

Katsauksia

Elina Stenvall

MAPOLIS

Menetelmästä kokemukseen

Johdanto

Toisen ihmisen kokemusten tutkiminen on kaikessa kiinnostavuudessaankin hankalaa. Jo Hannah Arendt (2005:15) on viitannut tähän lainatessaan Sokrateen ajatuksia. Arendt on puhunut sellaisesta ymmärryksestä, joka on saavutettavissa vain selvittämällä mitkä asiat ovat toiselle ihmiselle tärkeitä. Millainen on toisen ihmisen kokemus, jota ei voi etukäteen ulkopuolisena tietää. Tämän katsauksen tarkoituksena on esitellä yhdenlainen menetelmällinen mahdollisuus toisen ihmisen kokemusten laajempaan ymmärtämiseen. Tässä nyt esiteltävää menetelmää on käytetty ensimmäisen kerran Tampereen yliopiston Tilan ja poliittisen toimijuuden (SPARG) tutkimusryhmän *Lasten marginalisoinnin ehkäisy paikkalähtöisen osallistumisen keinoin* -hankkeessa. Hanke on osa Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (Skidi-Kids) -tutkimusohjelmaa. Hankkeessa kerättiin karttoja, haastatteluja ja kirjoitettuja tarinoita 129 lapselta ja nuorelta. Mukana oli kaksi viidettä luokkaa ja yksi yhdeksäs luokka sekä Tampereelta että Helsingistä. Tutkimuksen konkreettisesta toteutuksesta vastasivat tämän katsauksen kirjoittaja sekä akatemiaturkija Kirsi Pauliina Kallio.

Hankkeessa tutkittiin sekä poliittishallinnollista lapsi- ja nuorisopoliittista osallisuusretoriikkaa että lasten arkisia osallisuuskokemuksia. Tämän lisäksi hankkeen yhtenä tavoitteena oli kehittää mahdollisuuksia tutkia lasten kokemusmaailmaa tavalla, joka ei tukeutuisi perinteiseen aikaan vaativaan etnografiaan (esim. Lappalainen *et al.* 2007) eikä toisaalta myöskään valmiisiin vastausvaihtoehtoihin tai kysymyspatteristoihin tukeutuvaan haastatteluun tai kyselyyn. Menetelmää voidaan kutsua narratiiviseksi etnografiaksi (Ortner 2002),

jossa tuotetun aineiston pääpaino on tutkittavien itsensä tuottamassa kokemustiedossa.

Lyhyesti lapsuuden tutkimuksesta

Lapsiin ja lapsuuteen liittyy monenlaisia näkökulmia, käsitteellistyksiä ja lähtökohtia; lapset nähdään yhtäältä homogeenisena joukkona, joka kehittyy ja kasvaa tietyllä tavalla. Samaan aikaan jokainen lapsi voidaan nähdä yksilöllisenä olentona, joista jokainen kokee oman lapsuutensa omalla tavallaan. Lapsuus on lisäksi kohtalaisen pysyvä elämänvaihe, jonka jokainen elää ajallaan (Strandell 2012). Tutkimuksellisesti lapset ovat kiinnostuksen kohteina sekä nykyisyyden lapsina että tulevaisuuden aikuisina (esim. White 2007; Evans & Spicer 2008; Gallacher & Gallagher 2008). Lapsuuden elämänvaiheessa lasten yksilölliset kokemukset voivat olla samankaltaisia ja yhteisesti jaettuja (Purhonen *et al.* 2006: 21), mutta yhden lapsen kokemus ei ole yleistettävissä koskemaan myös muita samaan ryhmään kuuluvia (Young & Barrett 2001). Lasten, kuten kaikkien ihmisten, omat merkittävät kokemukset syntyvät sekä omista henkilökohtaisista kokemuksista että niistä kertomuksista, ihmisistä ja kokemuksista, joiden ympäröimänä hän elää (Gallacher & Gallagher 2008) sekä niistä paikoista, joihin kokemukset ja kertomukset kiinnittyvät.

Lapsuuden tutkimuksen kentällä lapsuuden tunnistaminen omana elämänvaiheenaan ja lasten näkeminen yksilöinä on muokannut myös tutkimusmenetelmiä. Yleistettävyyden ja tutkimuksen objektin sijasta lapsuuden tutkimus on enenevässä määrin tukeutunut osallistamisen retoriikkaan, ja lasten tutkimisesta on siirrytty lasten kanssa tutkimiseen (Barker & Smith 2001; Young & Barrett

2001; Grover 2004; Gallacher & Gallagher 2008). Yksi muutoksen motiivi on ollut sellaiset lasten tutkimiseen liittyvät eettiset kysymykset, joissa on nostettu esille lasten heikompi asema suhteessa aikuiseen tutkijaan sekä heidän aikuisia vähäisemmät mahdollisuutensa kieltäytyä osallistumasta (Pain & Francis 2003; Kesby 2007). Erilaiset osallistavat menetelmät ja toimintatutkimukselliset työtöteet ovat osoittautuneet käyttökelpoisiksi tavoiksi tutkia lapsia, sillä lapset usein luonnostaan *tekevät* asioita (Mannion 2007; Plowman & Stevenson 2012; Pirskanen *et al.* 2013). Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä toiminnallisempaa heidän olemisensa ylipäänsä on (Tuovila 2003; Freeman & Vass 2010; Mitchell & Elwood 2012).

Osallistaminen on saanut osakseen myös kritiikkiä, ja sen mahdollisuudet tutkimuksessa on jopa kyseenalaistettu. Kriitikoiden mukaan osallistamisella ei päästä irti valtasuhteista eikä osallistaminen anna mahdollisuutta väistää tutkijan ja tutkittavan välisiä positioita (Mohan 1999; Pain & Francis 2003; Bragg 2007; Cahill 2007; Kesby 2007). Osallistaminen voi myös tarkoittaa eri tutkijoille eri asioita (Pain & Francis 2003; Kjörholtd 2007; Lund 2007; Czymoniewicz-Kippel 2009). Joissain tapauksissa toisen tutkijan osallistamisena pitämä menetelmä ei toisen mielestä ole osallistamista lainkaan (esim. Czymoniewicz-Kippel 2009). Osallistamisen ongelma on joiltain osin myös suhtautuminen, jossa osallistaminen nähdään keinoksi ratkaista kaikki tutkimukseen liittyvät (eettiset) ongelmat. Tällöin tullaan oletaneeksi, että osallistaminen on kaikille osallistujille positiivinen kokemus, joka jollain tavalla edesauttaa muitakin positiivisia (myös tutkimuksen ulkopuolisia) asioita osallistujan elämässä (Cahill 2007; Mannion 2007).

Lapsuuden ymmärtämiseen ja lasten kokemukseen kiinnittyvät menetelmät ovat osallistamisen kontekstissa usein perustuneet joko etnografisiin aikaa vieviin menetelmiin tai toimintatutkimuksellisesti suuntautuneisiin menetelmiin. Näiden välillä tai lisäksi ei ole juuri ollut menetelmiä, jotka mahdollistaisivat kokemustiedon kartuttamisen kohtuullisen tiukassa aikataulussa ja mahdollistaisivat tutkittaville osallistumisen itselleen mielekkäällä tavalla (Czymoniewicz-Kippel 2009; Freeman & Vass 2010, Plowman & Stevenson 2012; Pirskanen *et al.* 2013).

MAPOLIS-menetelmä

MAPOLIS-menetelmä on perusmuodossaan kolmiosainen, ja tässä hankkeessa se toteutettiin koululuokassa kahden tutkijan voimin. Ensimmäinen

osa on karttajarjoitus, jossa osallistujat paikantavat omaehtoisesti maailmassa olemistaan. Tässä osassa saadaan yhtäältä käsitys siitä, mistä konkreettisista paikoista osallistujien maailma koostuu. Toisaalta karttajarjoitus antaa osallistujille mahdollisuuden määritellä rajat niille asioille, joita haastattelussa otetaan esille antaen samalla tutkijoille konkreettisen välineen keskustelun aloittamiseksi. Toinen osa on haastattelu, jossa puretaan karttamerkin-
töjä ja saadaan käsitys merkintöjen avaamasta maailmasta sekä tuotetaan kokemustietoa, joka syntyy dialogissa tutkijan ja osallistujan välillä. Kolmas osa on täydentävä aineistonkeruutehtävä, jonka tarkoitus on nimensä mukaisesti täydentää kokonaisuutta. Tämä kolmas osa voi vaihdella tutkimuskontekstista riippuen. Tässä toteutetussa hankkeessa kolmas vaihe oli kirjoitusarjoitus, jossa kirjoittamalla tarina/tarinoita täydennettiin karttojen ja haastattelujen näyttämää maailmaa. Kirjoitusarjoitus mahdollisti tutkijoille tarkentavien teemojen ja kysymysten esittämisen.

Menetelmän kehittämisessä on hyödynnetty Kathyne Mitchellin ja Sarah Elwoodin (2012) Seattlessa kehittämää *Mapping children's politics* -menetelmän ideaa lasten maailman tutkimisesta karttojen avulla luopuen heidän vahvasti toimintatutkimuksellisesti orientoituneesta tutkimusotteestaan. Menetelmä nimettiin MAPOLIS-menetelmäksi. Nimi ei ole varsinainen lyhenne mistään, mutta se sisältää tietyn ajatuksen: MAPOLIS-nimessä yhdistyy kartta (engl. *map*) sekä tutkimusryhmämme yksi keskeinen käsite kansalaisuus (kreik. *polis*).

Omaehtoinen asioiden paikantaminen

Karttajarjoituksen idea oli antaa lasten itsensä omaehtoisesti paikantaa itselleen tärkeitä ja kokemuksellisesti merkittävät paikat kuudelle mittakaavaltaan eritasoiselle kartalle (maailmankartta, Euroopan kartta, Suomen kartta, kaupunkiseudun kartta, kaupungin kartta ja koulun lähialueen kartta). Paikkojen merkitystä korostettiin väreillä. Kokemuksellisesti positiiviset paikat voitiin merkitä vihreällä, negatiiviset punaisella ja niin sanotut neutraalit paikat keltaisella. Lapset saivat merkitä paikkoja hyvin vapaasti ja itsenäisesti. Karttajarjoituksessa haluttiin nähdä lapset sosiaalisina toimijoina, jotka ovat kykeneviä reflektoimaan maailmaa ympärillään (Holt 2004: 23) mutta samalla antaa heidän itse määritellä *itselleen* ominaisin tapa osallistua. Osalle lapsista oli luontevaa osallistua intensiivisesti, mutta osa halusi osallistua kevyemmin tai pinnallisemmin (myös Freeman & Vass

2010). Karttatarjoituksessa pinnallisuus näkyi esimerkiksi tehtävän nopeana suorittamisena tai vain hyvin yleisten paikkojen (esimerkiksi koulu, kaupungin keskusta, lomamatkakohte) merkitsemisenä.

Osallistaminen oli tässä karttatarjoituksessa keino tutkia toisen ihmisen kokemuksia, jotka kiinnittyvät paikkoihin. Tällaisista tilallisesti paikantuvista kokemuksista ei voida etukäteen tietää, missä päin maailmaa toiselle ihmiselle tärkeä paikka sijaitsee eikä hänen suhdettaan kyseiseen paikkaan. Toisille voi olla hankalaa erottaa paikkaa itsestään, koska kokevat kuuluvansa siihen niin kiinteästi (Cele 2006). Toisille ihmisille paikka sinänsä ei ole tärkeä, vaan merkitys syntyy niistä ihmisistä, joiden kanssa siellä oleillaan tai asioista, joita siellä tehdään.

Omaehtoinen kokemuksellisten paikkojen merkitseminen antoi lapsille mahdollisuuden rauhasa miettiä asioita ja ”valmistautua” siihen mitä he haluavat haastattelussa tutkijalle elämästään kertoa (Young & Barrett 2001; Pirskanen *et al.* 2013). Kartta tarjosi välineen jutella lasten omista, hankalastakin kokemuksista ja heidän elämästään säilyttään lapsilla määrittelyvallan keskusteltavista asioista suhteessa aikuisen tutkijan asettamiin tavoitteisiin (Young & Barrett 2001; Pirskanen *et al.* 2013). Tavallisilla paperikartoilla ja kynillä toteutettu kartta-aineistonkeruu ei myöskään vaatinut tutkijalta erikoisosaamista, kouluilta erityisvalmisteluja tai osallistujilta tietynlaisia taitoja (vrt. Kytä *et al.* 2009; Mitchell & Elwood 2012; Christensen *et al.* 2013).

Kokemustiedon tuottaminen dialogissa

Karttojen käyttäminen lasten tilankäytön tutkimisessa on todettu monissa tutkimuksissa hyödylliseksi (esim. Kytä *et al.* 2009; Freeman & Vass 2010; Mitchell & Elwood 2012; Christensen *et al.* 2013), mutta pelkkiin karttamerkintöihin tukeutumiseen liittyy aina väärintulkinnan vaara (Freeman & Vass 2010). Tutkimuksessamme tämä ilmeni siten, että esimerkiksi samanvärisen merkintä samassa paikassa eri ihmisten tekemissä kartoissa saattoi johtua täysin erilaisesta kokemuksesta, vaikka pelkkä merkintä näyttikin samalta. Esimerkiksi kaksostyttyjen merkitsemä samaan paikkaan liitetty negatiivinen kokemus liittyi toisella harrastuksen epäreiluuteen ja toisella kokemukseen paikassa oleilevien ihmisten uhkaavuudesta. Samoin koulu tilana määriteltiin karttatarjoituksessa usein negatiivisesti institutionaalisenä ja säädeltyinä paikkana mutta sen merkitys muuttui haastattelussa kokemuksellisesti ja sosiaalisesti positiiviseksi paikaksi.

Tällaisten väärintulkintojen välttämiseksi jokainen karttatarjoitukseen osallistunut lapsi haastateltiin yksilöllisesti. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa tilassa, ja ne nauhoitettiin. Haastattelujen kesto vaihteli muutamasta minuutista lähes tuntiin. Osa lapsista vastasi lyhyesti karttamerkintöihinsä liittyviin kysymyksiin, osa taas kertoi innostuneesti merkinnöistään. Tapa kertoa ei liittynyt niinkään karttamerkintöjen määrään, vaan lapsen omaan haluun tai kykyyn kertoa kokemuksistaan. Etukäteen ei voinut päätellä kenen kanssa keskustelu syvenee ja kenen kanssa ei. Eri-ikäisillä lapsilla ei välttämättä ollut lainkaan eroa tavassaan kertoa asioista, mutta toisaalta nuorempien lasten tapa kertoa oli usein rikkaampi ja avoimempi kuin vanhempien lasten (myös Freeman & Vass 2010: 71). Esimerkiksi tietoisuus asioiden yleisemmästä merkityksestä (vanhempien työttömyys) tai sosiaalisesti korrekista vastauksesta (tietokone- tai konsolipelien pelaaminen) tyypisti joidenkin vanhempien osallistujien vastauksia ja vei niistä kokemuksellisen kerroksen ikään kuin pois.

Haastatelussa käytiin jokainen karttamerkintä läpi pysähtyen sellaisiin merkintöihin, joiden takaa nousi esiin tutkimusorientaation kannalta kiinnostavia kokemuksia. Tulkinta karttamerkintöihin liittyvistä kokemuksista syntyi dialogissa lasten ja tutkijoiden kesken. Kokemuksia lähestyttiin siitä näkökulmasta, että kokemukset syntyvät ja vahvistuvat niissä sosiaalisissa suhteissa, joissa lapset elävät (Gallacher & Gallagher 2008) ja niissä paikoissa, joissa elämää eletään. Toisin sanoen oltiin kiinnostuneita siitä, miten lapset elävät elämäänsä suhteessa muihin ihmisiin, millaisia asioita he arvostavat sekä missä ja millaisena heidän arkensa piirryy näkyviin. Esimerkiksi merkintä kaverin kodista saattoi avata oven keskusteluun hyväksytyistä tavoista olla kavereiden kanssa tai kaverin ja ystävän eroista tai laajemman kaveriporukan sanattomista käytösnoormeista.

Lapsen omaa tapaa kertoa elämästään kunnoitettiin esimerkiksi kysymällä vain sellaisista asioista, jotka nousivat esiin merkinnöistä sekä hyväksymällä jokaisen yksilöllinen tapa olla haastattelutilanteessa (myös Pirskanen *et al.* 2013). Osa lapsista selvästi nautti päästessään kertomaan omista kokemuksistaan. Osa puolestaan oli ujoja tai haluttomia puhumaan, jolloin heidän haastattelunsa lopetettiin lyhyeen ja heidät päästettiin pois hankalasta tilanteesta.

Kunnioittamisen ja ymmärtämisen pyrkimys näkyi lapsille esimerkiksi niin, että mitään heidän sanomaansa ei arvotettu. Jotkut lapset pyrkivät tietoisesti karttamerkinnöillään ja vastauksillaan

provosoimaan aikuista tutkijaa käyttämällä kieltä, joka ei tyypillisesti ole sopivaa tai kertomalla harrastuksista, joihin oletti aikuisen tutkijan suhtautuvan kriittisesti. Usein tällaiset provokaatiot johtivat kaikkein hedelmällisimpien keskustelujen äärelle. Kahden tutkijan läsnäolo mahdollisti näissä tilanteissa keskustelemaan sävyn ja positioiden sujuvan vaihtelun. Myös sellaisissa tilanteissa, joissa puhuttiin hankalista tai aroista asioista, lapsi pystyi osoittamaan sanansa toiselle tutkijalle toisen veräytyessä hieman taka-alalle. Siirryttäessä toisenlaisiin aiheisiin lapsi saattoi taas suunnata sanansa sille, jonka kanssa ei ollut jutellut hankalasta asiasta. Kaksi tutkijaa oli tietynlainen turvallisuuden tae sekä aikuisille tutkijoille itselleen että myös lapsille (Barker & Smith 2001), koska tutkijat olivat tilanteessa toistensa vartijoina ja tulkkeina.

Aineiston täydentäminen kirjoittamalla

Menetelmän kolmannessa vaiheessa lapsia pyydettiin kirjoittamaan tarina karttatarjoituksen ja haastattelun pohjalta muotoilluista kokemuksellisista teemoista (esimerkiksi epäreilouden, onnistumisen tai vaikuttamisen kokemus). tarinat kirjoitettiin luokkatilassa tutkijan tai tutkijoiden läsnä ollessa. Tehtävän tarkoituksena oli osaltaan syventää haastattelussa esiin tulleita asioita. Samalla harjoitus toimi mahdollisuutena paikantaa sellaisia kokemuksia, joista ei osaa tai halua kertoa haastattelussa. Kirjoitustehtävällä oli myös tärkeä rooli osallistumismahdollisuuden tarjoamisessa sellaisille lapsille, joille puhuminen ei ollut luontevin tapa osallistua (Mitchell & Elwood 2012).

Osa osallistujista kirjoitti pitkiä tarinoita, osa yhden virkkeen mittaisia. Osa luki kirjoitusharjoituksessa kokeeseen, ja osa piirsi NHL-logoja. Kaikki nämä osallistumisen tavat hyväksyttiin, sillä myös ei-kirjoittamalla ilmaistut osallistumisen muodot syvensivät kuvaa osallistujille tärkeistä asioista. Yhtäältä NHL-seuroihin ja yleisemmin jääkiekkoon tai toisaalta tiettyyn kokeeseen tai koulumenestykseen saattaa liittyä jotain tärkeää, jos tällaisiin asioihin haluaa käyttää ”vapaata” aikaa.

Tarinat olivat osallistujille kaikkein haastavin menetelmän osa. Kirjoittaminen oli monelle yllättävän hankalaa ja aiheutti joissakin osallistujissa jopa vastustusta. Päinvastaisista vakuutteluista huolimatta osallistajat kokivat kirjoittamisen koulutehtävänä, joka arvostellaan. Kirjoittaminen oli erityisen hankalaa sellaisille lapsille, joille oli jo muodostunut selkeä ja vahva käsitys siitä, etteivät he osaa kirjoittaa.

Lopuksi

Kehittämämme MAPOLIS-menetelmä ammentaa osallistavien tutkimusmenetelmien perinteestä hyödyntäen etnografista tutkimusotetta, ja sen avulla päästään suhteellisen lyhyessä ajassa sisälle toisen ihmisen maailmaan ja laajan kokemustiedon äärelle tutkittavan päättävävaltaa ja kokemuksia kunnioittaen. Samalla hyödynnetään myös toimintatutkimuksellista tutkimusotetta, jolloin menetelmässä *tehdään* asioita yhdessä tutkittavien kanssa. Menetelmässä ei kuitenkaan lähtökohtaisesti oleteta sen tarjoavan tutkittaville mitään, eikä tutkittaviin synny perinteisen etnografian tapaan henkilökohtaista suhdetta (vrt. Lappalainen *et al.* 2007). Menetelmän toteuttaminen paperikartoin ja kynin ei myöskään vaadi mitään erityistaitoja. Menetelmän vahvuus piilee sen kaksinaisessa luonteessa. Annettaessa määrittelyvaltaa keskusteltavista asioista lapsille mutta säilytettäessä vahvasti teoreettisesti orientoitunut tutkimusote tutkijoilla päästään menetelmällä käsiksi toisen ihmisen kokemuksiin eettisesti ja tutkimuksellisesti perustellulla tavalla (ks. myös Mohan 1999).

Tutkimuksellisesti menetelmä antaa mahdollisuuden tavoittaa keskenään hyvin erilaisten ihmisten kokemuksia ja saada käsitys niistä tärkeistä paikoista, asioista ja ihmisistä, joissa ja joihin suhteessa ihmiset elävät. Menetelmän avulla voidaan rohkaista osallistujia artikuloimaan omaa elämäänsä ja omia kokemuksiaan (Mitchell & Elwood 2012). Vaikka hankkeen kontekstina olivat lapset ja nuoret, on menetelmää mahdollista varioida ja käyttää myös muun ikäisten ihmisten kokemusten tutkimiseen.

Kiitokset

Kiitän Suomen Akatemiaa tämän katsauksen taustana olevan tutkimuksen rahoittamisesta (SA134949) ja Tampereen yliopiston Tilan ja poliittisen toimijuuden tutkimusryhmää (SPARG) asiantuntevasta avusta, sekä nimettömiä asiantuntija-arvioijia tarkasta ja rohkaisevasta palautteesta.

Lähteet

- Arendt, Hannah (2005). *The promise of politics*. Schocken Books, New York.
- Barker, John & Smith, Fiona (2001). Power, positionality and practicality: carrying out fieldwork with children. *Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography* 4:2, 142–47.
- Bragg, Sara (2007). “Student voice” and governmentality: the

- production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28:3, 343–358.
- Cahill, Caitlin (2007). The personal is political: developing new subjectivities through participatory action research. *Gender, Place and Culture* 14:3, 267–292.
- Cele, Sofia (2006). *Communicating place. Methods for understanding children's experience of place*. Stocholm University, Solna.
- Christensen, Pia, Kraftl, Peter, Horton, John & Hadfield-Hill, Sophie (2013). *Children and young people's everyday life and participation in sustainable communities. Project overview and summary of key findings*. 14.8.2013, <http://newcitizens.wordpress.com/>
- Czmyoniewicz-Kippel, Melina (2009). 'Improper' participatory child research: morally bad, or not? Reflections from the "Reconstructing Cambodian childhoods" study. *Childhoods Today* 3:2, 1–26.
- Evans, Ruth & Spicer, Neil (2008). Is participation preventative? A blurring of discourses in children's preventative initiatives in the UK. *Childhood* 15:1, 50–73.
- Freeman, Claire & Vass, Eva (2010). Planning, maps and children's lives: a cautionary tale. *Planning Theory and Practice* 11:1, 65–88.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. *Childhood* 15:4, 499–516.
- Grover, Sonja (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11:1, 81–93.
- Holt, Louise (2004). The 'Voices' of children: de-centring empowering research relations. *Children's Geographies* 2:1, 13–27.
- Kesby, Mike (2007). Spatialising participatory approaches: the contribution of geography to a mature debate. *Environment and Planning A* 39:12, 2813–2831.
- Kjørholtd, Anne Trine (2007). Childhood as a symbolic space: searching for authentic voices in the era of globalisation. *Children's Geographies* 5:1–2, 29–42.
- Kyttä, Marketta, Broberg, Anna & Kahila, Maarit (2009). Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47:2, 6–25.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2007). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- Lund, Ragnhild (2007). At the interface of development studies and child research: rethinking the participating child. *Children's Geographies* 5:1–2, 131–148.
- Mitchell, Katharyne & Elwood, Sarah (2012). Mapping children's politics: nonrepresentational theory and the power of articulation. *Environment and Planning D: Society and Space* 30:5, 788–804.
- Mannion, Greg (2007). Going spatial, going relational: why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28:3, 405–420.
- Mohan, Giles (1999). Not so distant, not so strange: the personal and the political in participatory research. *Ethics, Place and Environment* 2:1, 41–54.
- Ortner, Sherry B. (2002). Subjects and capital: a fragment of a documentary ethnography. *Ethnos* 67:1, 9–32.
- Pain, Rachel & Francis, Peter (2003). Reflections on participatory research. *Area* 35:1, 46–54.
- Pirskanen, Henna, Hämäläinen, Kati, Jokinen, Kimmo, Harju-Veijola, Minna & Rautakorpi, Sonja (2013). *Researching children's multiple family relations: social network and life-lines as methods*. Tulossa.
- Plowman, Lydia & Stevenson, Olivia (2012). Using mobile phone diaries to explore children's everyday lives. *Childhood* 19:4, 539–553.
- Purhonen, Semi, Rahkonen, Keijo & Roos J.P. (2006). Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa Purhonen Semi & Roos J.P. (toim.) *Bourdieu ja minä*. Vastapaino, Tampere, 7–54.
- Strandell, Harriet (2012). Sosiaalieteellinen tutkimus lapsuuden ja nuoruuden määrittelijänä. Puheenvuoro Lapsudentutkimuksen päivillä Helsingissä 16.11.2012.
- Tuovila, Annu (2003). "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Sibelius-Akatemia, Helsinki.
- White, Sarah C. (2007). Children's rights and the imagination of community in Bangladesh. *Childhood* 14:4, 505–520.
- Young, Lorraine & Barrett, Hazel (2001). Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area* 33:2, 141–152.