havainnoijan rooliin avoimin mielin ja kirjoittaa ylös kaikkea mahdollista tutkimuskysymyksistäniikin huolimatta.

Havainnointi tapahtui yhteensä neljän tanssitunnin aikana tammi-helmikuussa 2011. Ensimmäisten tuntien aikana pyrin kirjoittamaan ylös kaiken huomioimani pohtimatta teemoja ja huomioni kohteita. Seurasin tapahtumia jo ennen tunnin alkamista, havainnoin lasten odotusta eteistiloissa, tunnille menemistä, tunteilla olemista ja sieltä poistumista. Kirjasin ylös avainsanoja ja -teemoja havain-

noinnin aikana ja purin muistiinpanoni tekstiksi seuraavana päivänä havainnointitapahtuman jälkeen.

Minut tunnistanut tyttö seuraa minua, eikä jaksa muiden lailla keskittyä istumiseen. Yhdelle tytölle on selvästi kerrottu tulostani ja hän vilkuilee minua, muita läsnäoloni ei tunnu juuri kiinnostavan. Opettaja esittelee minut ja vilkutan kaikille salin reunalta. Piirissä tehdään alkurutiinit. Polvillaan istuen ropisutetaan sormenpäillä sateen ääntä lattiaan, minut tunnistanut tyttö makaa vatsallaan, muut seuraavat opettajaa tarkkaan. Sade voimistuu ja hiljenee. Lopulta noustaan ylös ja sade ropisee eri kehonsiiniin: pää, korvat, posket, olkapäät, kainalot, vatsa, kyljet ja jalat. Sade myös kuivataan pois. Kun yhtä tyttöä kutittaa, toistuu 'kutittaa' muutaman kerran muillakin. Muuten kaikki jatkavat keskittyneesti. Minut tunnistanut tyttö jatkaa edelleen pomppien, muut tekevät samaa kuin opettaja, tarkasti katsoen, vaikka selvästi tuntevat tekemisen.

(Havainnointipäiväkirja 24.1.2011, ensimmäinen havainnointikerta)

Alussa havainnointipäiväkirjasta löytyi vain hyvin vähän itse tanssimista käsitteleviä huomioita. Muistiinpanot kertoivat enimmäkseen siitä, miten lapset keskittyivät tekemiseen sekä siitä, miten he huomioivat opettajaa, minua ja toisiaan. Ensimmäisillä kerroilla kirjoitin myös tarkkaan ylös, mitä tunneilla tehdään. Seuraavilla kerroilla huomasin harjoitusten olevan pääsääntöisesti aina samoja, enkä enää kirjoittanut ylös yksityiskohtia niin tarkasti. Sen sijaan kirjoitin ylös tyttöjen reaktioita tanssitehtäviin.

Havainnointiaineiston ensimmäinen karkea analyysi tapahtui jo kahden ensimmäisen havainnointikerran jälkeen, jolloin aloin etsiä havainnointimuistiinpanoista toistuvia teemoja tulevia haastatteluja varten. Kolmannella ja neljännellä havainnointikerralla jäin tuntien jälkeen haastattelemaan lapsia. Haastatteluihin sisältyi myös toimintaa: piirtämistä, tanssimista ja kuvien katsomista. Haastattelutuokiot kestivät n. 10 minuuttia, tilanteet myös videoitiin.

Keskittymisestä, yhdessä toimimisesta ja opettajan huomioimisesta tuli keskeisin teema havainnointimateriaalin sisällöstä heti kahden ensimmäisen havainnointikerran perusteella. Hiljalleen aloin myös yhdistää niiden yhteyden itse tanssimiseen.

Jono alkaa olla tosi levoton, eikä kukaan kuule opettajan puhetta. Opettaja kokoaa tytöt ilmapallopiiriksi keskelle salia ja ensimmäistä kertaa käyttää minua kurinpitovälineenä. Opettaja sanoo, että Millakin ihmettelee, kuinka huonosti te käyttäydytte. Näytäkääs kuinka hienosti osaatte olla. Tytöt eivät ole asiasta moksiskaan. Tajuan, että he ovat jo täysin tottuneet siihen, että istun salin nurkassa, eikä asia ihmetytä tai häiritse

heitä ollenkaan. Tämän kerran levottomuus saattaakin johtua siitä, että kaksi edellistä kertaa on joutunut skarppaamaan?

(Havainnointipäiväkirja 7.2.2011, kolmas havainnointikerta)

Tutkimuskysymykseni käsittelevät kuitenkin tanssimista ja tanssikäsitystä. Tanssiminen nousikin koko tutkimuksen keskiöön suureksi osaksi juuri siksi, etten kirjoittanut siitä oikeastaan mitään. Osittain tanssin puuttuminen havainnointimateriaalista sai minut pohtimaan omaa tanssikäsitystäni, mutta lopulta ymmärsin tanssimisen todellakin olevan sivuosassa pienten lasten tanssituntien kulus-
sa. Koska tutkimuskysymykseni kuitenkin keskittyivät nimenomaan tanssiin ja sen määrittelyyn, keskittyi suuri osa haastattelusta tanssimiseen ja sen kuvailuun. Tutkimuskysymyksiäni sivuten tekstistä sen sijaan nousivat esiin musiikin käyttö tanssissa sekä tanssipuvut.

*Jo ennen tunnin alkua käyn järjestämässä tanssisalin viereistä luokkaa haastattelua varten. Asetan videokameran hyllyn päälle, laitan pöydät riviin ja levitän piirustuspaperia pöydille. Levitän erilaisia kyniä pitkin pöytiä niin, että kaikkialta voisi yltyä erilaisiin kyniin. Mietin, että on hyvä, jos tusseista, värikynistä ym. ei synny riitaa. Tarkastan videokameran moneen kertaan ja mietin haastattelun kulun. Tarkoitukse-
nani on pyytää tytöt piirtämään tanssikuva ja jutella vapaamuotoisesti samalla heidän kanssaan. Kyselen kuvista ja johdattelen keskustelua tiettyihin teemoihin. Haluan tietää, minkä näköistä tanssi on? Osaavatko kaikki tanssia (osaatteko te, kuka osaa, missä olette oppineet)? Missä voi tanssia? Tarvitaanko tanssimiseen jotakin, esimerkiksi musiikkia, minkälaista musiikkia? Minkälaiset vaatteet? Toivon myös, että kuvista voitaisiin jutella jotakin. Vaikka minulla onkin mietittynä kaikki nämä kysymykset, yritän mennä tilanteeseen tosi avoimin mielin.*

(Havainnointipäiväkirja 7.2.2011, kolmas havainnointikerta ja ensimmäinen haastattelukerta)

Seuraava aineiston karkea analyysi tapahtui heti haastattelun jälkeen. Vertasin havainnointipäiväkirjassani sekä haastattelussa esiin nousevia teemoja tutkimuskysymyksiini ja mietin, miten saisin vastauksen kysymyksiini. Viimeisen haastattelukerran keskeisimmäksi teemaksi nousi edelleen itse tanssi. Tällä kerralla halusin sen määrittelyyn mukaan myös liikkeen.

Olen myös miettinyt muutamia tarkentavia kysymyksiä viime kerran perusteella. Osaavatko aikuiset tanssia? Voiko jossain oppia tanssimaan, missä? Missä olette nähneet tanssia? Olen kuullut, että tanssi näyttää hienolta, minkä näköistä on hieno tanssiminen? Minkälainen musiikki tarvitaan, minkälaiset vaatteet?

*Viime kerran haastattelusta mieleen on jäänyt muutama asia, joihin kaipaankin tarken-
nusta lasten omalla suulla, en itse johdattelemalla. Musiikin käyttö, vaatteet ja luiste-
lu ja tanssin suhde kiinnostaisivat. Ja ennen kaikkea, miltä tanssiminen (hienon nä-
köinen tanssiminen) näyttää.*

(Havainnointipäiväkirja 14.2.2011, neljäs havainnointikerta ja toinen haastattelukerta)

Havainnointi- ja haastattelumateriaalin keräämisen jälkeen aineiston analyysi jatkui muutaman viikon tauon jälkeen teemoittelulla ja tyypittelyllä. Materiaalista nousevien keskeisten teemojen ympärille muodostettiin kyselylomake (liite 1), joka jaettiin ryhmän vanhemmille. Vanhempien täyttämän kyselylomakkeen tarkoituksena oli enemmänkin kertoa taustatietoa ryhmästä, sillä lapsilta sellaisen tiedon saaminen olisi ollut työlästä ellei jopa mahdotonta. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti tarkoituksena oli valmistaa oma kysely tanssiopiston opettajille. Tässä vaiheessa se tuntui täysin turhalta ja luovuin ajatuksesta kokonaan.

Minä: Kerrotte mulle vähän, minkä näköistä se tanssiminen on?

Tyttö 1: Mmmm. Hianon.

Minä: Hianon!

Hienon näköistä. Osaaks kaikki tanssia?

Tyttö 1: Osa!

Muita tyttöjä: Osa, osaa.

Minä: Osaatte tanssia?

Tytöt: Joo.

(Haastattelupäiväkirja 7.2.2011, ensimmäinen haastattelukerta)

Havainnointi- ja haastattelumateriaalista keskeisiksi teemoiksi nousivat sekä tanssimisen kokemus, sosiaalisuus ja yhdessä tekeminen sekä se, miltä tanssiminen näyttää. Havainnointi- ja haastatteluaineistojen keskeisten teemojen välillä näyttikin olevan suurta eroa. Lisäksi olin kirjoittanut paljon pohdintoja siitä, miten musiikki vaikuttaa lasten liikkumiseen. Olin havainnoinnut musiikin ja tanssin välistä yhteyttä tanssitunneilla ja jatkanut saman teeman tutkimista myös haastattelutilanteissa.

Minä: Hei mul ois yks kysymys vielä. Kun te sanoitte mulle viimeks, et pitää olla musiikkia, kun tanssii, eiks ni. Ni voisko joku näyttää, jos mä laitan musiikkia soimaan, et minkä näköstä on hieno tanssi? Ja voiks tämmöseen musiikkiin edes tanssii, mitä mä laitan?

(Musiikkina lastentanssitunneille Helsingin konservatoriossa sävelletty pianolla soitettu valssi.)

Minä: Kuunnelkaas, voiks tällaseen musiikkiin tanssii?

Neljä tyttöä jää katsomaan lattialle, kaksi katsoo seisten ja kaksi alkaa heti liikkua ensimmäisestä äänestä. Tyttöjen kädet aukeavat sivulle ja tytöt tanssivat varpailtaan keinuen.

(Haastattelupäiväkirja 14.2.2011, toinen haastattelukerta)

Piirustusten käyttäminen haastattelun tukena osoittautui hankalaksi. Piirtäminen toimi hyvin haastattelutilanteen organisoimisen kannalta, mutta itse piirustusten jättäminen minulle oli muutamalle tytölle kynnyskysymys. Ensimmäisen haastattelukerran jälkeen päätinkin sivuuttaa piirustusten kanssa kinastelun ja antaa piirustuksen kotiin jokaiselle sen mukaansa haluavalle. Muutama tyttö kuitenkin halusi jättää kuvansa minulle ja otin ne ilomielin vastaan.

Neljänneksi keskeiseksi teemaksi sekä havainnointi- että haastatteluaineistosta nousivat eri aiheet, jotka vaikuttavat lasten tanssikäsitykseen. Haastatteluissa lapset kertoivat televisio-ohjelmista, taitoluistelusta ja erilaisista näkemistään tanssiesityksistä. Olin myös kirjoittanut havainnointimuistiinpanoihini paljon pohdintoja puvuista, tanssikoulukulttuurista sekä syistä, joita ajattelin lasten tanssiharrastuksen taustalla olevan.

Minä :Missä sä oot nähny, et joku tanssii? Ooksäkin nähny telkkarissa?

Tyttö 1: Ooon. Luistelussa.

Minä: Luistelussa!

Tyttö 1: Jalka tonne (näyttää ylös) ja sitten terä kiinni!

Minä: Aika vaikeeta.

(Haastattelupäiväkirja 7.2.2011, ensimmäinen haastattelukerta)

Aineiston analysointi jatkui vasta vuosi kyselylomakkeiden palautuksen jälkeen. Analyysi keskittyi havainnointipäiväkirjan sekä ryhmähaastattelujen synnyttämään materiaaliin. Näistä nousevia teemoja pyrittiin käsittelemään yhtä aikaa tutkimuskysymysten, mutta myös taustakirjallisuudesta nousevien teemojen kanssa. Vasta lopussa kaivoin esiin vanhempien täyttämät kyselylomakkeet ja vertailin niiden vastauksia muun aineiston kanssa. Kyselylomakkeiden tuoma informaatio oli siis vain tukemassa varsinaista aineistoa.

Lopullisessa analyysissä tanssin määritelmä jakaantua kahtia. Lasten kertomat ja piirtämät asiat yhdistyivät tanssin ulkoiseen määritelmään. Aineiston mukaan oli selvää, että lapsista on tärkeää, miltä tanssiminen näyttää: tanssiminen näyttää hienolta. Samaan aikaan yhdistin lasten käyttäytymistä kuvaavan materiaalin tanssimisen kokemukseen. Yhdessä tekeminen on olennainen osa tanssin kokemusta. Parhaimmillaan tanssiminen on kivaa, eikä kokemusta voi unohtaa tanssin määrittelystä. Havainnointiaineistosta nousi selkeästi esiin myös tanssin ja musiikin kiinteä suhde. Tanssin ja musiikin yhteys vaikuttaa tanssimiseen ja sitä kautta myös sen määritelmään. Neljäntenä teemana esiin nousi sekalainen kokoelma tanssikäsitystä määritteleviä aiheita. Tanssikäsityksen yhteys me-

diaan, muodissa oleviin tansseihin, tanssiohjelmiin, mutta myös tanssiurheiluun ja luisteluun, korostui sekä haastattelumateriaalissa että vanhempien täyttämässä kyselylomakkeissa. Vastaavasti tanssipukujen, balettimaisten ja taitoluistelumaisten mielikuvien yhteys tanssikouluperinteeseen oli selkeää. Lasten vanhempien tanssikäsityksen yhteys lasten tanssikäsitykseen on myös selkeä, mutta ei täysin yhteneväinen.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni havainnointi-, haastattelu- sekä kyselyaineistosta nousee esiin keskeisiä teemoja. Nii-
tä ovat *miltä tanssiminen näyttää, miltä tanssiminen tuntuu, musiikin ja tanssimisen suhde sekä
tanssikäsitykseen vaikuttavat tekijät*. Näiden eri teemojen kautta aineistosta syntyy vastauksia aset-
tamiini kysymyksiin ja voin esittää omia johtopäätöksiäni siitä, miten 3-4-vuotiaat tytöt määrittele-
vät tanssin ja miten heidän tanssikäsityksensä rakentuu.

Lasten tanssikäsitys jakautuu kahtia. Puheen ja tietoisien ajattelun tasolla lapset ovat sitä mieltä, että
kaikkein tärkeintä on se, miltä tanssiminen näyttää. Haastattelutilanteissa tämä määrittely korostuu
niin puheen kuin piirustustenkin muodossa. Lapsia havainnoidessa voi kuitenkin huomata, että vä-
hintään yhtä merkittävää on se, miltä tanssiminen tuntuu. Lasten tanssitunteja seurattaessa lapsien
sanallisesti kuvaamaa hienon näköistä liikettä ei ole olemassa juuri ollenkaan, mutta silti lapsilla on
vahva kokemus siitä, että he olivat tanssineet. Tanssimista tapahtuu tuntien ulkopuolella sekä lasten
että heidän vanhempiansa mukaan myös kotona yhdessä muiden perheenjäsenten kanssa siitä huo-
limatta, että puheen tasolla lapset ovat sitä mieltä, etteivät aikuiset osaa tanssia oikeastaan ollen-
kaan.

Etenkin havainnoidessa korostuu myös se, että tanssiminen on kiinteässä yhteydessä musiikkiin.
Musiikin soidessa lapset alkavat tanssia, mutta ilman musiikkia liikkuminen tuntuu hankalalta. Sekä
havainnoitavilla tanssitunneilla että haastattelutilanteissa tanssiminen myös loppuu heti musiikin
loppuessa. Musiikilla on selkeä vaikutus tanssimiseen, mutta sen lisäksi lasten ajatuksiin vaikuttavat
heidän vanhempiansa tanssikäsitys, ympärillä näkyvä tanssikulttuuri television tanssiohjelmista
balettiesityksiin. Myös tanssiperinteellä on vaikutuksensa tanssikäsityksen muotoutumiseen.

5.1 Miltä tanssiminen näyttää?

Puheen ja piirtämisen tasolla 3-4-vuotiaiden tyttöjen näkökulmasta kaikkein määrittävin tekijä tans-
simisessa on se, miltä se näyttää. Tanssiminen näyttää hienolta. Hieno kuvaa terminä kaunista,
keveää liikekieltä, jossa on ripaus ainakin balettia ja taitoluistelua. Haastatteluaineistossa on useita
mainintoja siitä, että tytöt itse osaavat tanssia hienosti, mutta eivät oikeastaan tunne muita, jotka
osaavat. Hienosti tanssivia ihmisiä näkee heidän oman tanssimisensa lisäksi lähinnä televisiossa.

Minä: Miks tää on kaikist hienoin kuva?

(Näytän yläasteikäisten balettitunnilta otettua valokuvaa, jonka tytöt ovat sanoneet kaikista näytetyistä kuvista hienoimmaksi.)

Tyttö 1: Koska siin tehään näin (nostaa kädet pään yläpuolelle kuin baletin kolmanteen, kuvassa on samaa asentoa)

(Ryhmähaastattelu 14.2.2011, toinen haastattelukerta)

Hienosti tanssittu liike on lasten näyttämänä keveää ja liitävää tanssia, jossa on mukana pyörähdyksiä ja hypähdyksiä. Käsien liikkeillä on suuri merkitys hienon liikkeen toteutuksessa. Myös kauniilla puvuilla on oma vaikutuksensa siihen, miltä tanssiminen näyttää, vaikka ilman vaaleanpunaista pukua tanssiminen onkin mahdollista. Tanssipuku kuitenkin selkeästi auttaa tanssimisessa ja siksi sellainen on valittu asuksi tanssitunnille. Pääsääntöisesti tanssituntiasun on valinnut perheen äiti tai äiti ja lapsi yhdessä. Valintaperusteina ovat olleet niin väri kuin vaatteen saatavuus, mutta suuri osa ei ole kyseenalaistanut pukua millään tavalla, onhan se tanssiin suunniteltu puku.



Kuva 1. Tanssikuva haastattelusta 7.2.2011

Haastatteluissa ja piirustuksissa korostui se, miltä tanssiminen näyttää. Tanssiminen on tyttöjen mielestä hienon näköistä ja sitä on helpointa tehdä vaaleanpunaisessa tanssipuvussa.

Vaikka televisiossa ja esityksissä nähdyt baletti ja taitoluistelu ovat yleensä aikuisten tanssimia, ei aikuisten tanssiminen muuten ole yleensä hienoa. Aikuiset eivät aina edes osaa tanssia siitäkään huolimatta, että periaatteessa kaikki voivat ja ehkä osaavatkin tanssia. Aikuisten tanssiminen näyttää ennemminkin hassulta, ainoana poikkeuksena aikuisten hassuun tanssiin on tanssinopettajan liike. Lasten tanssiminen sen sijaan useimmiten näyttää hienolta.

Minä: No mistä tietää, et joku tanssii hienosti?
Tyttö 1: Mää ainakin tanssin hianosti.
Minä: Sää tanssit hienosti.
Tyttö 2: Mäkin tanssin.
Minä: Tunnettekste muita, jotka tanssii hienosti?
Tyttö 1: Ei.
Tyttö 3: Mää tunnen.

Tyttö 4: Mäkin osaan, jos nostaa jalan!

(Ryhmähaastattelu 7.2.2011, ensimmäinen haastattelukerta)

5.2 Miltä tanssiminen tuntuu?

Havainnointiaineistossa korostuu, kuinka tanssiminen on sosiaalista toimintaa, yhdessä tekemistä. Havainnointimuistiinpanoista suurin osa käsittelee ryhmän sisäistä dynamiikkaa, yhdessä tekemisen ongelmia ja onnistumisia, keskittymistä ja sen vaikeutta. Tanssia harrastavalle lapselle tanssituntiin liittyy olennaisesti myös tuntia ennen ja sen jälkeen tapahtuvat asiat. Osalle tytöistä 30-minuuttinen tanssitunti on vain alle puolet tanssikoulussa vietetystä ajasta. Aulaleikit ja siskon tunnin päättymisen odottaminen voivat kestää jopa 45-50 minuuttia.

Kotona tanssiminen yhdessä isän ja äidin sekä sisarusten kanssa on erilaista kuin tunnilla tanssiminen. Kotona tanssimiseen liittyy tyttöjen mukaan aina jotakin hauskaa ja yhdessä tanssiminen koetaan kivaksi toiminnaksi. Kiva tekeminen on haastattelujen perusteella ennen kaikkea yhdessä tanssimista: äidin, isän ja sisarusten kanssa tanssiminen on kivaa, koska sitä tehdään yhdessä. Myös vanhempien vastauksista käy ilmi, että kodeissa tanssitaan yhdessä. Yhdeksästä vastanneesta vanhemmasta viisi kertoo koko perheen tanssivan yhdessä, kolmessa perheessä tanssimiseen osallistuvat vain lapset. Yhdessä perheessä ei lomakkeen vastausten perusteella tanssita kotona ollenkaan. Lasten kertoessa vanhempiensa hassuista tanssiliikkeistä voi päätellä, että yhdessä tanssiminen on mukavaa perheen yhteistä tekemistä.

Havainnointimuistiinpanoissa korostuu, kuinka tanssitunnilla lapset kommunikoivat pääsääntöisesti aikuisen, yleensä siis tanssinopettajan kanssa. Aikuisen jäljittely ja matkiminen korostuvat tanssitunnin edetessä. Myös sivussa istuva vieras havainnoija saa osansa tanssivien lasten huomiosta.

Alkutanssista huomaa tällä kerralla, että tytöt osaavat sen. Yksi tytöistä harjoittelee liikkeitä jo sillä aikaa kun opettaja on laittamassa levyä soimaan. Toinen tyttö tekee liikkeitä koko ajan hieman etuajassa. Nyt huomaan, että lapset eivät huudakaan ÄX äx-hypyn kohdalla vaan JA ÄX. Eli ihan samalla tavalla kuin opettajakin ohjeistuksensa sanoo.

(Havainnointipäiväkirja 31.1.2011, toinen havainnointikerta)

Opettajan kehotuksesta kaikki menevät hienosti salin kulmaan ja tekevät jonon. Opettaja laittaa hernepussin keskelle lattiaa ja pyytää jokaista yksitellen menemään hep-palaukalla sen ympäri. Kaikki tekevät niin kuin pyydetään, yksi tytöistä tosin juoksee. Toinen puolestaan kiertää pussin tuplasti. Seuraavalla kierroksella opettaja pyytää kaikkia juoksemaan pussin ympäri ja kolmaa juoksee pussin päältä. Jono alkaakin hajota kulmassa. Tällä kerralla kaikki tytöt yhtä lukuun ottamatta katsovat minua ja esiintyvät. Yksi tytöistä tekee oman kierroksensa oikein isona.

(Havainnointipäiväkirja 7.2.2011, kolmas havainnointikerta)

Vaikka havainnoinnin perusteella pääteltynä tanssitunneilla suuri osa huomiosta osoitetaankin aikuiselle, on ryhmässä jonkinlaista vuorovaikutusta tietysti myös muiden tanssivien lasten kanssa. Ryhmässä toimiminen muuttuu helposti kilpailuksi, etuiluksi tai yhdessä sääntöjä vastaan toimimiseksi. Oma vaikutuksensa ryhmällä on varmasti niihinkin lapsiin, jotka haluavat liikkua hitaammin kuin muut, eri suuntaan kuin muut tai kokonaan omaa tanssiaan.

Automatkatanssin aikana huomaan ensimmäistä kertaa, että tytöt ottavat kontaktia toisiinsa. Juoksu voi olla kilpailevaa ja seinällä katsotaan toisia, hymyillään, nauretaan, ehkä puhutaankin.

(Havainnointipäiväkirja 31.1.2011, toinen havainnointikerta)

Tanssiminen on kiinteästi yhteydessä myös tunteisiin. Kiva tekeminen on nimenomaan kivaa tekemistä. Tanssitunnin päällimmäinen tunne on hyvänolon tunne. Mukava tunnelma ylläpitää tanssimista. Lapsen kaatuessa, ikävöidessä vanhempiaan tai tyttöjen tapellessa keskenään tanssiminen unohtuu heti.

Merilevätanssissa yksi tytöistä ärsyyntyy ja poistuu piiristä, alkaa mököttää. Toisen jalkaan alkaa sattua, koska hän kaatui ennen tuntia, eikä siksi voi osallistua. Sen jälkeen hänelle tulee jano. Näiden kahden tytön merilevät eivät tanssi, ja vähitellen muidenkin keskittyminen herpaantuu. Yhdelle tulee nuha.

(Havainnointipäiväkirja 7.2.2011, kolmas havainnointikerta)

5.3 Musiikin ja tanssin suhde

Onko musiikki olennaista? Se ainakin soi koko ajan sateenropinaa ja loppulorua ja –laulua lukuun ottamatta.

(Havainnointipäiväkirja 7.2.2011, toinen havainnointikerta)

Havainnoimillani lasten tanssitunneilla musiikki soi koko ajan, tunnin aloittavasta alkupiiristä loppuloruun saakka. Musiikin tahtiin liikkuminen lasten tanssitunneilla on kenties jopa niin tyypillistä, etten aluksi kiinnittänyt asiaan mitään huomiota. Kun toisella havainnointikerralla musiikki loppui hieman kesken, huomasin tyttöjen lopettavan liikkumisen välittömästi. Opettajalle annettiin jopa palautetta siitä, ettei tanssi voi jatkua ennen kuin kappale laitetaan soimaan uudelleen.

Haastattelutilanteissa kysyttäessä asiaa tytöt olivat kuitenkin osittain sitä mieltä, että ilman musiikkiakin voi tanssia. Tästä huolimatta en ryhmähaastatteluissa kuitenkaan onnistunut herättämään tanssia esille ilman musiikkia. Laittaessani levyn soimaan osa tytöistä lähti liikkeelle välittömästi ilman erillistä pyyntöä tai tehtävänantoa. Vastaavasti liikkuminen loppui heti musiikin päättyessä.

Minä: No tarviiko musiikin soida, et voi tanssia?

Tyttö 1: Eeei.

Tyttö 2: No ei aina.

Tyttö 3: Joo.

Minä: On pakko? Voiks olla mimmonen musiikki vaan?

Tyttö 2: Joo.

Tyttö 1: Kaikki voi olla.

Minä: Joo.

Minä: No mitäs sitten, jos joku tanssii, eikä musiikki soi ollenkaan?

Tyttö 3: Sit se ei voi tanssii.

(Ryhmähaastattelu 7.2.2011, ensimmäinen haastattelukerta)

Musiikin ja tanssin välillä on siis selkeä suhde ja musiikki saa helposti suuren osan ryhmästä tanssimaan. Myös tässä kuitenkin on huomattavissa sama kahtiajakoisuus kuin muussakin tyttöjen tanssikäsityksessä, sillä puheen tasolla vain tietynlainen musiikki voi olla tanssimusiikkia.

Haastattelutilanteessa kokeillessani erilaisia musiikkeja huomasin kaikkien musiikinäytteiden synnyttävän liikettä, joskin vain neljä tyttöä kahdeksasta osallistui tanssimiseen toisten neljän jatkaessa piirtämistä. Puhuessaan aiheesta tytöt ovat kuitenkin sitä mieltä, että tanssiminen edellyttää tietynlaista musiikkia. Pianolla soitettu, balettitunneille valmistettu, valssimusiikki oli kokeiluni perusteella omiaan hienon liikkeen synnyttämiseen. Afrikkalainen rumpumusiikki ei sensijaan tyttöjen mukaan sopinut tanssimusiikiksi ollenkaan siitä huolimatta, että tytöt liikkuiivat myös sen tahdissa innokkaasti ensimmäisestä äänestä lähtien.

Havainnoidessani tanssitunteja ja haastattelutilannetta huomasin, että tanssiessaan tytöt ovat hyvin ennakkoluulottomia erilaisia musiikkityylejä kohtaan. Tanssitunneilla soitettiin monenlaista musiikkia ja tytöt olivat oppineet, mikä musiikki kuuluu mihinkin harjoitukseen. Vanhempien kyselylomakkeista kävi ilmi, että kotonakin soi kaikenlaista musiikkia popista ja rockista lastenlauluihin ja klassiseen musiikkiin. Vanhemmista yksi kertoi, että kotona voidaan tanssia myös ilman musiikkia, muiden kotona tanssimiseen liittyy aina musiikki.

Viereisestä salista kuuluu aulaan oven läpi musiikkia ja muutama tyttö alkaa tanssia oven edessä.

(Havainnointipäiväkirja 24.1.2011, ensimmäinen havainnointikerta)

5.4 Avoin vaikutteille

Tanssikouluissa vaaleanpunainen tyllipuku on tuttu näky. Oletan tämän suureksi osaksi johtuvan perinteisen balettiopetuksen pukukoodista. Vielä tänäkin päivänä useissa tanssikouluissa määritellään etukäteen tietyt puku- ja värikoodit ryhmille. Tästä lähtötilanteesta oman kehitystyönsä ovat varmasti tehneet lastenvaateliikkeet ja pukusuunnittelijat. Sinä syksynä, kun H&M markkinoi omaa vaaleanpunaista tanssipukuaan, näin sen vaikutuksen tanssitunneillani heti.

Automatkatanssin jälkeen ryhmään leviää pissahätä. Ensin pissahätä on yhdellä, sitten toisella ja vähitellen yhtä tyttöä lukuun ottamatta koko ryhmä käy vessassa. Onneksi eteisessä on vanhempia auttamassa tanssipukujen riisumisessa.

Alan jälleen miettii vaaleanpunaisia tanssipukuja irtohelmoineen. Vaikka tämän ikäiset tytöt osaavat käydä useinkin vessassa ilman apua, tuon puvun kanssa he eivät pärjää. Onko tuollaisessa puvussa mitään järkeä? Yhden tytön hameen helmat ovat sitä paitsi niin pitkät, että karhukävelyt ym. ovat lähes mahdottomia tehdä. Kuka puvut valitsee? Tai kuka puvut ihan alun perin on suunnitellut?

(Havainnointipäiväkirja 21.2.2011, neljäs havainnointikerta)

Tanssipuvun hankintaa ei usein edes kyseenalaisteta. Vanhempien kyselylomakkeista käy ilmi, että äiti on valinnut puvun juuri siksi, että se on mukava päällä ja helppo pukea. Eikä tanssikouluun ensimmäistä kertaa lastaan tuovaa vanhempaa tarvitse edes opastaa vaatteiden valinnassa, niin paljon vaaleanpunaisia pukuja voi nähdä jo eteisessä.

Toppapukujen alta löytyy 7 vaaleanpunaista pukua ja yksi lila. Kaikilla on hame.

(Havainnointipäiväkirja 24.1.2011, ensimmäinen havainnointikerta)

Tanssi kuuluu kotien elämään myös television välityksellä. Lapset itse kertoivat nähneensä hienon näköistä tanssia lähinnä luistelua katsellessaan, vanhempienkin lomakkeissa mainitaan niinkään taitoluistelu, jäätanssi ja Disney on Ice, mutta myös Tanssii tähtien kanssa sekä muut tanssiohjelmat Tanssi jos osaat ja Dance, sekä erilaiset balettiohjelmat mainitaan. Yhdeksästä vanhemmasta kuusi kertoo tyttöjen olleen joskus katsomassa myös tanssiesitystä. Tanssiopiston omien esitysten lisäksi osa tytöistä on nähnyt tanssia ainakin Kansallisbaletin ja Tanssiteatteri Hurjaruuthin esityksiä sekä luistelua Disney on Ice –esityksessä.

Kun tytöiltä kysytään mielikuvitussaappaiden värejä, vastaukset eivät yllätä: vaaleanpunainen, lila, sininen, punainen, vaaleansininen, pinkki ja lila.

(Havainnointipäiväkirja 21.2.2011, neljäs havainnointikerta)

6 LASTEN TANSSIKÄSITYS

Ensimmäisten karkeiden analyysien jälkeen olin ihmeissäni siitä, miten vähän olin kirjoittanut mitään itse tanssimisesta. Ensin ajattelin sen johtuvan siitä, että olin huomionut “väärä” asioita, mutta sitten oivalsin, että itse asiassa lasten tanssitunnilla tanssiminen on aika pienessä roolissa. Tanssituntien havainnoinnissa päällimmäiseksi nousevat aivan erilaiset teemat: keskittyminen, ohjeiden seuraaminen, ryhmässä toimiminen sekä oman vuoron odottaminen. Ymmärsin myös kyseenalaistaa omaa tanssikäsitystäni, sillä tarkemman analysoinnin perusteella osasin löytää aineistostani myös tanssiin liittyviä havaintoja. Olinhan kirjoittanut esimerkiksi laukkahypyistä, juoksusta, käsien liikuttamisesta ja polvien nostamisesta. Olin selvästi odottanut näkeväni tunneilla tyttöjen itse tuottamaa, vähemmän ohjattua, vapaampaa tanssia, jota havainnoimillani tanssitunneilla ei tanssittu oikeastaan ollenkaan.

Aluksi mietinkin, olinko valinnut väärän tutkimusmenetelmän tutkimusasetelmaani nähden. Muutaman havainnointikerran ja ensimmäisen karkean analyysivaiheen jälkeen huomasin kuitenkin olevani oikeilla jäljillä. Hämmennys ja ihmettely tuntuvat nyt jälkeinpäin olennaiselta vaiheelta havainnointitutkimuksen etenemisessä. Aloittaessaan havainnoinnin täysin avoimella asenteella, ei voi heti saada valmiita vastauksia. Hämmennysvaihe osoitti myös sen, että havainnoinnin avulla on mahdollista päästä kiinni johonkin sellaiseen, jota ei olisi osannut alunperin ajatella.

Aineiston analyysi osoitti hyvin nopeasti sen, miten suuri ero havainnointiaineistoni huomioilla sekä haastatteluaineistolla sisällöllisesti oli. Mahon ja Glendinning (1996, 146) korostavat, että tutkijan on pohdittava, voiko lasten haastatteluvastauksiin luottaa. He muistuttavatkin lasten kanssa tutkimusta tekevää tutkivaa siitä, että lasten ajatuksia ja mielipiteitä tulee kuulla ja arvostaa aivan eri näkökulmasta. Mahonin ja Glendinningin ajatuksen mukaisesti tämänkin tutkielman aineisto kertoo mielenkiintoisella tavalla siitä, minkälainen kokemus lapsilla on tanssimisestaan. Myös Punch (2002, 325) muistuttaa, ettei lasten vastauksia tule suhteuttaa ns. totuuteen, vaan ne ovat arvokkaita ja kuvaavia sellaisenaan. Tätä oivallusta tukee myös Charlotte Svendler Nielsenin (2009, 80-81) muistutus siitä, kuinka lapset ajattelevat ensisijaisesti ruumiillisesti.

Ruumiillisuuden ensisijaisuuden vuoksi lapsilla voi olla vaikeaa sanallistaa kaikkea kokemaansa ja siksi lasten kokemuksia on hyvä lähestyä eri aistien ja toimintamallien kautta (Svendler Nielsen 2009, 80-81). Lasten kertomusten, mielikuvien sekä havainnointimuistiinpanojen väliset erot ja

ristiriitaisetkin asetelmat on tässäkin tutkimuksessa otettava vastaan sellaisina kuin ne ovat. Svendler Nielsenä (2009, 84) myötäillen on mielekästä korostaa lapsen omaa ääntä ja kokemusta.

Olin jo tutkimussuunnitelmaa laatiessani asettanut tutkimuksen keskeisiksi kysymyksiksi sekä lasten ajatukset että kokemukset. Halusin tietää, miten lapset puhuvat tanssista, kuvailevat sitä, mutta myös, minkälaisena he kokevat tanssimisen. Aineisto antoiinkin vastauksia näihin molempiin näkökulmiin. Aluksi lasten kahtiajakautunut tanssikäsitysmalli tuntuikin vieraalta, mutta hyvin pian ymmärsin samankaltaisen jaon olevan olemassa myös muualla. Siljamäki (2003, 212-213) muistuttaa, että aikuinenkin tanssija havainnoi tanssiaan usein ulkopuolisen silmin ennenkuin oppii herkimään ruumiillisiin kokemuksiin ja tuntemuksiin. Tanssissa hyvin olennaista voikin olla se, miltä se näyttää. Lasten ajatuksissa tanssiminen näyttää hienolta ja niin uskon monen aikuisenkin ajattelevan. Hienon määritelmä kuitenkin on jokaisella ihmisellä erilainen. Toisaalta tanssista voidaan keskustella nimenomaan tuntemusten, kokemusten ja prosessien kautta. Tässäkin lähestymistavassa lapset ovat asian ytimessä: tanssiminen on kivaa. Kiva vain merkitsee jokaiselle eri asioita. Molemmat lasten lähestymistavat ovat siis olemassa monien aikuistenkin tanssikäsityksissä. Vain painotukset vaihtelevat. Tanssi koskettaa ihmistä aina kokonaisuutena, oli painotus mikä tahansa (Siljamäki 2003, 211).

Tanssin jakaminen kokemukseen ja siihen, miltä se näyttää, ei ole siis tavatonta. Ymmärrän nyt, että olen itsekin jo tutkimuskysymyksiä laatiessani jakanut tanssin ikäänkuin kahtia. Se, että näiden kahden eri osa-alueen välillä on suuri kuilu, ei varmasti myöskään ole tavatonta. Edes näiden kahden eri näkökulman osittainen ristiriitaisuus on tuskin ainutlaatuisia. Lasten tietoinen pohdinta tanssista osoittaa sen, että heille tanssissa on määritelmän kannalta olennaisinta se, miltä tanssiminen näyttää. Tanssimisen kokemus on myös tärkeää, mutta he eivät itse nosta sitä tärkeimmäksi määreeksi. Samanlainen jako on olemassa myös esimerkiksi tieteellisessä tanssintutkimuksessa. Tanssintutkimus on usein painottunut joko estetiikkaan ja taiteen tutkimukseen tai tanssiantropologiaan tutkimuksiin. (Parviainen 1994, 12.) Tällaisella jaolla on karkeasti tarkasteltuna samankaltainen painotus kuin lasten tanssimääritelmillä. Esteettinen tutkimus painottuu siihen, miltä tanssi näyttää ja antropologinen siihen, miltä tanssi tuntuu ja mitä se merkitsee.

Judith Lynne Hanna (1987, 4) korostaa, että tanssia voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Samanlainen tarkastelunäkökulmien kirjo voidaan tehdä myös tanssikäsitykselle. Myös Maarit Ylönen (2003B, 202) nostaa esiin kulttuurisen, sosiaalisen ja yksilöllisen tason tanssin tarkastelussa. Tässä tutkimuksessa on haluttu lähestyä tanssia ja tanssikäsitystä yksilöllisellä tasolla ni-

menomaan kohderyhmän lasten näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, etteivät eri näkökulmat ole aina kovin helposti erotettavissa ja irrotettavissa toisistaan. Ympäröivä kulttuuri ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat selkeästi tanssikäsitykseen myös yksilön tasolla. Vastaavasti jokainen yksilö on osaltaan luomassa kulttuuria.

Aineistosta voi päätellä, että vanhemmilla, täysin ymmärrettävästikin, on suurin vaikutus lastensa tanssikäsitykseen. Vanhempien vastaukset ovat monelta osin yhteneväisiä lasten vastausten kanssa. Kyselylomakkeista suurimmassa osassa kerrotaan musiikin ja tanssin liittyvän aina yhteen. Vain yhdessä perheessä tanssitaan joskus ilman musiikkia. Musiikki- ja tanssityylit vaihtelevat rockista klassiseen ja lastenmusiikista hip hoppiin, ja monet mainitsevat tanssimusiikiksi käyvän minkälaisen musiikin tahansa. Yhdessä valittu tanssipuku, tanssittu tanssi ja nähty esitys kuvaavat sekä aikuisen että lapsen tanssikäsitystä. On kuitenkin selvää, että valinnan yhdessä nähtävästä esityksestä tekee viime kädessä aina aikuinen.

Musiikin ja tanssin tiivis yhteys sekä lasten että heidän vanhempiansa toiminnassa kertoo siitä, että tanssiminen edelleen tapahtuu yleisimmin musiikin soidessa. Jaana Parviaisen (1994, 11) mukaan länsimainen tanssi-termi viittaa enemmänkin liikkeeseen kuin musiikkiin ja hän muistuttaakin, että länsimaisessa esittävässä tanssissa musiikki ei ole tanssin edellytys. Tästä huolimatta tanssi ja musiikki ovat yleensä yhteydessä toisiinsa muualla kuin satunnaisissa esityksissä.

Vaikka lomakkeissa sanotaan, että päätöksen koko tanssiharrastuksen alkamisesta on joskus tehnyt lapsi itse tai lapsi ja vanhempi yhdessä, on syytä olettaa, että näin pienen lapsen kohdalla aloite on lähes aina tullut vanhemmalta. Osassa perheistä tanssia harrastaa myös joku muu, vanhempi sisarus tai vanhempi itse, jolloin ajatus tanssiharrastuksesta on tullut jo kenties vuosia aiemmin. Koska kohderyhmä harrastaa tanssia taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa, voidaan myös olettaa, että vanhemmilla on taustalla jonkinlainen ajatus taidetanssista harrastuksena. Vaaleanpunaiset, balettiperinteestä viestivät tanssipuvut ovat siis, ainakin osittain, selitettävissä taidetanssia opettavan oppilaitoksen kulttuurista. Kyseessä oleva tanssikoulu on kuitenkin alueensa ainoa tanssiharrastusmahdollisuus lapsille.

Williamsin (2004, 7) mukaan tanssin havainnoijan tulisikin aina ymmärtää myös tanssiin liittyviä uskomuksia, arvoja, ideologioita sekä kulttuurin vaikutusta. Tämän tutkimuksen kulttuurisidonnaisuus on pintapuolisesti ajateltuna hyvin selkeä hahmottaa. Lasten ja myös heidän vanhempiansa tanssikäsitys on kulttuurinsa muovaamaa. Puvut, liikekieli, mielikuvat, musiikin osuus ja sosiaali-

nen näkökulma tanssimiseen ovat osa suomalaista tanssikulttuuria sekä tanssikoulukulttuuria. Tässä hetkessä, pienessä eteläsuomalaisessa kunnassa esiintyvä vaaleanpunainen tyllimeri on yhtä aikaa sekä perinteen että nykyhetken tuulahdusten kehittämä. Samaan aikaan, kun 3-4-vuotiaan tytön tanssikäsitys on kooste monesta eri vaikuttajasta, on se samalla jokaiselle tytölle totta ja omakohtaista.

7 YHTEENVETO

Lasten näkökulmaa on tutkittu ylipäätään suhteellisen vähän, niin tanssintutkimuksessa kuin muillakin tutkimusaloilla. Tässä tutkimuksessa lapsia on lähestytty omana itsenäisenä ja arvokkaana kohderyhmänään, jonka ajatuksilla on merkitystä. Sekä lapset että heidän tanssikäsityksensä voidaan nähdä myös osana yhteiskuntaa ja ympäröivää kulttuuria (Farnell 1999, 148). Lapset ovat osa ympäröivää kulttuuria ja yhteiskuntaa siitä huolimatta, ettei heitä voida nähdä samanlaisena yhteiskunnan osana kuin aikuisia. Lasten ja aikuisten asema on erilainen niin yhteiskunnassa kuin heidän keskinäisissä suhteissaankin. (Punch 2002, 323-324.)

Holmes (1998, x) muistuttaa, ettei lapsia usein tiedemaailmassa nähdä aktiivisena osana yhteiskuntaansa tai kulttuurinsa kehittäjänä, vaan heitä tutkitaan enemmän iän tai kehitysvaiheen näkökulmasta. Tämä tutkimus ei muuta tätä näkökulmaa, mutta on mukana vahvistamassa ajatusta siitä, että lapsen näkökulma on jo itsessään tärkeä. Mielenkiintoiseksi tutkimustulokseksi riittää se, että tanssiminen on hienoa ja kivaa. Hienon ja kivan takaa löytyy mielenkiintoinen maailma tanssin estetiikan, vuorovaikutuksen ja kokemuksen teemoista. Samat teemat pyörivät pohjimmiltaan myös aikuisten ajatuksissa, vaikka hieno ja kiva merkitsevät eri ihmisille eri asioita. Lapsille olennaisinta, ainakin tietoisien pohdinnan tasolla, tanssimisessa on, miltä tanssi näyttää. Tanssin sosiaalinen ja kokemuksellinen puoli ovat kuitenkin vähintään yhtä tärkeitä. Ne tekevät tanssimisesta kivan.

Svendler Nielsenin lapsia varten kehittämä monialainen haastattelumalli haastaa länsimaisen tieteellisen ajattelun perinnettä laajentaessaan aistihavaintoja katsomisesta muihin aisteihin. Vaikka katsominen on nostettu luotettavimmaksi ja tarkimmaksi tiedon hankkimisen väyläksi, on hyvä muistaa, että tällainen näkökulma korostaa havainnoijan ja havainnoinnin kohteen erillisyyttä. (Väätäinen 2003, 131.) Näköaistin noustua länsimaisen tieteellisen ajattelun erityisasemaan on aihetta miettiä aistien ruumiillisuutta. Muiden aistien, etenkin haju- tai makuhavainnoille, perustuvat havainnot eivät ehkä tule edes tutkijan mieleen. Tieteellinen korostaminen voi helposti johtaa siihen, että näköaistin ruumiillisuutta vastaavasti väheksytään. Tanssintutkijan kokiessa katsomista vähemmän ruumiillisena tapahtumana kuin tanssimista hän ottaa analyttisen näkökulman avulla etäisyyttä aiheeseensa. Samalla hän kuin huomaamatta kirjoittautuu sen perinteen piiriin, jota vastaan hän on etnografina alun perin halunnut asettua. Hanna Väätäinen (2003) korostaa, että katseen keskeisyys tanssia koskevan tiedon havainnoimisessa tulisi kyseenalaistaa ottamalla näköaistin lisäksi

huomioon myös muut aistit silloinkin, kun tutkija on asettunut tanssitilanteen reunalle. (Väätäinen 2003, 134-136).

Monialainen lähestyminen tuntui tässä tutkimuksessa mielekkäältä ja järkevältä näkökulmalta. Havainnointimuistiinpanojen ohella haastattelumateriaali tuntui erittäin tarpeelliselta ja tarjosi vastauksia tanssitunneilla heränneisiin kysymyksiin. Haastattelutilanteissa hyödynnettiin puhumisen ohella myös piirtämistä ja liikkumista, musiikkia ja valokuvia. Lyhyistä haastattelutuokioista huolimatta aineistoa kertyikin hyvin paljon. Ruumiillinen ajattelu ja monialaisuus tuntuvat luontevalta lähestymistavalta myös siksi, etten kuullut muutaman tytön puhuvan mitään koko prosessin aikana, mutta silti sain heihin kontaktin ja pystyin hyödyntämään myös heidän osuuttaan haastattelu- ja havainnointitilanteissa.

Tanssikäsityksen tutkiminen on ollut haastavaa. Jo tanssikäsityksen määrittely on vaikea tehtävä ja termiä enemmänkin sivutaan tutkimuksissa tarkan määrittelyn sijaan. Jaana Parviainen (1994, 10-11) painottaa, että tutkimuksissa on syytä varoa tanssi-termin määrittelyn sekä tanssikäsityksen määrittelyn eroa. Nämä määrittelyt menevät helposti sekaisin. Tanssi ja tanssikäsitys ovatkin tiiviisti sidoksissa toisiinsa ja viime kädessä tanssikäsitys sisältää tanssin ymmärtämisen.

Tanssikäsityksen tutkiminen on osa kulttuurin tutkimusta. Vaikka tutkimuksen keskiössä on pienten tyttöjen ajatukset hienosta liikkeestä, kertoo kuvaus jotakin muutakin tutkijalleen. Tanssikäsitys muovautuu ajan, kulttuurin ja kielen myötä ja siksi pienen suomalaistytön tanssikäsitys on osa länsimaista tanssikäsitystä tässä hetkessä (Parviainen 1994, 9). On selvää, että vanhempien vaikutus lapsen tanssikäsitykseen on suuri, mutta vanhempien kautta vaikutteita tulee myös muualta. Ilmiselviltä tuntuva televisio-ohjelmien vaikutus on vain osa kulttuurimme kanssa käytävää vuoropuhelua.

Etnografinen havainnointitutkimus tuntui monestakin syystä luontevalta lähestymistavalta tämän tutkimuksen tekemiseen. Etnografia on riittävän väljä ja avoin tutkimusote lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. Etnografinen asenne ja kenttätyö mahdollistavat lasten äänen esille tulemisen. Pellegrinin ja Bjorklundin mukaan (1998, 98) etnografinen tutkimus lähestyykin lapsuutta nimenomaan kulttuurin näkökulmasta ja keskittyy lapsuuden ja kulttuurin ilmenemisen väliseen vuorovaikutukseen. Osallistuva havainnointi ja etnografinen tutkimusasenne sopivat hyvin lapsien tutkimiseen. Vaikka jokainen tutkija on itsekin ollut joskus lapsi, on lapsen kokemusmaailma hyvin helppo unohtaa. Lapsien tutkimisessa on siis yhtä aikaa jotakin tuttua ja tuntematonta. (Punch 2002, 322.)

Etnografinen tutkimusote on alunperin lähtöisin vieraiden kulttuurien kuvauksesta ja uuden tiedon hankkimisesta. Perinteen luomat systeemit ovatkin nyt käytettävissä myös oman kulttuurimme sisällä. En näe tässä minkäänlaista ristiriitaisuutta. Avoimuus ja ennakkoluulottomuus ovat avainmonen itsestään selvältä tuntuvan asian kyseenalaistamiseen ja sitä kautta oivalluksiin. Havainnoidessani 3-4-vuotiaiden lasten toimintaa olen jo nyt ymmärtänyt monia sellaisia asioita, joita en ole aikaisemmin tanssinopettajana tullut ajatelleeksikaan. Vaikka täydellinen sulkeistaminen onkin ehkä jopa mahdotonta, on oman henkilökohtaisen antropologian tiedostaminen ja ymmärtäminen auttanut ainakin itseäni tutulta tuntuvan asian kohtaamisessa.

En voi olla pohtimatta omaa vaikutustani tutkimuksen etenemiseen. On selvää, että tutkijan persoonana vaikuttaa aina havainnointitutkimuksen etenemiseen. Jo omien kokemusten kokoaminen esittelee tutkijan persoonaa valintojen ja kirjoitustyylin kautta (Ylönen 2003A, 560-562). Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tutkijan persoonan vaikutus jopa korostuu. Holmes (1998, 1) totesi omassa tutkimuksessaan huomanneensa, kuinka jo sukupuoli määrittelee tutkimuksen etenemistä.

Jo tutkijan olemassaolo riittää vaikuttamaan tutkimustilanteeseen. Hanna Väätäisen tutkimus osoitti, että opettajan ollessa poissa ryhmästä tutkijan läsnäolo vaikutti ”kurinpidollisesti” ryhmän toimintaan (Väätäinen 2003, 137) ohjaten toimintaa erilaiseksi kuin se muuten opettajan poissa ollessa olisi muotoutunut. Toisaalta tutkijan läsnäolo saattoi vaikuttaa myös keskeyttävästi, ikään kuin kriittikkinä tutkijan aiheeseen tai keskittymiseen. Tutkijan katse huomioitiin osana ryhmän toimintaa, ja se vaikutti ryhmän valtasuhteisiin. Samalla se kuitenkin lähensi myös tutkijan ja ryhmän välistä etäisyyttä. (Väätäinen 2003, 137- 138.)

Vähitellen muitakin tulee paikalle ja muistuttelen kaikkia tämän päivän haastattelusta. Ensimmäistä kertaa alan aktiivisesti jutella ihmisten kanssa. En kuitenkaan huomaa juurikaan eroa edellisiin kertoihin. Onhan minut lappuineni huomattu – ja tunnettu – jo aiemminkin. Mielestäni läsnäoloni vaikuttaa eniten vanhempiin, tai ainakin niihin, jotka tunnen jo entuudestaan.

(Havainnointipäiväkirja 14.2.2011, kolmas havainnointikerta)

Havainnoidessani omaa osuuttani ryhmän toimintaa huomaan, että minun pitäisi olla paikalla tarpeeksi kauan, ettei minulla olisi enää merkitystä. Jo ensimmäisellä kerralla tämä toteutuu ja ajoittain tytöt eivät enää huomaakaan minua. Toisella havainnointikerralla huomioin, etteivät vanhemmatkaan enää kiinnitä minuun erityistä huomiota odottaessaan tunnin alkua aulatilissa.

Nyt neljännellä kerralla huomaan olevani jo osa tätä ryhmää, myös vanhemmat ovat täysin tottuneita läsnäolooni. Huomaan itsekkin olevani rennempi ja koska joudun muistuttamaan jälleen haastattelutuokiosta, jään helpommin jutustelemaan muutakin. Ja tajuan koko havainnointiotteeni herpaantuvan. Tunnille siirryttäessä huomaan, etten ole huomioinut juuri mitään aulan tapahtumista.

Huomaan herpaantumiseni jatkuvan tunnin aikana. Koska kaikki harjoitukset ovat täsmälleen samoja kuin kolmella aikaisemmalla tunnilla, en jaksa keskittyneesti seurata, kuka juoksee ja kuka laukkaa. Huomaan enemmänkin miettiväni, vastaako tämä tunti omaa tanssikäsitystäni ollenkaan ja ihmeekseni tajuan, ettei juurikaan. Vaikka tykkään kaikista harjoituksista kovasti ja pystyn opettajana itsekkin perustelemaan niiden olemassaolon, kaipaen tuntiin ”vapaata tanssia”.

(Havainnointipäiväkirja 21.2.2011, neljäs havainnointikerta)

Tutkijan vaikutus tuntuu kuitenkin myös hienolta asialta. Sillä on merkitystä, että juuri minä omalla persoonallani ja historiallani, teen tutkimusta. Olennaista on, että tutkimusaineiston analyysi ja aineistosta vedetyt johtopäätökset ovat perusteltuja ja selkeitä ja että lukija voi ymmärtää, kuinka olen päätenyt ratkaisuihini. Koen, että tutkijan vaikutuksen korostaminen on rehellistä. Uskon, että kaikessa inhimillisessä toiminnassa ihmisen persoonalla on merkitystä.

Tässä tutkimuksessa oli vain sattumaa, että kohderyhmän kaikki jäsenet olivat tyttöjä. Kysellessäni tilannetta vastaavasta ryhmästä seuraavana lukuvuonna, oli tilanne jo täysin erilainen: seuraavassa 3-vuotiaiden ryhmässä 11 tanssijasta 6 oli poikia. Koska kohderyhmä muodostui tytöistä, keskittyivät havainnotkin vaaleanpunaisen maailman sisälle. Alussa pidin asetelmaa rajoittavana, mutta hyvin pian mielipiteeni muuttui. Ymmärränkin, että poikien tai sekaryhmän kanssa tehty vastaavanlainen tutkimus olisi mitä luultavimmin tuonut hyvin erilaisia vastauksia. Näin jälkikäteen olen kuitenkin jopa innoissani siitä, että sain keskittyä vain tyttöjen ajatuksiin. Tyllipuvut ja vaaleanpunaiset harsot ovat niin näkyvä osa pienten tyttöjen tanssimaailmaa, että ne ansaitsevat huomiota. Koska tutkimuksen lähtökohtana ei kuitenkaan ollut sukupuoli, en lähestynyt ryhmää nimenomaan tyttöryhmänä. Pyrin olemaan avoin tyttöjen tanssin havainnoinnille sukupuolesta riippumatta. Kokonaan uusi, mutta vähintään yhtä mielenkiintoinen, olisi sitten verrata näitä ajatuksia samanikäisten poikien mietteisiin.

Itse tutkimusprosessi oli tiivis ja lyhyt. Jo prosessin aikana olisin toivonut erilaista aikataulutusta ja järjestelyjä. Havainnointikertoja olisi voinut olla huomattavasti enemmänkin ja etenkin ryhmähaastattelutilanteet olisi ollut hyvä järjestää tutussa tilassa esimerkiksi tanssitunnin yhteydessä. Olisin

halunnut osallistua tuntiin myös tanssimalla ja ainakin päästä haastattelemaan tyttöjä myös tanssien. Prosessin muotoutuminen tällaiseksi oli kuitenkin tanssikoulun esitysaikataulun sanelema, sillä tutkimukseni ei voinut millään tavalla häiritä tulevan kevätnäytöksen järjestelyjä. Muissa järjestelyissä korostui Aarnosin (2001, 144-145) ajatus siitä, kuinka tutkijan on koko prosessin ajan mietittävä, minkälainen kokemus tutkimuksesta lapsille muodostuu. Havainnointi- ja haastattelutilanteiden järjestäminen tuntien yhteyteen tuntui luontevimmalta ja järkevimmältä ratkaisulta perheiden näkökulmasta.

Havainnointitutkimuksen toteuttaminen oli juuri sitä, mitä kirjallisuuden perusteella osasin odottaa: työlästä, aikaavievää, mutta antoisaa. Havainnointi on houkuttava aineistonkeruumenetelmä jo mu-kautuvuutensa ja sovellettavuutensa vuoksi. Emme koskaan, tutkijanakaan, voi olla havainnoimatta ympäristöämme ja sen tapahtumia ja siksi havainnointi tuntuu usein itsestään selvältä ja helpolta aineistonkeruumenetelmältä. Havainnoinnin moniulotteisuus ja haasteellisuus ovat kuitenkin tärkeitä asioita, joita tulisi pohtia jo etukäteen. Havainnointi ei saisi päätyä tutkimusmenetelmäksi perusteluitta.

Etnografisessa tutkimuksessa havainnointi onkin täysin perusteltua. Osallistuva havainnointi on käyttökelpoinen menetelmä oikeastaan lähes kaikissa ihmistieteissä. Sen avulla voidaan ymmärtää, mitä oikeastaan on tapahtumassa, ketä asia koskee, missä ja miten tutkittava ilmiö toteutuu ja miksi kaikki tapahtuu. Osallistuvan havainnoinnin myötä on myös mahdollista ymmärtää ilmiötä osallistujien näkökulmasta. Tutkimusmenetelmänä osallistuva havainnointi on lähes korvaamaton tutkit-taessa esimerkiksi ihmisten välisiä suhteita, suhteiden muodostumista, tapoja ja kulttuuria sekä eri-laisten käytäntöjen muotoutumista. (Jorgensen 1990, 12.) Menetelmänä osallistuva havainnointi huomioi kokonaistilanteen. Tutkimus ei keskity pelkästään ennalta määrättyyn kysymykseen, vaan tutkija on avoin kaikille havainnoille. Arvot, valta- ja ihmissuhteet ovat aina yhtä lailla tärkeitä ja saattavat kertoa jotain olennaista tutkimuksen aiheesta. (Jorgensen 1990, 26.)

Seison aika keskellä tapahtumia, sohvien vieressä ja katselen menoa. Minulla on pa-perit mukanani, mutta kirjoitan vain yksittäisiä sanoja ylös. Tällä kertaa en juurikaan juttele kenenkään kanssa, mutta hymyillen vastaan katseisiin.

Sohvilla odottaminen tuntuu olevan tärkeää monelle. Tuttu kirja kaivetaan esiin hyl-lystä, osa ottaa piirustuspapereita ja kyniä. Moni viettää aikaansa oman isän tai äidin kanssa, ainoastaan yksi äiti joutuu vähän tekemään töitä sen eteen, että tyttö olisi myös hänen kanssaan.

(Havainnointipäiväkirja 31.1.2011, toinen havainnointikerta)

Havainnoinnissa korostuu, että tutkija pysyy avoimena kaikille havainnoille, eikä rajaa huomionsa kohdetta liikaa. Kaikenlaiset ennakkotiedot ja –oletukset saattavat olla ongelmallisia etenkin, jos tutkija ei ole tiedostanut niiden olemassaoloa. Havainnointi on jatkuva prosessi. Kohde saattaa muuttua ja muovautua prosessin edetessä. Jorgensen (1990) korostaakin, että alussa on hyvä keskittyä kaikkeen mahdolliseen ja vasta ajan myötä tarkentaa kiinnostuksen kohdetta. (Jorgensen 1990, 82-83.)

Omien luulojen, odotusten, ajatusten ja väittämien poisrajaaminen ei ole helppoa. Koska tämän tutkimuksen kenttä oli itselleni jo tuttu, koin kenttätöön yhtä aikaa sekä pelottavana että houkuttavana. Pelkäsin, että omat ajatukseni ohjaisivat liikaa havaintojen tekemistä. Toisaalta taas tuntui mielekkäältä avata tuttua asetelmaa. Nopeasti huomasinkin, että havainnointi tuotti uutta tietoa ja huomioita. Tuttu tilanne muuttui nopeasti hyvin toisen näköiseksi.

Päivikki Suojanen (1982, 143) on sitä mieltä, ettei tutkimuksen alkuvaiheessa ole ylipäättään edes kiirettä kirjoittaa ylös havaintojaan. Olen itse tästä eri mieltä. Mikäli tutkija pystyy aloittamaan havainnointinsa täysin avoimena ilman ennakko-odotuksia, saattaa olla, että hän heti alusta alkaen huomioi ympäristöään täysin uudesta näkökulmasta. Alun irrallisiltakin tuntuvat yksityiskohdat saattavat muodostua myöhemmin merkittäviksi huomioiksi. Havainnoinnin ollessa hermeneuttinen prosessi tutkijan on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, sulkea tietojaan ja käsityksiään pois prosessin edetessä ja nähdä tilannetta uusin silmin enää uudelleen. Sen sijaan tutkijalla ei ole kiire tietää, mikä on olennaista ja mikä ei, vaikka tässä hyvin lyhyessä prosessissa analyysi ja olennaisten teemojen etsiminen alkoivatkin hyvin nopeasti.

Havainnointitutkimuksessa keskeistä on nimenomaan sisäpiirin näkökulman saavuttaminen (Jorgensen 1990, 14). Tämä tuntuu yhtä aikaa sekä houkuttavalta ja itsestäänselvältä että myös mahdotoman vaikealta lähestymistavalta. Tapahtuipa tutkimus omassa tai vieraassa kulttuurissa, tutkijan tulisi aina astua tilanteeseen avoimin mielin. Ilman ennakko-oletuksia hän on aina ulkopuolinen. Vietettyään aikaa uudessa ympäristössä hän sopeutuu ja oppii yhteisön tavoille, mutta ei koskaan voi poistaa omaa historiaansa ja persoonaansa. Toisaalta lienee aiheellista myös kysyä, kuinka sisäpiirin tieto määritellään. Ei ole koskaan olemassa täysin yhtenevää mielipidettä, näkemystä tai näkökulmaa; jokainen yhteisön jäsen kokee asiat omasta lähtökohdastaan.

Väätäisen tutkimus osoittaa, että haastattelu- ja videoaineisto täydentävät toisiaan. Vaikka haastattelussa tanssija esimerkiksi vähättelisikin omaa osuuttaan tanssissa, videoaineisto saattaa kertoa aivan muuta hänen ruumiillisesta läsnäolostaan. (Väätäinen 2003, 16.) Vaikka ymmärrän Väätäisen näkökulman, alan väistämättä miettiä, kenen kokemus ja tulkinta ovat tällöin ”oikeat”. Kuka tällaisessa tapahtumassa edustaa sisäpiirin tietoa ja kokemusta?

Tässä tutkimuksessa lasten mielipiteet, ajatukset ja määritelmät on hyväksytty sellaisina kuin ne ovat. Niihin on kuitenkin yhdistetty havainnoinnin kautta saatua tietoa ja vanhemmilta kyselyä taustatietoa. Tutkimuksen tuloksena on todeta, että 3-4-vuotiaan tytön mielestä tanssi näyttää hienolta ja on kivaa, sitä voi tehdä musiikin tahdissa balettia ja taitoluistelua ajatellen. Vaikka tulokset eivät sinällään tunnu yllättäviltä, en olisi osannut määritellä niitä etukäteen. Tanssikäsityksen jakautuminen puheen ja piirtämisen tasolla hienon näköiseksi sekä havainnoinnin perusteella kivaksi sosiaalisesti vuorovaikutustapahtumaksi tuntui aluksi kummalliselta. Nyt pystyn ymmärtämään tilannetta enemmän. Pieni, 3-4-vuotias lapsi elää maailmassa, jossa puhe on osittain kehittynyt, mutta ruumiillinen ajattelu on aikuisen ruumiillisuutta voimakkaampaa. On selvää, että lapsi hyödyntää näitä molempia ajattelukanaviaan prosessoidessaan elämäänsä.

Jatkotutkimuksen aiheita riittää. Olisi mielenkiintoista tutkia 3-4-vuotiaita poikien käsityksiä tanssista, tai niitä 3-4-vuotiaita tyttöjä, jotka eivät ole tanssikoulussa. Näiden samojen tyttöjen tanssikäsitykseen olisi myös mukavaa palata muutaman vuoden kuluttua. Mielekkäältä voisi tuntua keskittyä kokonaan tyttöjen vanhempien käsityksiin ja pohtia, minkälainen tanssikäsitys on niillä aikuisilla, jotka laittavat 3-vuotiaan tyttärensä tanssikouluun. Ja ennen kaikkea olisi mielenkiintoista hyödyntää samanlaista monialaista lähestymistapaa myös aikuisia tutkittaessa. Ehkä olisi parempi miettiä, miksi aikuiset ovat erilaisia kuin lapset, eikä aina suhteuttaa lapsia aikuisten maailmaan. Jokainen aikuinen on kuitenkin ollut myös lapsi ja voi löytää ruumiillisuutensa uudelleen unohtamisesta huolimatta. On myös hyvä muistaa se, ettei jokainen aikuinenkaan ole vahvimmillaan sanallisessa ajattelussa. Ruumiillisuuden korostaminen voisi olla jopa toimivampi ja helpotavampi lähestymistapa moneen aikuisten kanssa tehtävään tutkimustyöhön.

Tanssikäsitys ei ole pelkästään sanallinen määritelmä tanssista. Tämän tutkimuksen aikana on ollut havaittavissa, kuinka tanssikäsitys on paljon laajempi asia. Se on myös kokemusta ja tunnetta, tiedostettua ja tiedostamatonta. Tanssikäsitys ei myöskään ole pysyvä olotila, vaan se muovautuu ajan ja kokemusten myötä. Jos tanssikäsitys halutaan ymmärtää tanssin määritelmänä, niin tiedostettuna kuin tiedostamattomana, olisi kiinnostavaa tutkia jopa omaa tanssikäsitystään. Erityisen mielenkiin-

toisena koen niiden ihmisten tanssikäsityksen, jotka eivät omien puheidensa mukaan tanssi. Seuraava askel voisi kuitenkin olla se, että puen itse mielestäni kauniit vaatteet, laitan musiikin soimaan ja tanssin hienosti. En myöskään halua missään vaiheessa unohtaa, että tanssiminen on kivaa. Ehkä joskus voin sitten keskittyä miettimään, mitä hieno ja kiva minulle tarkoittavat.

LÄHTEET:

- Aarnos, Eila 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, toim. Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Jyväskylä: PS-Kustannus. (s. 144-157).
- Buckland, Theresa. J. 1999A. Introduction: Reflecting on Dance Ethnography. Teoksessa Dance in the Field. Toim. Buckland, T. J. Houndsmills & Lontoo: MacMillan Press.
- Buckland, Theresa J. 1999B. [Re]Constructing Meanings: the Dance Ethnographer as Keeper of the Truth. Teoksessa Dance in the Field. Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography. Toim. Buckland, T. J. Houndsmills & Lontoo: Macmillan Press.
- Buckland, Theresa J. 2006. Dance, History and Ethnography. Teoksessa Dancing from past to present: nation, culture, identities. Toim. Buckland, T. J. Madison: The University of Wisconsin Press. (s. 3-24).
- Farnell, Brenda M. 1994, Ethno-graphics and the moving body. MAN: Journal of the Royal Anthropological Institute 4: 929-974.
- Grönfors, Martti 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, toim. Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Jyväskylä: PS-Kustannus. (s. 124-141).
- Hanna, Judith Lynne 1987. To dance is human: A theory of nonverbal communication. With a new Preface. Reprint. Chicago ja Lontoo: University of Chicago Press.
- Holmes, Robyn M. 1998. Fieldwork with Children. Lontoo & New Delhi: Sage Publications.
- Jorgensen, Danny L. 1990. Participant observation. A Methodology for Human Studies. Third printing. USA: Sage Publications.
- Järviluoma, Helmi 1991. Kenttä tutkijan asenteena. Teoksessa Kansanmusiikin tutkimus. Metodologian opas. Toim. Moisala, Pirkko. Helsinki: Valtion Painatuskeskus. (s. 138 – 149)

- Kaepler, Adrienne 1999. The Mystique of Fieldwork. Teoksessa Dance in the Field. Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography. Toim. Buckland, T. J. Houndmills & Lontoo: Macmillan Press.1 (s. 3 – 25).
- Kelles-Viitanen, Anita 1982. Antropologisen tutkimuksen eettisiä ongelmia: Tutkijan ja tutkittavien välisistä suhteista. Teoksessa Kulttuurin kenttätutkimus, toim. Suojanen, Päivikki & Saressalo, Lassi. Tampere: Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. (s. 69-87)
- Kisliuk, Michelle 1998. Seize the Dance! BaAka Musical Life and the Ethnography of Performance. Oxford University Press, New York & Oxford.
- Koutsouba, Maria 1999. 'Outsider' in an 'Inside' World, or Dance Ethnography at Home. Teoksessa Dance in the Field. Toim. Buckland, T. J. Houndsmills & Lontoo: MacMillan Press.
- Mahon, Ann & Glendinning, Caroline 1996. Researching Children: Methods and Ethics. Children & Society 10 / 1996 (s. 145-154)
- Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. Annual Review of Anthropology, Vol. 24. (s. 95-117).
- Parviainen, Jaana 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pellegrini, Anthony D. & Bjorklund, David F. 1998. Applied Child Study. A Developmental Approach. 3rd edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, Anthony D., Symons, Frank J. & Hoch, John 2004. Observing Children in Their Natural Worlds. A Methodological Primer. 2nd edition. New Jersey ja Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Punch, Samantha 2002. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? Childhood 2002, 9: 321. (s. 321-340) <http://chd.sagepub.com/content/9/3/321>

Sarje, Aino 1995. Tanssin spektri – pyhästä tanssista taidetanssiin. Teoksessa Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä. Toim. Ojala, R. Porvoo: WSOY. (s. 33-52)

Siljamäki, Mariana 2003. Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Toim. Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Porvoo: WSOY. (s. 201-210)

Sklar, Deirdre 2000. Reprise: On Dance Ethnography. *Dance Research Journal* Vol. 32, No. 1.

Suojanen, Päivikki 1982. Osallistuva havainnointi työvälineenä. Teoksessa Kulttuurin kenttätutkimus, toim. Suojanen, Päivikki & Saressalo, Lassi. Tampere: Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. (s. 137-175)

Svendler Nielsen, Charlotte 2009. Children's Embodied Voices: Approaching Children's Experiences Through Multi-Modal Interviewing. *Phenomenology & Practice*, Volume 3 (2009), No. 1. (s. 80-93)

Söderholm, Stig 1982. Kamera kenttätöissä: kuvadokumentit ja visuaalinen metodiikka. Teoksessa Kulttuurin kenttätutkimus, toim. Suojanen, Päivikki & Saressalo, Lassi. Tampere: Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. (s. 227-234)

Thomas, Nigel 2008. The Ethics of Participatory Research with Children. *Children & Society* 12 / 1998. (s. 336-348)

Väätäinen, Hanna 2003. Rumbasta rampaan. Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikiilpatanssissa. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Williams, Drid 1999. Fieldwork. Teoksessa *Dance in the Field. Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*. Toim. Buckland, T. J. Houndmills & Lontoo: Macmillan Press.

Williams, Drid 2004. *Anthropology and the Dance. Ten lectures*. Toinen painos. Chicago: University of Illinois Press.

Ylönen, Maarit E. 2003A. Bodily Flashes of Dancing Women: Dance as a Method of Inquiry. *Qualitative Inquiry* Vol. 9, No. 4, (s. 554 – 568).

Ylönen, Maarit 2003B. Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. Teoksessa *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Toim. Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Porvoo: WSOY. (s. 201-210)

