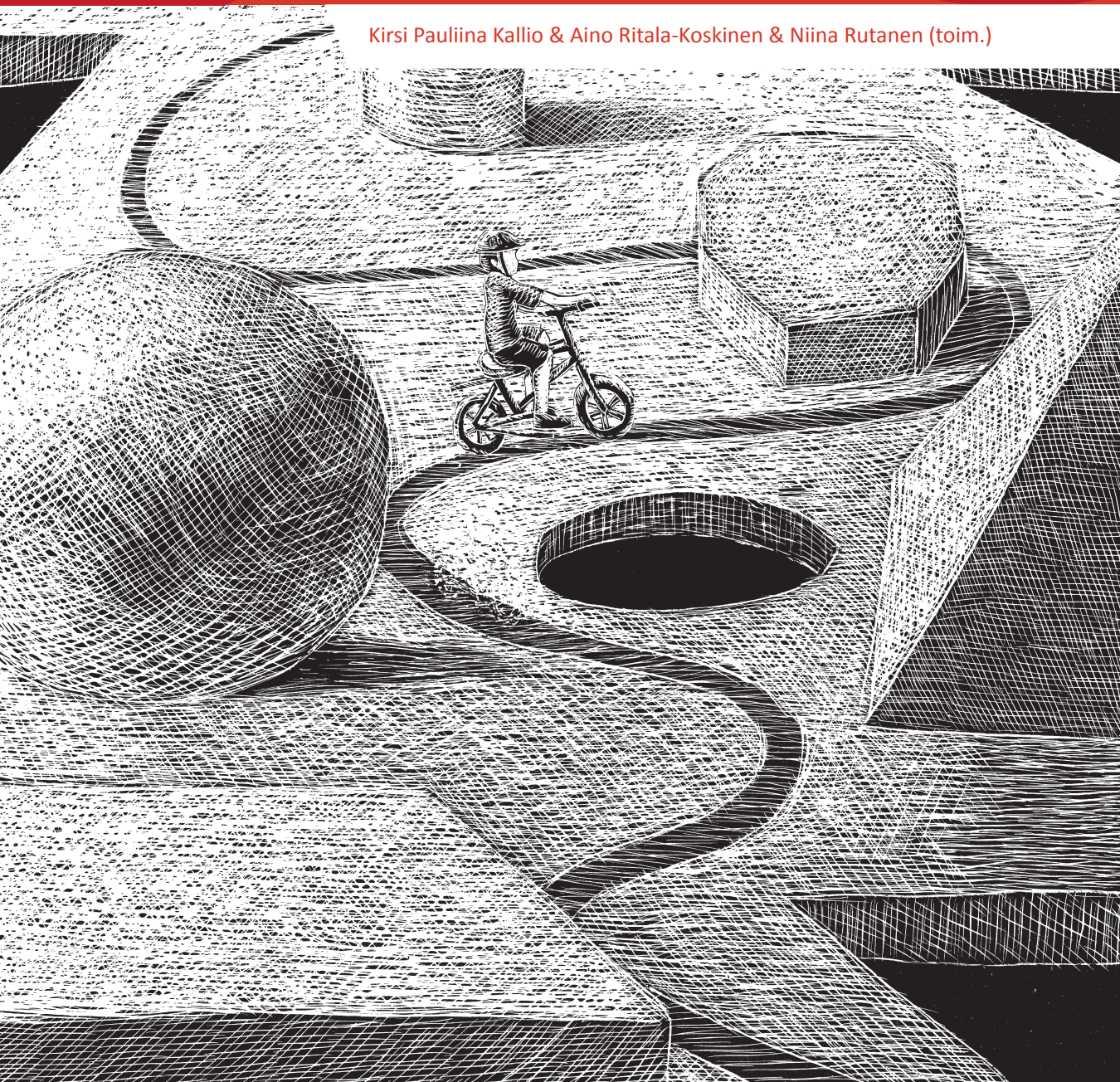


# Missä lapsuutta tehdään?

Kirsi Pauliina Kallio & Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.)



**Missä lapsuutta tehdään?**



# Missä lapsuutta tehdään?

Kirsi Pauliina Kallio & Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.)

Nuorisotutkimusverkosto/  
Nuorisotutkimusseura  
Verkojulkaisu 106



NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.  
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



LAPSUUDEN-  
TUTKIMUKSEN  
SEURA

PerLa

© Copyright Nuorisotutkimusseura & Lapsuudentutkimuksen seura & Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö PerLa & tekijät. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. 2016

ISBN 978-952-7175-21-7  
ISSN 1799-9227

**Nuorisotutkimusseura ry.**

Asemapäällikönkatu 1

00520 Helsinki

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi>

Kansipohja: Jussi Konttinen

Kansikuva: Ilmari Hakala

Kannen ja sisäsivujen taitto: Minna Laukkanen

Michel Vandebroekkin & Maria Bouverne-De Bien sekä Robert M. Vanderbeckin artikkelien suomennokset: Tiina Mälkiä

Painettu kirja on julkaistu vuonna 2010.

**Julkaisutilaukset:**

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

# SISÄLLYS

<b>Johdanto</b>	7
<i>Kirsi Pauliina Kallio &amp; Aino Ritala-Koskinen &amp; Niina Rutanen</i>	
<b>I Lapsuudentutkimus nyt: kaksi näkökulmaa</b>	
<i>Michel Vandenbroeck &amp; Maria Bouverne-De Bie</i>	
Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö	17
<i>Robert M. Vanderbeck</i>	
Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen 'aikuisista'	33
<b>II Lapsuuden tilat</b>	
<i>Anu Alanko</i>	
Osallisuuden paikat koulussa	55
<i>Mira Roine</i>	
Verkkoympäristö vanhempien juomisesta kärsivien tyttöjen tuen tilana	73
<i>Marja Leena Böök</i>	
Vastuulliseksi kasvamista, vastuun ottamista vai vastuussa olemista – vanhempien näkemyksiä lapsen vastuusta	89
<i>Eero Suoninen &amp; Jukka Partanen</i>	
Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – meadiläinen näkökulma	103

### III Lasten paikat

<i>Liisa Karlsson</i> Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen	121
<i>Marleena Stolp</i> 6-vuotiaat perunapäät: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona	143
<i>Helena Oikarinen-Jabai</i> Ylirajaiset tilat lasten kasvupaikkoina	161
<i>Suvi Pennanen</i> Lapset, tieto ja media	177
<i>Taina Kyrönlampi-Kylmänen</i> Päiväkoti ja koti lapsen paikkana	197

### Lopuksi

<i>Kirsi Pauliina Kallio</i> Missä lapsuus tapahtuu?	215
Kirjoittajat	229
English Summary Where is Childhood Made?	232

# JOHDANTO

Vuoden 2009 Lapsuudentutkimuksen päivien yleisteemana oli *Lapsuuden tilat, lasten paikat – Childhood spaces, children's places*. Teema valittiin yhtäältä sillä perusteella, että se tarjosi alan toisille kansallisille päiville laajan ja moniulotteisen kehyksen. Toinen valintaperuste oli teeman kiinnostavuus aihealueena: lapsuudentutkijat pysähtyvät liian harvoin miettimään *missä* lapsuus tapahtuu, rakentuu ja muuttuu. Päivien puheenvuorot ja työpajoissa käydyt keskustelut osoittautuivat hedelmällisiksi, joten järjestäjistä Lapsuudentutkimuksen seura (LaTu) ja Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö (PerLa) päättivät toteuttaa yhteistyössä Nuorisotutkimusverkoston (NTV) kanssa kirjahankkeen päivien teemasta. Esityksiä pitäneille lähetettiin kirjoittajakutsu, johon vastanneiden tutkijoiden ehdotuksista koottiin tässä kirjassa julkaistava valikoima. Teokseen on myös suomennettu ulkomaisten kutsuvieraiden luentojen pohjana olleet tekstit.

Monitieteisen lapsuudentutkimuksen julkaisun kirjoittaminen ja toimittaminen on ollut kaikille osapuolille kiinnostava prosessi. Työtä ovat kannatelleet tilan ja paikan käsitteet, joihin on yhdistetty lapsuudentutkimuksen metodologisia haasteita. Tila ja paikka eivät ole pääasiallisesti kirjoittajien teoreettisia lähtökohtia vaan he ovat sitoneet omaa tarkasteluaan tähän tematiikkaan kirjoitusprosessin kuluessa tavalla tai toisella. Koska tulokulma oli osalle täysin uusi, kutsui toimitus kirjoittajat yhteiseen tapaamiseen ensimmäisten käsikirjoitusversioiden valmistuttua. Yhteiset keskustelut selkeyttivät kirjan tematiikkaa, osoittivat lukujen moninaisuuden ja toivat esille myös kirjoittajien toisistaan poikkeavia tutkimus- ja lähestymistapoja.

Kirjan luvut ovat käyneet läpi nimettömän arviointiprosessin, missä hyödynnettiin laajasti monitieteistä lapsuudentutkijoiden yhteisöä. Menettely osoittautui toimivaksi, mutta haastavaksi. Kun kirjoittajat ja arvioitsijat tulevat eri tieteenaloilta, on myös arviointiprosessi kaikille osapuolille vaativa. Niin yksittäinen arvioitsija kuin kirjoittajakin tulee monitieteiselle tutkimuskentälle aina jostakin erityisestä suunnasta ja tuntee näin parhaiten juuri oman tieteenalansa ja aihealueensa keskusteluja ja tutkimusperinteitä. Eri tieteenalojen ja aihealueiden kohdatessa voi syntyä aivan uudenlaisia eteenpäin vieviä oivalluksia mutta myös kokemuksia väärinymmärretyksi tulemisesta. Toimittajina olemme yrittäneet olla apuna rakentamassa kompromisseja erilaisten näkemysten välille ja tuoneet omaa, eri traditioista nousevaa ymmärrystämme avuksi tekstien työstämiseen.

Prosessin lopputulosta eli tätä julkaisua tulee siis lukea tulemana siitä, miten joukko eri tieteenalojen kirjoittajia voi tuoda panoksensa suhteellisen väljästi määriteltyyn lapsuuden tiloja ja paikkoja koskevaan monitieteiseen keskusteluun. Teos toivottavasti osoittaa, ettei tematiikka ole vielä millään tavalla loppuun käsitelty vaan herättää lisää kysymyksiä. Näihin pohdintoihin palataan tarkemmin kirjan loppuluvussa.





## Suomalaisen monitieteisen lapsuudentutkimuksen muotoutuva kenttä – tämän kirjan tila ja paikka

Tilallisuus on tämän tekstikokoelman läpileikkaava teema. Rajatun teeman lisäksi kirjoittajat tarkastelevat aihealuettaan ja näkökulmaansa erityisesti suhteessa *monitieteiseen lapsuudentutkimukseen*, millä tarkoitamme 'uutta' sosio-kulttuurisen lapsuudentutkimuksen paradigmaa (*New Social Studies of Childhood; Childhood Studies; New Sociology of Childhood*), johon myös Robert Vanderbeck sekä Michel Vandembroeck ja Marie Bouverne-De Bie luvuissaan viittaavat. Tästä monitieteisestä tutkimussuunnasta käytetään kirjassa rinnakkain termejä 'lapsuudentutkimus' ja 'lapsuuden tutkimus' (ks. Alanen 2009, 9–30; Strandell 2010). Muut tutkimuserinteisiin ja -alueisiin viittaavat käsitteet esiintyvät teksteissä ilman yhteistä linjausta, kirjoittajan määrittelyn ja näkökulman mukaisesti. Tulkintaerot ilmenevät kustakin tekstistä. Esimerkiksi 'lapsitutkimuksella' osa kirjoittajista tarkoittaa laajasti kaikkeaa lapsia koskevaa tutkimusta, osa erityisesti lääketieteellis-psykologiseen teoriaperinteeseen kiinnittyvää tutkimusta erotuksena yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksellisesti painottuvasta lapsuudentutkimuksesta. Myös lapsilähtöisellä tutkimuksella viitataan laajempaan tai suppeampaan tutkimuserinteeseen. Tämän kaltainen käsitteellinen heterogeenisyys – joka toki varmasti jossakin määrin harmonisoituu lapsuudentutkimuksen vakiinnuttaessa asemaansa suomalaisessa tiedeyhteisössä – on nähdäksemme monitieteisen tutkimuksen hengen mukaista.

Monitieteisenä yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alueena lapsuudentutkimus on elänyt viime vuosikymmenet näkyvää laajentumisen kautta sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Hyvä esimerkki tutkimusalueen virallisesta tunnustamisesta on lapsuuden sosiologian statuksen nouseminen kansainvälisessä sosiologijärjestö ISA:ssa. Aloitteita omasta tutkimusalueesta tehtiin jo 1980-luvulla, ja 1990-luvun mittaan lapsuuden sosiologian status kasvoi ISA:n luokituksessa temaattisesta ryhmästä ensin työryhmäksi ja sittemmin tutkimuskomiteaksi (*Sociology of Childhood* 2010). Kuluneiden vuosikymmenien aikana eri tieteenalojen – esimerkiksi sosiologian, antropologian, maantieteen, kasvatustieteiden, käyttäytymistieteiden, terveystieteiden – sisällä syntyneet ryhmät ovat siirtyneet yhä enemmän tieteenalojen välisiin keskusteluihin. Kansainvälisesti lapsuudentutkimuksen omat tutkimusohjelmat, oppituolit, julkaisukanavat ja tieteelliset seurukset ovat vahvistaneet sen asemaa omana, erityislaatuisena tutkimusalueenaan (Alanen 2009, 9–30).

Myös Suomessa on ilmennyt merkkejä lapsuudentutkimuksen institutionalisoinnista 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö (ITLA) on ollut tässä merkittävä tienavaaja. ITLA toteutti vuosina 1989–1991 *Lasten kasvuolosuhteet Suomessa – Kohti monitieteistä lapsuustutkimusta* -hankkeen, jossa koottiin yhteen tutkijoita ympäristöntutkimuksen, yhteiskuntatieteiden, yhteiskunnallisen tilastotuotannon, lastenpsykiatrian ja kasvatustieteen aloilta (Rauste-von Wright 1994). Suomen Akatemia puolestaan kokosi eri alojen tutkijoita rahoittamaansa *Lapsitutkimuksen tutkimusohjelmaan* vuosina 1992–1995. Viimeisten viiden vuoden aikana suomalainen lapsuudentutkimus on järjestäytynyt entistä tiiviimmin, samojen tahojen tukemana. Vuonna 2007 käynnistetty *Lapsuudentutkimuksen verkosto*



(2007–2009) -hanke linkitti yhteen eri tutkimuslaitoksissa, -yksiköissä ja järjestöissä toimivia tutkijoita ja kehittäjiä. Verkostohankkeen päätyttyä järjestäytyminen jatkuu vuonna 2008 perustetussa Lapsuudentutkimuksen seurassa (<http://www.uta.fi/lapsuudentutkimus>). Suomen Akatemia puolestaan on nostanut lapset ja lapsuuden uudelleen yhdeksi ajankohtaisista tutkimusteemoista. *Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys* -tutkimusohjelma (*Skidi-Kids 2010–2013*) on toistaiseksi suurin lapsuudentutkijoita yhteen tuonut valtakunnallinen monitieteinen tutkimusohjelma.

Suomalainen lapsuudentutkimuksen kenttä toimii siis tällä hetkellä varsin viireästi. Kansallisesti monitieteinen yhteisö on hyvää vauhtia vakiintumassa omaksi toiminta-alueekseen. Tämän lisäksi pitkäjänteinen työskentely on luonut vahvat yhteydet kansainvälisiin lapsuudentutkimuksen toimijoihin ja verkostoihin. Kenttä ei siis rakennu tyhjän päälle vaan olemassa olevien verkostojen varaan, jotka vähitellen vahvistuvat toimijamäärän kasvaessa ja toiminnan monimuotoistuessa. Aktiivinen keskustelu kansallisilla ja kansainvälisillä areenoilla tulee jatkumaan vuotuisten lapsuudentutkimuksen päivien merkeissä, verkosto- ja seuratoimintana sekä kehittyvän julkaisu- ja toiminnan muodossa.

## Lapsuuden tiloja ja tapahtumapaikkoja etsimässä

Klassisessa mielessä lapsuuden tilan ja paikan tutkiminen on ollut uuden (sosiologisen) lapsuudentutkimuksen lähtökohta. Lapsuuden tunnistaminen ja tunnustaminen perustavanlaatuisena ja pysyvänä osana yhteiskunnan rakenteita ja siten lasten ja lapsuuden yhteiskunnallisen paikan näkyväksi tekeminen on ollut merkityksellinen näkökulman avaus sittemmin moneen suuntaan laajentuneelle lapsuudentutkimukselle. (Qvortrup 2007.) 'Tila' ja 'paikka' ovat käsitteinä kuitenkin näennäisen yksinkertaisia niiden arkikielisistä merkityksistä ja käyttötavoista johtuen. Näin ollen niihin suhtaudutaan lapsuudentutkimuksessakin usein luonnollistuneina termeinä, joiden avaaminen ei näyttäydy tarpeellisena. Erilaisten tilojen, paikkojen, paikallisuuksien ja tilallisuuksien tutkimukseen keskittyneillä tutkimusaloilla näiden käsitteiden kompleksisuus ja monimuotoisuus on kuitenkin tunnistettu jo pitkään, mikä on johtanut erilaisten tilateoreettisten näkökulmien rakentumiseen (ks. esim. Häkli 1999). Tämä teos pyrkii osaltaan tukemaan näiden käsitteiden kriittistä käyttöä lapsuudentutkimuksessa.

Teos jakaantuu kolmeen osioon. Ensimmäinen osio koostuu lapsuudentutkimuksen päivien kutsuvierasluentojen käännoksistä, joissa tarkastellaan lapsuuden ja aikuisuuden suhteita ja niiden yhteiskunnallista rakentumista. Toisessa ja kolmannessa osiossa lapsuuksien rakentumisen tiloja ja tapahtumapaikkoja lähestytään kahdesta suunnasta. Ensin tarkastellaan lapsille tuotettuja ja tarjottuja tiloja sekä lapsuudelle yleisemminkin luotuja puitteita (*Lapsuuden tilat*), sitten lähdetään liikkeelle päinvastaisesta suunnasta eli lasten tuottamista paikoista (*Lasten paikat*). Vaikka tekstit sijoittuvat näiden kahden tarkastelusuunnan alle, näkyy osassa luvuista muita selkeämmin metodologinen painotus ja lapsuudentutkimuksen menetelmien kriittinen tarkastelu. Empiiristen esimerkkien avulla tekstit avaavat näkökulmia siihen, miten lapsille eri tavoin tarjottua



tilaa ja lasten elettyjä paikkoja voidaan tutkia. Teoksen päättävässä loppukeskustelussa tuodaan näitä teemoja yhteen pohtimalla, mitä lapsuuden tilojen ja lasten paikkojen tutkimuksella on tarjottavana monitieteiselle lapsuudentutkimukselle.

Teoksen ensimmäisen osion *Lapsuudentutkimus nyt: kaksi näkökulmaa* aloittaa Michel Vandebroekin ja Maria Bouverne-De Bien teksti, jossa tarkastelun kohteena ovat lasten toimijuus ja kasvatuksen normit belgialaisessa kontekstissa. Historiallisessa analyysissään he ovat kiinnostuneita siitä, miten kansainvälistä tutkimusta on kansanomaistettu ja muutettu yleistajuisiksi kansan pedagogiikaksi. 'Riskeille altis lapsi' ja 'vastuullinen äiti' näyttävät asettuvan valistuksen kohteiksi aikakaudesta toiseen. Harjoitettu valistuspolitiikka on kohdistunut sosiaalisten tekijöiden sijaan äitien tietämättömyyteen ja laiminlyönteihin, ja näin työväenluokan sosiaaliset ongelmat on käännetty kasvatusongelmiksi. Uusimpana kasvatuksellisenä normina tunnistetaan lasten ja vanhempien keskinäinen neuvottelu. Vandebroek ja Bouverne-De Bien kysyvät, miten tämä uusi normi välittyy perheiden käytäntöihin ja miten kulloisetkin normit ja vanhemmuuden ja lapsuuden konstruktiot ylipäänsä ovat yhteydessä yhteiskunnan poliittisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin.

Toisessa kutsuvierasluennossa Robert M. Vanderbeck kirjoittaa kompetenteista sosiaalisista toimijoista ja kysyy, miten aikuiset näyttäytyvät lapsuudentutkimuksessa. Lapsuudentutkimuksen keskeisiä ideoita ovat yksiulotteisen lapsuuskäsityksen purkaminen ja lasten näkeminen kykenevinä sosiaalisina toimijoina. Analogisesti näille ideoille Vanderbeck näkee, että lapsuudentutkimuksessa aikuiset ja aikuisuus näyttäytyvät usein yksiulotteisina. Näin suljetaan erilaisilta aikuisuuksilta mahdollisuudet pois suhteessa lapsiin. Vanderbeck kuvaa empiirisessä analyysissään nuorten ja tutkijoiden yhteistä kansalaisaktivismia. Keskiössä on nuorten käynnistämä toiminta, jossa myös aikuisia on kanssatoimijoina mukana. Toiminnan käännteitä kuvatessaan hän käy keskustelua siitä, millaisia mahdollisuuksia kanssatoimijuuteen aikuisilla tosiasiaassa on ja milloin yhteiskunnan rakenteet pakottavat aikuisen kategoriseen valtaakäyttävän ja vastuullisen auktoriteetin rooliin.

Teoksen toisessa osiossa *Lapsuuden tilat* tarkastelun lähtökohtana ovat lapsille tuotetut tilat ja lapsuudelle yleisemminkin luodut puitteet. Näiden tilojen raameja ja ulottuvuuksia rakentavat ja säätelevät monet tahot: valtio instituutioineen; länsimainen kulttuuri perinteineen, arvoineen ja normeineen; perheet arkisine käytäntöineen; erilaiset järjestöt ja verkostot tietyille kohderyhmille suunnattuine palveluineen; media poliittisine ja kaupallisine intresseineen; ja niin edelleen. Teksteissä otetaan vakavasti se seikka, että lapsuutta ei eletä tyhjiössä, vaan määritellyissä ja monin tavoin haltuun otetuissa tiloissa.

Anu Alanko tarkastelee luvussa lasten osallisuuden tiloja 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisilta kerättyjen kysely- ja haastatteluaineistojen pohjalta Alanko tuo esiin, miten tämänhetkisen lapsi- ja nuorisopolitiikan hittitermit 'osallistuminen', 'osallisuus' ja 'vaikuttaminen' mieltävät lapsille ja millaisia osallistumisen paikkoja he ovat koulusta itselleen löytäneet. Analyysissä paljastuva ilmiökenttä on monitahoinen. Lasten käsitykset osallisuudesta vaihtelevat koulunkäynnin peruselementeistä (esim. läsnäolo tunneilla) suoraan vaikuttamiseen (esim. äänestäminen). Myös heidän kokemuksensa osallisena olemisesta ovat moninaisia: siinä missä yksi



kokee, ettei ole päässyt mukaan yhteisölliseen toimintaan vaikka on halunnut, toinen ihmettelee, miksi hetken mielijohteesta tehdyt äänestyspäätökset voivat pakottaa jonkun luokan oppilaista oppilaskunnan hallituksen jäseneksi. Alanko esittääkin, että kriittistä osallisuuden tutkimusta tarvitaan lisää tämän ilmiökentän ymmärtämiseen ja osallisuusmyönteisyyden kehittämiseen kouluissa.

Seuraavassa luvussa *Mira Roine* käsittelee päihdeongelmaisten perheiden lapsille suunnatun A-klinikkasäätön ylläpitämää verkkopalvelua lasten valtaistamisen tilana. *Varjomaailman* ideana on tarjota lapsille turvallinen ympäristö, jossa palvelun käyttäjät voivat sosiaalityöntekijöiden tukemina rakentaa itselleen voimaannuttavan vertaisyhteisön. Pohtimalla arkielämänsä koukeroita yhdessä ammattilaisten ja muiden samankaltaisessa elämäntilanteessa elävien lasten ja nuorten kanssa verkkopalvelun käyttäjät voivat etsiä keinoja ongelmallisen asemansa parantamiseen. Roineen löydösten mukaan tämänkaltaisen tukijärjestelmä voi tarjota erityisesti tytöille tukea arjesta selviytymiseen. Päihdeongelmaisissa kodeissa asuvat pojat sen sijaan eivät hakeudu helposti tämän tyyppisen toiminnan piiriin vaan kaipaavat ympärilleen toisenlaista aikuis- ja vertaistukea.

Viidennessä luvussa *Marja Leena Böök* tarkastelee lasten vastuun kysymyksiä kodin kontekstissa. Vanhempien haastatteluja diskursiivisesti analysoimalla Böök tunnistaa erilaisia vastuun antamisen ja ottamisen dynamiikkoja, jotka rakentuvat lasten ja aikuisten välille. Aineistosta nousee selvästi kuuluviin, miten osa vanhemmista suhtautuu lasten vastuuseen enemmän tämänhetkisen vastuun kantamisen näkökulmasta (*children as beings*) ja osalle vastuun kysymykset asettuvat pääasiassa tulevan aikuisuuden vinkkelistä (*children as becomings*). Vastuun kysymykset kietoutuvat myös yhteen vapauden tai autonomian kysymysten kanssa. Tekstissään Böök pohtiikin perhevastuun käsitteen kautta kodin vastuullisuuden tilojen uudelleen kuvittelemisen mahdollisuutta, joka liittyy kiinteästi lapsuuden yhteiskunnallisten muutosten tarkasteluun yleisemmällä tasolla.

*Eero Suoninen* ja *Jukka Partanen* tarkastelevat sosiaalipsykologisessa luvussaan lapsen haastattelua vuorovaikutuksen tilana meadiläisestä näkökulmasta. Heidän lasten haastattelupuhetta koskeva analyysinsä osoittaa hyvin hienovaraisella tavalla, miten niin lapsi kuin aikuinenkin tuovat vuorovaikutukseen mukaan spontaaneja ja erilaisia kulttuurisia merkityksenantoja. Kiinnostavaa on, miten lapsi peilaa puhettaan haastattelijan puheeseen, yleistettyyn toiseen tai erityiseen toiseen. Analyysin tuloksena Suoninen ja Partanen haastavat tutkimuskäytäntöjä puheen sisäisten jännitteiden tarkastelulle. Tämä avaa lasten puheen sosiaalisia ja argumentatiivisia ulottuvuuksia ja antaa mahdollisuuden arvioida esimerkiksi haastattelijan osuutta haastattelussa.

Teoksen kolmannessa osiossa *Lasten paikat* tarkastellaan lasten tiloja ja paikkoja painottaen lasten näkökulmaa: miten lapset tuottavat tilaa ja luovat paikkoja lapsille luotujen toiminnan rakenteiden ja mahdollisuuksien rajoissa, niitä kiertäen ja ylitäten. Tarkastelemalla lasten arkisia tiloja eri näkökulmista kirjoittajat paljastavat, millä tavoin lapset osallistuvat tilan tuottamisen prosesseihin omista näkökulmistaan ja määrittelevät aikuistenkin elintilojen mahdollisuuksia. Kaikki tämän osion viisi lukua lähestyvät lasten tuottamien tilojen ja lasten toimijuuden tematiikkaa eri tieteenalojen näkökulmasta, erilaisia empiirisiä aineistoja hyväksi käyttäen.



Lapsinäkökulmainen tutkimusprosessi ja etenkin aineiston tuottaminen siinä on *Liisa Karlssonin* luvun aiheena. Hän paikantaa kehittelemäänsä lapsinäkökulmaista tutkimusta lapsi- ja lapsuudentutkimuksen kenttään. Tässä näkökulmassa on keskeistä lasten osallistuminen tiedon tuottamiseen, lapsille ominaisten tiedon tuottamisen tapojen tunnistaminen ja lasten näkökulman huomioiminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Perinteisen johdattelevan ja kyselevän haastatteluotteen sijaan aidon lapsinäkökulman tavoittamiseksi on kehitetty erilaisia narratiiviseen orientaatioon ja lasten kerronnan kuunteluun perustuvia menetelmiä. Lasten moninaisten kertomisen tapojen tavoittaminen nähdään tutkimuksen haasteena samoin kuin se, miten lasten tuottamaa tietoa raportoidaan ja välitetään yhteiskunnalliseen keskusteluun.

*Marleena Stolp* tarkastelee lasten teatterin maailmaan paikantuvassa artikkelissaan kahdentumisen ilmiötä. Tässä ilmiössä on kyse itsenä ja roolihahmona olemisesta ja näiden välillä liikkumisesta. Stolp tunnistaa teatterissa ja lasten leikissä olevan samoja piirteitä, joissa tällaista liikkumista tapahtuu. Hänen analyysissään yhdistyvät kiinnostavalla tavalla sekä teatterin että leikin maailmat, jotka sekoittuvat vielä niin, että teatteriesityksessään lapset tuovat lavalle toisiinsa kietoutuneena sekä näyttölemisen että henkilökohtaiset ristiriitansa, joita ulkopuolinen yleisö ei enää kykene erottamaan. Stolpin analyysi purkaa kiinnostavalla tavalla lasten tuottamaan tietoon liittyviä epäilyjä ja kiinnittää huomion lapsille ominaiseen tapaan tuottaa tietoa ja ilmaista itseään.

Kulttuurin- ja taiteentutkimus muodostavat lähtökohdat *Helena Oikarinen-Jabain* keskustelulle. Hän tarkastelee kriittisesti 'rodullisia' kategorisointeja sekä rajankäyntiä 'meidän' ja 'heidän' välillä analysoiden lasten tuottamia ylijajaisia tiloja. Hänen teoreettiset lähtökohtansa ja metodinsa eroavat muista teksteistä monin tavoin. Oikarinen-Jabai tulee lapsuudentutkimuksen kentälle tuoden mukanaan taiteentutkimuksen puolelta performatiivisuuden käsitteen, laajentaen lasten kanssa tehtävää etnografiaa refleksiivisyyden ja performatiivisen kirjoittamisen suuntaan. Oikarinen-Jabai tavoittelee performatiivisella kirjoittamisella ja analyysillään kerrontaa, joka on moniäänistä, rinnakkaisista todellisuuksista rakentuvaa. Luku perustuu lastenkirjan *Moonan ja Soonan maanantai* analyysiin.

*Suvi Pennanen* tarkastelee empiirisen aineiston perusteella yleisesti kysymystä tiedosta ja erityisesti kysymystä lapsille relevantista tiedosta vertaisryhmässä. Tehtävään johdattaa YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen muotoilu lapsen oikeudesta tietoon sekä empiiriset aineistot koskien lasten uutisten katselua ja medialeikkejä päiväkodissa. Luku herättää pohtimaan tiedon kontekstisidonnaisuutta ja käyttöarvoa eri toimijoiden näkökulmasta. Suvi Pennanen esittää, että lasten leikin rakentumisessa on läsnä runsaasti intertekstuaalisia viitteitä erityisesti ajankohtaisiin mediaympäristöihin. Paljon keskusteltu kysymys median kyseenalaisesta vaikutuksesta lapsiin ja lasten leikkiin kääntyy kysymykseksi aikuisen rajatusta ymmärryksestä suhteessa leikkikulttuurin rakentumiseen ja leikkimaailmaan. Medialeikin tila on lasten luomaa tilaa, jota aikuisten on ulkopuolisena haasteellista tulkita.

Luvussa 'Päiväkoti ja koti lapsen paikkana' *Taina Kyrönlampi-Kylmänen* tukeutuu humanistisesta psykologiasta tuttuun holistiseen ihmiskäsitykseen ja fenomenologiseen tutkimusasetteeseen ja menetelmään. Tekstin keskiössä ovat lasten kokemukset heille



keskeisistä paikoista: kodista ja päiväkodista. Kyrönlampi-Kylmäsen soveltama holistisuuden ajatus painottaa kokonaisvaltaista kokemusta, jossa kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus kietoutuvat toisiinsa. Aineistoesimerkit paljastavat Suvi Pennasen esimerkkien tapaan, kuinka lapset leikin ja mielikuvituksen kautta vapautuvat fyysisen tilan ja paikan rajoituksista. Leikissä syntyy *välitila*, jossa lapset kohtaavat.

Teoksen päätteeksi *Kirsi Pauliina Kallio* pohtii kirjassa esiteltyjen tutkimusten tila- ja paikka-näkökohtia ja erityisesti sitä, mitä annettavaa tilateoreettisella tutkimusotteella voisi olla suomalaiselle monitieteiselle lapsuudentutkimukselle. Varsinaisen yhteenvedon sijaan loppuluvussa tuodaan näkyviin, millaisia tilojen ja paikkojen mahdollisuuksia ja rakentumisen prosesseja tämän kaltaiset tutkimukset ja tutkimusotteet paljastavat.

## Kiitokset

Kiitämme Suomen Akatemiaa Tieteellisten seurain valtuuskunnan kautta myöntämästä tuesta sekä Nuorisotutkimusverkostoa, Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikköä ja Lapsuudentutkimuksen seuraa hankkeen toteutuksesta ja kustantamisesta. Kiitos *Tiina Mälkiälle* kahden luvun suomennoksesta sekä *Laura Tohkalle* kyseisten lukujen kielentarkastuksesta. Kiitämme myös kaikkia kirjoittajia kiinnostavasta yhteistyöstä sekä tekstien anonyymejä arvioitsijoita arvokkaista kommentteista.

Tampereella aprillipäivänä 1.4.2010

*Kirsi Pauliina Kallio & Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen*

## Lähteet

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–31.
- Häkli, Jouni (1999) *Meta Hodos. Johdatus ihmismaantieteseen*. Tampere: Vastapaino.
- Qvortrup, Jens (2007) Editorial: Reminder. *Childhood* 14(4), 395–400.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1994) *Lasten kasvuolosuhteet Suomessa. Kohti monitieteistä lapsitutkimusta*. Helsinki: ITLA.
- Sociology of Childhood (2010) [Http://childhood.nfshost.com/](http://childhood.nfshost.com/). (Viitattu 23.3.2010.)
- Strandell, Harriet (2010) From structure-action to politics of childhood. Sociological childhood research in Finland. *Current Sociology* 58(2), 165–185.



I

**LAPSUUDENTUTKIMUS NYT:  
KAKSI NÄKÖKULMAA**

\*





# LASTEN TOIMIJUUS JA KASVATUKSEN NORMIT: NEUVOTELTU YHTÄLÖ<sup>1</sup>

*Michel Vandenbroeck & Maria Bouverne-De Bie*

*Lapset sosiaalisina toimijoina ja lasten osallistuminen* ovat avainkäsitteitä tämänhetkisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja muodostavat merkittävän lapsuuden sosiologian innoittaman paradigmasiirtymän. Näiden käsitteiden siirtymistä käytäntöön on kuitenkin tarpeen tarkastella kriittisesti. Mikro- ja makrotasoja yhdistävästä historiallisesta näkökulmasta voidaan tutkia sitä, kuinka uudet paradigmat kytkeytyvät uusliberalismiin liittyviin diskursiivisiin kenttiin ja erityisesti hallintamielisyyteen (*governmentality*). Luvussa esitetyt näkemykset perustuvat tutkimukseen, jossa tarkasteltiin 150 vuoden aikana toteutettua lasten ja perheiden hallintaa Belgiassa. Tämä kriittinen keskustelu antaa välineitä sen arvioimiseen, voiko tämänhetkinen lapset mukaan ottava jälkimoderni lapsuusdiskurssi itse asiassa sulkea ulos tiettyjä lapsi- ja aikuisryhmiä, ja jos kyllä, miten tämä tapahtuu.

## **Teoreettisia kehyksiä**

Viime vuosikymmeninä tutkijat ovat runsaslukaisesti keskittyneet tarkastelemaan lasten toimijuutta. On esitetty, että lapset tulisi nähdä kompetentteina sosiaalisina toimijoina (mm. James & Prout 1997; James ym. 1998; Wyness 2000) ja että sosiaalitutkimusta tulisi ajatella uudelleen tästä näkökulmasta (mm. Christensen & Prout 2002; Mayall 2002). Lisäksi jossain yhteyksissä 'uudeksi lapsuuden sosiologiaksi' nimetty tutkimushaara on kytkeytynyt yhteen lasten oikeuksia ajavien poliittisten liikkeiden kanssa toiminta- ja policy-tutkimuksen kautta. Sekä Belgiassa että muualla tutkimuksen yhteydessä on virinnyt myös monenlaista pedagogiikkaan ja vanhempien neuvontaan liittyvää toimintaa (Verhellen 1994). Paradigman muutosta voidaan monessa mielessä pitää "askeleena eteenpäin". Se on antanut äänen ja yhteiskunnallista näkyvyyttä ryhmälle, joka on ollut vuosisatojen ajan hiljennetty vain ikään perustuvan syrjivän luokittelun perusteella.

Viime aikoina on kuitenkin ryhdytty kirjoittamaan kriittiseen sävyyn siitä, kuinka lasten toimijuuden ja lasten oikeuksien käsitteitä on kasvatuksen saralla



sovellettu. Muiden muassa Kjørholt (2002) on tuonut esille, kuinka lapsuuden konstruktio ja 1990-luvulla Norjassa käyty keskustelu kestävästä kehityksestä paikallisissa yhteisöissä liittyvät yhteen. Jans (2004) puolestaan liittää aktiivisen kansalaisuuden käsitteen yleisempiin muutoksiin, kuten globalisaatioon ja riskiyhteiskuntaan, kuitenkin jossain määrin sivuuttaen hyvinvointivaltion poliittiset ja sosioekonomiset aspektit. Uutta paradigmaa onkin tärkeää tarkastella kriittisesti, koska on vaarana, että siitä muodostuu kasvatuksen uusi *doxa* (Bourdieu 2001). Tämä voi johtaa lapsille äänen antamiseen liittyvän eettisen lähtökohdan vaarantumiseen, sillä osallistava pedagogiikka voi itse asiassa vaientaa tiettyjä lapsiryhmiä ja heidän vanhempiaan. Tässä luvussa liitymme kriittisten keskustelijoiden joukkoon ja pohdimme, kuinka lasten osallistumiseen, lasten oikeuksiin ja ”toimijuuteen” liittyvät käsitteet voivat muodostaa ongelmallisen diskursiivisen regiiin.

Kuten Wyness (1999) esittää, sosiaalitieteissä on viime aikoina pyritty käsitteellistämään lasten sosiaalisia suhteita *toimijuuden* käsitteen avulla. Lapsiin liitetään tiettyjä kykyjä ja taitoja, joiden perusteella heidät tunnistetaan merkittäviksi osallisiksi erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Hänen mukaansa ”lapsi toimijana” -näkökulmasta voidaan erottaa kaksi teoreettista lähestymistapaa: yhtäältä sellainen, jossa toimijuus määritellään positioimalla lapset heidän omiin konteksteihinsa ja tarkastelemalla vertaisvuorovaikutusta mikrotasolla; toisaalta sellainen, jossa lapset asetetaan laajempiin (makrotason) sosiaalisiin rakenteisiin ja ollaan kiinnostuneempia siitä, miten heidän toimijuutensa systemaattisesti kielletään. Edellisessä toimijuutta lähestytään analysoimalla vuorovaikutusta lasten mikroyhteisöissä, missä lapset Wynessin (1996, 2000) mukaan näyttäytyvät ”heimolapsina” (*Tribal Child*). Toinen lähestymistapa puolestaan avaa toimijuuden käsitettä vallan ja sosiaalisen eriarvoisuuden teorioiden kautta. Tästä näkökulmasta lapset näyttäytyvät alistettuna ja alempiarvoisena sosiaalisena ryhmänä. Jotkut kirjoittajat näkevät lapset erillisenä sosiaalisena luokkana, jota ylempiarvoinen aikuisten luokka käyttää hyväkseen (Oldman 1994, ref. Wyness 1999). Toiset puolestaan käyttävät sukupolven käsitettä samaan tapaan kuin kriittisessä feministisessä tutkimuksessa käytetään sukupuolen käsitettä (Mayall 2002) kuvatakseen, kuinka sukupolven konstruointi aiheuttaa erityisen ”toisen toiseuttamisen”. Toisinaan näissä tutkimuksissa lapsuuden sosiaaliseen asemaan liittyvää (makrotason) huolta tarkastellaan mikrotutkimuksissa (mm. Mayall 2002). Tässä yhteydessä toimijuuden käsite voidaan liittää Lashin (1994) kehittämään alapoliittikan käsitteeseen, rakenteen vastinparina. Hänen refleksiivinen modernisaatio -teesinsä edellyttää toimijuuden progressiivista vapauttamista rakenteista. Tällaisten progressiivisten johtopäätösten tekemistä tulisi kuitenkin varoa, koska – kuten Wyness (1996) esittää – kysymys ei välttämättä ole vain valtion suuremmasta tai pienemmästä roolista eikä edes laajemmasta tai suppeammasta autonomiasta.

Nähdäksemme makro- ja mikronäkökulmat pitäisi tuoda yhteen, jotta lapsuutta voitaisiin tarkastella kokonaisuutena. Bourdieun (1984) termein tämä lähestymistapa edellyttää objektivistisen ja perspektivistisen, tai subjektivistisen, näkemyksen yhdistämistä. Objektivistinen näkökulma tarkastelee yhteiskuntaa sosiaalisena fysiikkana eli sosiaalisena rakenteena, jota voidaan tarkkailla, mitata



ja kartoittaa ulkopuolelta. Näkökulman ongelmana luonnollisesti on, että kartta näyttyy helposti todellisuuden kuvana. Tutkijan konstruoimat rakenteet voidaan siis esittää todellisuutena – toimijoina historiallisten toimijoiden sijaan. Tällaisen reduktionismin välttämiseksi on otettava huomioon myös sosiaaliseen maailmaan osallistuvien toimijoiden näkökulma. Subjektivistinen näkökulma tarkastelee toisen asteen objektiivisuutta ymmärtäen sosiaalisen todellisuuden hauraana ja jatkuvana toteutumana, jota tuotetaan sosiaalisen maailman konstruoinnin prosesseissa (Wacquant 1992; Bourdieu 1984; 2001). Näkökulma kannustaa tutkimaan sitä, kuinka diskurssit tuotetaan käytännöiksi tai, foucaultlaisittain ilmaistuna, tarkastelemaan sekä diskursseja että tekniikkoja.

## Nykyisyyden historia

Esittämämme kriittiset näkemykset perustuvat belgialaisen lastenhoidon nykyisyyden historian tutkimukseen, jonka taustalla on viimeaikainen väitöskirjatyö<sup>2</sup>. Tutkimuksessa tehtiin tekstianalyysi suurelle dokumenttiaineistolle, joka kattaa kokonaisuudessaan belgialaisen päiväkodin historian vuodesta 1845 nykypäivään saakka. Analyysi käsittelee lapsuuden, vanhemmuuden ja lastenhoidon rakentumista keskittyen erityisesti valtion ja perheiden välisiin suhteisiin ja sitä kautta lasten 'hallinnointiin'. Tutkimus tarkastelee lastenhoidon lisäksi sitä lähellä olevia teemoja, kuten poliittisia ja sosioekonomisia diskursseja (makrotasolla) ja tieteellisiä diskursseja. Näin siksi, että kasvatusta tulee nähdä sosiaalisessa ja poliittisessa kontekstissaan (Cunningham 1995) paikallisine ja globaaleine vaikutteineen (Popkewitz 2000).

Tässä suhteessa tiede on keskeinen teema. Kysymys ei kuitenkaan ole siitä, paljastavatko tietyt tieteelliset kirjoitukset totuuden lapsista ja voidaanko, tai pitäisikö, nämä totuudet osoittaa vääriksi. Sen sijaan kysymys on pikemminkin siitä, kuinka tieteellinen tutkimus vaikuttaa hallitseviin diskursseihin, kuinka vallitsevat diskurssit vaikuttavat tutkimukseen, ja kuinka tietystä diskurssista tieteen arvovallan kautta voi tulla hallitseva tai marginaalinen. Tiede nähdään siis aina vallan kontekstissa. Kuten Popkewitz (1996) esittää, vallan mekanismit ovat pedagogiikan ulottuvuuksia ja liittävät poliittiset rationaalisuudet omaehtoiseen itsetutkiskeluun, itsereflektioon ja itsestä huolehtimiseen. Tämän seurauksena huomio ei keskity siihen, mitä tieteen johtavat edustajat (kuten Bowlby, Bronfenbrenner tai James) ovat sanoneet tai kirjoittaneet eikä heidän kirjoitustensa tekstuaaliseen analyysiin. Kiinnostavampana näyttyy se, kuinka heitä luetaan, ymmärretään ja lainataan, ja kuinka heidän työnsä ovat vaikuttaneet lastenhoidon periaatteisiin ja käytäntöihin kansantajuistamisen eikä niinkään alkuperäisen tutkimuksen kautta. Tämä ei sulje pois alkuperäisten tutkimusten tai tutkijoiden arvoa. Kiinnostus kohdistuu, Bourdieun asettamia suuntaviivoja seuraten, vain heidän työnsä vaikutuksiin, "vaikutus-valtaan". Bourdieun "käytäntöjen talous" ei pyri kuvaamaan pyrkimyksiä tai utilitarismia. Hän päinvastoin vastustaa sitä, että ihmisten käyttäytyminen voitaisiin palauttaa yksilön vapaaehtoisiin valintoihin (Wacquant 1992).

Tutkimuksen aineisto koostuu poliittisista ja hallinnollisista dokumenteista, opettajille jaetuista teksteistä, sisäisistä säännöistä, paikallistutkimuksesta Flanderissa ja



niin edelleen. Olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, miten kansainvälistä tieteellistä tutkimusta on kansanomaisesti ja muutettu yleistajuisiksi teksteiksi ja ”kansanpedagogiikaksi” tietyssä historiallisessa, sosiaalisessa, kulttuurisessa, taloudellisessa ja etenkin poliittisessa kontekstissa. Tämä on erityisen kiinnostavaa, koska ”muutokset opaskirjojen painotuksissa voivat heijastaa muutoksia käytännössä”, kuten Cunningham (1995, 3) asian ilmaisee. Tutkimus tarkastelee siis globaaleja ja paikallisia sosiologisia kysymyksiä ja niiden yhdistymistä lasten ja perheiden jokapäiväisessä elämässä. Empiirisenä painotuksena on lastenhoidon kenttä, joka tarjoaa esimerkin julkisen ja yksityisen institutionaalisen kohtaustapausta.

Tarkastelemme tässä luvussa sitä, miten lasten toimijuuden uusi paradigma muokataan käytännöiksi perheen näkökulmasta. Nähdäksemme lapsuuden konstruktioita tulisi tarkastella uudelleen suhteessa lapsuuden yhteiskunnallisiin konteksteihin. Esitämme, että dikotominen lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita koskeva ajattelu peittää poissulkemisen muotoja sekä lasten että aikuisten *ryhmien sisällä* – poissulkemista, joka on usein juurtunut valkoisia keskiluokkaisia kasvatuskäytäntöjä suosiviin totuuden regiimeihin. Lopuksi väitämme, että vallitseva kehityskulku on johtamassa uuteen totuuden regiimiin, joka toimii rinnakkain globalisaatiota ja erityisesti uusliberalismia koskevien makrotason diskurssimuutosten kanssa. Käsittelemme tätä muutosta Belgian tapauksessa, mutta yhdistämme analyysin myös kansainväliseen tutkimukseen. Toivomme näin osallistuvamme tärkeään keskusteluun, johon kasvatusongelmien historiallisen näkökulman avaaminen tarjoaa uusia näkökulmia. Pidämme tätä näkökohtaa tarpeellisena, mikäli akateemisten diskurssien halutaan vaikuttavan vaiennettujen ryhmien emansipaatioon ja osallistumiseen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Foucault’a (1984) lainaten, intellektuellien ja akateemisen keskustelun tehtävänä on epäillä itsestään selviä oletuksia ja näin laajentaa mahdollisuuksien skaalaa.

## Historian roskakori

James, Jenks ja Prout (1998, 9) käyttävät termiä esisosiologinen lapsi puhuessaan laajasta historian roskakorin kategoriasta. Termi tuo yhteen niitä aiempien vuosisatojen lapsuutta koskevia konstruktioita, jotka ovat vaintaneet lapset sosiaalisena ryhmänä. Yleisesti ottaen yhteenveto vastaa Hendrickin (1997) tai Cunninghamin (1995) analyysia. Oma historiallinen tutkimukseni johtaa samantyyppisiin johtopäätöksiin. 1800-luvulla lapsia pidettiin pääasiassa hauraina ja suojelun tarpeessa olevina. Tämä tapahtui teollistumisen, kaupungistumisen, köyhyyden, lapsikuolleisuuden ja lapsityökiellon konteksteissa. Rodunjalostuksen viitekehityksessä tieteen uskottiin lasten kautta auttavan sekä lasten että kansakunnan pelastamisessa. Tätä ajattelua oikeutti näkemys, jota Bourdieu (2001) nimittää tieteen matematisaatioksi. Jälkensä jättävä toiminta, jota Belgian valtio harjoitti 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa, vastaa Esping-Andersenin (1990) typologian mukaan erittäin liberaalia versiota hyvinvointivaltiosta. Sen jälkeen johtavan aseman ottivat yksityiset filantrooppiset järjestöt, paljolti samaan tapaan kuin Cunninghamin (1995) muita maita koskevissa tutkimuksissa.



”Hauraan Lapsen” sosiaalinen rakentuminen liittyi läheisesti ”Vastuullisen Äidin” konstruktion, jolla oli kaksoisvastuu lastaan ja yhteiskuntaa kohtaan. Kun äiti oli idealisoitu ja yhden äidin perheestä (*monomatrix*) oli tullut normi, työväenluokan äidit herättivät kasvavaa epäluuloa porvarillisissa hyväntekeväisyysinstituutioissa ja valtiossa. 1900-luvun alun Belgian virallisissa raporteissa lasten kuolleisuutta ei koskaan selitetty sosiaalisella asemalla tai epävakailta asumisololoilla, vaan syyksi annettiin työväenluokan äitien tietämättömyys ja laiminlyönnit. Tämä on selkeä esimerkki siitä, kuinka makrotason diskurssit yhdistyvät jokapäiväisen elämän intiimiyteen. Ensin sosiaalinen ilmiö (lapsikuolleisuus) esitetään sosiaalisena ’ongelmana’ sellaisessa teollistumisen taloudellisessa kontekstissa, joka korostaa fyysisen terveyden arvoa (Foucault 1975). Sen jälkeen sosiaalinen ongelma muutetaan kasvatusongelmaksi eli yksilöllistetään. Tästä seuraa, että vanhemmat (eli äiti) tunnistetaan epäpäteviksi. Lopulta itse lapsi määritellään intervention kohteeksi luomalla perheen parantamiseen tähtäävä kokonaisvaltainen ’koneisto’ (neuvolakäynnit ja päiväkodit) (Deleuze 1986). On huomattava, että tälle lähestymistavalle on ominaista päiväkotien virallinen leimaaminen ’välttämättömäksi pahaksi’ tietylle kohderyhmälle (työväenluokan äideille) 1900-luvun alun Belgiassa. Lasten irrottaminen kontekstistaan ja sitä seuraava perheiden vastuuttaminen muistuttavat silmiinpistävästi Pennin (2002) analysoimaa Maailmanpankin kehittyvissä maissa harjoittamaa toimintaa ja siihen liittyvää lapsuusdiskurssia.

Lasten elintaso ja kasvatuksen olosuhteet muuttuivat dramaattisesti toisen maailmansodan jälkeen. Paremmat elinolot ja lapsikuolleisuuden merkittävä lasku asettivat kyseenalaisiksi edellä kuvatut perhe-elämään kohdistetut valtiolliset toimenpiteet. Yleisesti psykologian nousu tieteenä ja erityisesti kiintymys- ja kehityspsykologia loivat uudenlaisen oikeutuksen toimille, joiden tarkoitus oli pelastaa työväenluokan lapset valistamalla heidän (tietämättömiä) äitejään uudella tieteellisellä tiedolla (Burman 1994; Canella 1997). Kvantitatiivisen psykologian kehitys (esim. kehitystasoa mittaavat testit) ei ainoastaan vahvistanut hauraan, vaarassa olevan lapsen ja vastuullisen äidin sosiaalista roolia, vaan teki lapsesta entistä ennustettavamman, julkisen lapsen. 1970-luvun keskustelu 1960-luvun lopun perheiden tukiohjelmien (kuten Head Start ja High Scope) vähäisistä tuloksista kulki samoja polkuja kuin keskustelu lapsikuolleisuudesta puoli vuosisataa aiemmin. Määritelty sosiaalinen ongelma (esim. työväenluokan lasten huono koulumenestys) tuotetaan kasvatukselliseksi ongelmaksi, mikä vahvistaa yhden äidin perhemallia ja äidin vastuuta (McGurck ym. 1993; Singer 1993). Toinen modernien uskomusten jatkumo on käsitys (kansantajuistetusta) tieteestä lasten pelastamisen ytimenä, mikä edesauttaa lasten kategorisoimista (Weberin *Entzauberung*-käsitteen merkityksessä) (Dekker 2002). Esimerkkejä tästä ovat Belgian tapauksessa kehityksen tarkkailun välineiden tuominen lastenhoitoon, mikä tekee esikoulun opettajista kehityksen arvioinnin ammattilaisia; neuvolan työntekijöiden laaja-alainen koulutus ja lisäkoulutus, jotta he voisivat puolestaan kouluttaa työväenluokan äitejä kehitystasojen mukaiseen kasvatukseen; tai etnisten maahanmuuttajavähemmistöjen vanhempien leimaaminen syyllisiksi lastensa ”kehityksellisestä jälkijääneisyydestä” (Vandenbroeck 2004).

Kuten monet tutkijat ovat huomauttaneet, kuvatut diskursiiviset käytännöt ovat vaientaneet lapsia sekä tutkimuksessa että politiikassa. Juuri tästä syystä mielikuva



avuttomasta lapsesta on joillekin poliittisesti niin houkutteleva (Stephens 1997). Nämä diskursiiviset käytännöt ovat vaientaneet myös tiettyjä aikuisryhmiä vanhempiina. Lapsuuden merkitykset liittyvät läheisesti ja monimuotoisesti vanhemmuuden merkitysrakenteisiin. Pitäisikin olla erittäin varovainen, kun lapsia ja vanhempia asetetaan makrotasolla vastakkain valtasuhteiden näkökulmasta. Kuten historiallinen tutkimus on osoittanut, valtasuhteet ovat hajaantuneita ja monisuuntaisia (Deleuze 1986; Foucault 1990). Lasten ja vanhempien väliset antagonistiset valtasuhteet ovat kuitenkin myös osa tiettyä diskursiivista käytäntöä, johon liittyy samanlaisia kontekstista irrottamisen ja luonnollistamisen aspekteja. Historiallinen tutkimukseni paljastaa, kuinka tätä vastakkainasettelua konstruointiin erityisesti 1900-luvun alussa ja kuinka se toimi oikeutuksena sille, että valtio otti lasten edun nimissä itselleen vanhemmille kuuluvia vastuita (Vandenbroeck 2003). Yhdessä Burmanin (1994), Canellan (1997) ja muiden tutkimusten kanssa tämä analyysi osoittaa, että sekä vanhempia että lapsia on marginalisoitu luokan ja sukupuolen perusteella, ja että kasvatuksen alueella heidän ylitseen on käytetty valtaa asiantuntijatiedon nimissä.

### Myöhäismoderni aika ja autonominen lapsi

Viimeaikaisessa tutkimuksessa on tarkasteltu runsaasti vuosisadan vaihteen merkittäviä yhteiskunnallisia muutoksia globalisaation (Beck 1997a), jälkitraditionaalisen yhteiskunnan (Giddens 1994) tai myöhäismodernin ajan (Beck 1994; Lash 1994) kehyksessä. Globalisaatio asettaa kansallisvaltiot ja yhteiskunnat alttiiksi monille vaikutteille, jotka saavat alkunsa niiden rajojen ulkopuolella. Muutokset vaikuttavat lasten arkisiin kasvuympäristöihin, ja jotkut vaikutuksista ovat normatiivisia (Rizzini & Bush 2002). Tässä kontekstissa talouden valta-asema poliittisessa diskurssissa (sisältäen työllisyyden päätavoitteena) lisääntyy samaan aikaan, kun kansallisvaltioilla on vähemmän valtaa kansallisen talouden suhteen. Tämän seurauksena taloudelliset näkökulmat pyrkivät dominoimaan kaikkia muita reaali-politiikan näkökulmia, sosiaaliset kysymykset mukaan lukien. Tätä trendiä voidaan kutsua myös sosiaalisen markkinoitumiseksi (Masschelein & Simons 2002). Toinen huomio liittyy antropologiseen shokkiin, jota Beck (1997b) kuvaa käyttäen esimerkkinä Tshernobylin katastrofia. Tällaisessa tilanteessa ekologiset puheenaiheet nousevat korkealle sijalle julkisessa ja poliittisessä keskustelussa samaan aikaan kun kansallisvaltioiden mahdollisuus kontrolloida ihmisen aiheuttamia riskejä vähenee. Molemmat trendit ovat johtaneet vaatimuksiin valtion vaikutusvallan pienentämisestä.

Kasvatuksen kentällä suuntaus kohti uusliberaalia politiikkaa näkyy useissa maissa. Muutamia esimerkkejä mainitaksemme, Keski-Euroopassa kansainväliset organisaatiot, kuten Maailmanpankki ja EU, ovat vaikuttaneet keskusteluun ammattimaisesta äitiydestä ja valinnanvapaudesta, mihin liittyy pienten lasten julkisten palveluiden yksityistäminen ja supistaminen (Bloch & Blessing 2000). Ruotsissa perinteinen kansankoti (*folkhemmet*) on uudelleenorganisoitu lähemmäs markkinaorientoitunutta palveluntuotantoa (Dahlberg 2000). Uusliberaali politiikka on korostanut kasvatuksellisia tuloksia, kuten itsenäisyyttä riippuvuuden sijaan (Moss 2003) ja myötävaikuttanut



vanhempien pedagogisointiin (Popkewitz 2003a). Globalisaatio tai alueellistuminen on siis johtanut lasten ja perheiden suhteen uusliberaaliin politiikkaan, joka sisältää yksityistämistä, säätelyn purkua tai vastuuttamista ja hajaannuttamista. Globalisaation vaikutukset eivät kuitenkaan ole globaalisti samanlaisia. Koska vaikutukset voivat olla hyvinkin paikallisia hybridejä ja johtua tietystä historiallisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja taloudellisesta kontekstista (Bloch 2003). Flanderin (Belgia) tapauksessa globalisaatio liittyy lastenhoidon palveluiden laaja-alaiseen yksityistämiseen ja laatukseskustelun merkittävään muutokseen, joka suosii sosiaalipalvelujen itsearviointia ja liikkeenjohdollisia käsitteitä, kuten asiakastyytyvääisyyttä (Vandenbroeck, tulossa). Cunninghamin (1995, 3) mukaan yhteiskunnassa:

Aikuiset kuvaavat kodin ulkopuolisen maailman olevan täynnä vaaroja ja pyrkivät vastaavasti suojelemaan lapsiaan kieltämällä heiltä omaehtoisen toimimisen. Samanaikaisesti vanhempien luottamus omaan auktoriteettiinsa on heikentynyt monien kaupallisten, oikeudellisten ja psykologisten seikkojen vuoksi, mikä tekee suojelemisesta vaikeaa heidän toivomallaan tavalla. Tuloksena lastenkasvatuksesta on tullut neuvottelua vanhempien ja lasten välillä huomattavasti enemmän kuin aiempina vuosisatoina valtion ja muiden instanssien valvoessa ja tarkkaillen prosessia. Tässä prosessissa julkisella alueella ilmenevät ajatukset lapsuudesta toimivat kehyksenä, jonka sisällä vanhemmat ja lapset miettivät, kuinka pitäisi elää. (Emt. 1995, 190.)

Cunninghamin tavoin myös monet muut tutkijat ovat kuvanneet muutosta, jossa perheen vallitsevaksi kulttuuriksi on noussut neuvottelu (Du Bois-Raymond 1992; 2001; Beck & Beck 1995; 1997c; Bouverne-De Bie 1997). Neuvottelusta on tullut normi sekä puolisoitten välisissä suhteissa että vanhempien ja lasten välillä. Koska ihmisten elämäntilanne on irrotettu perinteisistä kaavoista ja itsestäänselvyyksistä, ulkoisesta kontrollista ja yleisistä moraalisisista lainalaisuuksista, yksilöllisen päätöksenteon rooli on korostunut. Elämäntilanteesta ja -kertomuksesta on tullut tehtävä jokaiselle yksilölle (Beck & Beck 1995). Tämä muuttaa myös aikuisten ja lasten välistä suhdetta. Lapsia pidetään jossain määrin vähemmän aikuisista eroavina (Wyness 1996). Joillekin tämä yhteiskunnallinen muutos tuottaa pelkoa lapsuuden murenemisestä. Toiset taas ajattelevat, että yhteiskunnallinen muutos merkitsee suurempia mahdollisuuksia aikuisille ja lapsille, kun he vapautuvat sellaisista koetuista rajoista kuin luokka, sukupuoli ja sukupolvi. Aikuisilla ja lapsilla säilyy silti kiintymisen ja moraalisten vertailukohtien tarve, mutta niistä tulee avoimempia ja neuvoteltavampia.

Tästä syystä jotkut kasvatustieteilijät ovat yrittäneet korvata heikon lapsen mielikuvan uudella. Loris Malaguzzia lainaten Dahlberg, Moss ja Pence (1999) kuvaavat lapsen kyvykkäänä, vahvana, voimakkaana, kompetenttina ja ennen kaikkea aikuisiin ja muihin lapsiin yhteydessä olevana. Tällaisen tutkimuksen pintapuolinen tulkinta voi johtaa toteamaan, että historian lehti on kääntynyt ja postmodernismi on saanut läpimurron tehden viimein tilaa lasten itsemääräämisoikeudelle (mm. Van den Bergh 2003), lapsuuden vapauttamiselle (Hengst 2001, ref. Jans 2004), tai usein (väärin) lainatulle lapsuuden lopulle (Postman 1982).

Ajatus voisi tosiaan johtaa mitä moderneimpaan luento- (postmodernista) historiasta. Voi kuitenkin olla hedelmällistä tarkastella itsenäistä lasta tai lasta kompetenttina





sosiaalisena toimijana kuten mitä tahansa historiallista lapsuuden konstruktioita, joka on erottamattomasti sidoksissa uuteen ja nousevaan vanhemmuuden konstruktioon ja tiettyyn taloudelliseen, sosio-kulttuuriseen ja poliittiseen kontekstiin. Pitäisi siis tarkastella lähemmin globaalimpien rakenteiden ja tämän 'toimijuuden' välisiä mahdollisia yhteyksiä. Tällainen näkökulma mahdollistaa sekä muutosten että jatkuvuuksien pohtimisen esimerkiksi suhteessa lasten ja vanhempien kontekstista irrrottamiseen ja kasvatuksen valtasuhteisiin.

### **Autonominen lapsi ja yrittäjävanhempi**

Poststrukturalistiset tutkijat, kuten Tobin (1995) ja Canella (1997), ovat esittäneet, että pedagoginen fokus autonomiseen lapseen ja itseilmaisuuksiin liittyvät tyypillisesti liberaaliin yhteiskuntaan, joka on suuntautunut vapaaseen kauppaan ja autonomisten, yrittäjähenkisten yksilöiden tuottamiseen. Itseilmaisun ja yksilöllisyyden korostaminen solidaarisuuden sijaan on pikemminkin sosiaalinen ja historiallinen konstruktio kuin universaali ja annettu hierarkia, kuten kulttuurienvälinen etnografinen varhaiskasvatuksen tutkimus osoittaa (Tobin, Wu & Davidson 1989). Tobinin ja kumppaneiden tunnetun *Esikoulu kolmessa kulttuurissa* -projektin seurantatutkimukset osoittavat, että talouden ja politiikan muutokset todella vaikuttavat lapsuuden merkityksiin ja suosivat autonomisia yksilöitä muiden kasvatuksellisten arvojen, kuten yhteisöllisyyden, kustannuksella (Hsueh & Tobin 2003; Tobin, Karasawah & Hsueh 2004). Burman (1994) osoittaa, että kiinnostus autonomista lasta kohtaan liittyy psykologialle keskeiseen rationaaliseen, yhtenäiseen subjektiin, koska se on sama kuin teollisen yhteiskunnan itseohjautuva, vastuullinen kansalainen. Rose (2000) on samaa mieltä ja huomauttaa, että itseoivalluksen kieli on terapeuttisen individualismin kieltä. Hänen mukaansa Giddensin kolmannen tien takana on yhteiskunnallisten ilmiöiden yksilöllistämistrendi, joka on sidoksissa uusliberaaliin kansainväliseen talouteen ja naiiviin innostukseen johtamisgurujen mantroja kohtaan.

Modernin historiaa ei voi kirjoittaa ainoastaan keskittymällä lasten tai kenen tahansa yksilön lisääntyneeseen autonomiaan. Sen sijaan voisi tutkia, onko autonominen, yrittäjähenkinen yksilö vastaus, joka on konstruoitu reaktiona heikkeneviin kansallisvaltioihin globalisaation aikakaudella. Onko kyseessä ennemminkin muutos siinä, kuinka tietyt ajatus- ja hallintomallit tuottavat tietynlaista vapautta, kuin että ne tuottaisivat enemmän vapautta lapselle tai aikuiselle. Valtion ja yksilön välinen suhde kehittyi kohti vastavuoroisuuteen perustuvaa kumppanuutta, periaatteenaan ei oikeuksia ilman velvollisuuksia. Tässä kontekstissa sosiaalipalvelut (esimerkiksi etuudet) eivät ole enää vain oikeuksia vaan sisältävät henkilökohtaista vastuuta ja omavaraisuutta. Yksilön odotetaan sitoutuvan elinikäiseen oppimiseen ja olevan tällä (kolmannella) tavalla osittain vastuussa yksilöllistetyistä riskeistä työttömyyteen.

Tässä ajattelussa Jansin (2004) esittämä kanta voi olla ongelmallinen. Hän esittää elinikäisen oppimisen merkittävän loppua sille, että koulutus on koulun aluetta tai että se on rajoitettu nuoruusvaiheeseen, mikä merkitsee kasvavaa vapautta. Myös Jansin (2004, 31) toteamus ”niin kauan kuin koulutuksella ei ole samaa sosioekonomista



painoarvoa kuin palkkatyöllä, putoavat lapset toimijoina aktiivisen hyvinvointivaltion diskurssin ulkopuolelle” näyttää olevan näkökulmakysymys. Hänen vaatimustaan aktiivisesta kansalaisuudesta voidaan niin ikään kritisoida. Kuten Popkewitz (2003) esittää, elinikäinen oppiminen voidaan nähdä hallinnon ilmentymänä, joka liittyy kollektiiviseen rationaalisuuteen ja aktiivisen subjektin itseohjautuvuuteen, muistuttaen aikaisempia pelastuksen teemoja. Globaalissa maailmassa uuden lapsen politiikkaa tehdään demokratian ja vapauden nimissä. Popkewitz (2003a, 37) toteaa, että modernin pedagogiikan pelastava kieli on tarkoitettu auttamaan lapsia siten, että heistä tulisi hyviä kansalaisia, paremmin sopeutuvia ihmisiä ja aktiivisia oppijoita. Tarkastellessaan EU:n aikuiskasvatuksen diskurssia myös Masschelein ja Simons (2002) kuvaavat, kuinka yrittäjäminän, kuten he sitä kutsuvat, odotetaan ottavan tulevaisuus omiin käsiinsä. Tämän uuden vapauden kääntöpuolena on velvollisuus ottaa selvää eri mahdollisuuksista, tasapainottaa ne panos–tuotos-analyysillä ja tehdä rationaalisia päätöksiä parhaasta mahdollisesta sijoituksesta (lapsiin, koulutukseen ja niin edelleen) tulevaisuutta varten. Tässä mielessä diskurssi aikuisten ja lasten autonomiasta luo kuvaa vastuullisesta kansalaisesta. Tämä vastuullinen kansalaisuus sisältää yksilöllisen vastuun elinikäisestä oppimisesta, omasta työllistymisestä ja sosiaalisesta integraatiosta. Autonomista lasta tai aikuista koskeva konstruktio voi olla yksi esimerkki siitä, kuinka sosiaalinen ongelma (työttömyys) tuotetaan kasvatukselliseksi ongelmaksi ja näin ollen yksilöllistetään.

Tätä hallintomielisyyden muutosta voidaan ymmärtää tukeutumalla Foucault’n pastoraalivallan ja minän hermeneutiikan käsitteisiin. Foucaultin mukaan pastoraalista valtaa käytetään pastoraalisen hyvyyden avulla, joka asettuu lähelle omistautumista. Mitä tahansa ”paimen” tekeekin, se on tarkoitettu ”lauman” hyväksi – hänen lampaansa ovat jatkuvan huolenpidon alaisia. Foucault (1990; 2001) esittää, että paimenen rooli edellyttää tietoa siitä, mitä kunkin yksilöllisessä mielessä liikkuu. Täten lauman tulee harjoittaa itsehavainnointia ja havainnoinnin tulokset tulee tunnustaa julkisesti. Itseä pitää toisin sanoen jatkuvasti selittää ja paljastaa. Tämä on välttämätöntä pastorin ”hallinnalle” ja yksilöiden saavuttamalle ”vapautukselle”. Tässä mielessä on naiivia pohtia täydellistä valtasuhteista vapautumista ja vapauden kasvamista sitä kautta. Pikemminkin on mielekästä keskittyä sen tarkasteluun, miten valtasuhteet kehittyvät ja muuttuvat. Foucault’n (1993) mukaan hallitseminen ei ole ihmisten pakottamista tekemään sitä, mitä hallitsija haluaa. Hallitseminen on aina monipuolinen tasapainotila, joka sisältää vastavuoroisuutta ja konflikteja. Tasapainotila rakentuu pakottamisen tekniikoiden ja prosessien välillä, missä minää tuotetaan ja muokataan. Aktiivinen kansalaisuus voidaan siis nähdä lapsille äänen antavana, voimaannuttavana käsitteenä, mutta se on samalla tulkittavissa pakottamisen tekniikaksi tai strategiaksi, joka hallitsee välimatkan päästä itsehallinnan keinoin. Se voidaan myös nähdä esimerkkinä sisään sulkemisen politiikasta, joka tuottaa ulossulkemista.



## Neuvottelu kasvatuksellisenä normina

Esitimme edellä Cunninghamin näkemyksen siitä, kuinka neuvottelu vanhempien ja lasten välillä on muuttumassa uudeksi normiksi valtion ja muiden viranomaisten tarkkaillaessa prosessia. Myös Wyness (1996) osoittaa, että vanhempien lastenhoito-velvoitteita tarkkaillaan entistä enemmän ulkoapäin. Itse asiassa hallitusten tilaamat tutkimukset tarkkailevat perheiden sisäisiä neuvotteluja varsin läheltä. Esimerkiksi 1990-luvun alussa Du Bois-Reymond ja kollegat (1992) tutkivat perheiden neuvotteluja Hollannin hallituksen tilauksesta. Myös useissa Pohjoismaissa toteutettiin samoihin aikoihin samankaltaisia etnografisia tutkimuksia läheisessä yhteydessä hallituksiin (Langsted & Haavind 1993). Vuonna 1999 flaamilainen (belgialainen) lapsista ja perheistä vastuussa oleva hallituksen organisaatio toteutti laajan kyselyn perheille tullen siihen johtopäätökseen, että neuvottelu on yleisesti hyväksytty normi kasvatuksessa. Enemmistö lapsista elää perheissä, joissa vanhemmat sanovat kannattavansa lasten autonomiaa ja päätökset tehdään pääasiassa neuvottelemalla lasten kanssa (Kind en Gezin 2002).

Tässä yhteydessä kiinnostavaa ei niinkään ole se, *neuvottelevatko* flaamilaiset perheet todella lastensa kanssa vaan huomio tulee kiinnittää siihen, että perheet pitävät neuvottelua kasvatuksellisenä normina. Äskettäin flaamilainen lapsiasiavaltuutettu tilasi laajamittaisen perheiden neuvottelua koskevan tutkimuksen, jossa haastateltiin sekä lapsia että heidän vanhempiaan. Wynessia mukaillen tutkimus tarkastelee 'heimoperhettä' (*Tribal Family*). Tutkimuksen tuloksia julkistettaessa lapsiasiavaltuutettu esitti neuvottelun olevan selvästi toivottava normi, jota pitää edistää, koska se perustuu YK:n Lasten oikeuksien sopimukseen (Vandekerkhove 2003). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vanhemmat kertovat neuvottelevansa lasten kanssa useammin kuin lapset ilmoittavat (muun muassa lomista, televisiosta, vaatteista, vapaa-ajasta). Tutkijat siis olettavat erimielisyyden neuvottelun määrästä johtuvan pikemminkin siitä, että vanhemmat yliarvioivat neuvottelun määrää, kuin siitä, että lapset aliarvioivat sitä (De Rijcke 2003), vaikkei oletusta olekaan todennettu empiirisesti. Tutkijoiden johtopäätös on, että vanhemmat kokevat tiettyjä ongelmia ja epärointiä perheen kasvatuksessa ja että he tarvitsevat vanhemmuuden tukemiseen erillisiä ohjelmia (De Rijcke 2003).

### Entä sitten?

Monissa aiheeseen liittyvissä julkaisuissa neuvottelua kuvataan perimmäiseksi hyväksi. Tämä tulee usein esille vanhemmuuden typologioissa, joissa käytetään sellaisia nimityksiä kuin autoritääriin vanhemmuus, mihin liittyy selvästi negatiivisia mielikuvia. Neuvottelevista vanhemmista käytetään puolestaan positiivisemmalta kuulostavaa termiä autoritatiivinen (Du Bois-Reymond 1992). Normatiivinen lähestymistapa tehdään myös selväksi yhdistämällä neuvottelu lasten kehitykseen (Du Bois-Reymond 1992; De Rijcke 2003) ja jopa erityisiin kehityksellisiin lopputuloksiin aikuisuudessa, kuten hyvinvointiin ja autonomiaan (De Rijcke 2003). Neuvottelu on asiantuntijoiden mielestä toivottavaa riippumatta perheen sosiaalisesta, kulttuurisesta, taloudellisesta tai



muusta ympäristöstä. Kasvatuksellisenä sääntönä neuvottelu asettaa kuitenkin lapset normatiiviseen systeemiin, joka suosii yksilöllisyyttä ja yksilöllisyyden osoittamiseen tarvittavia verbalisia taitoja. Kulttuurien välinen tutkimus on osoittanut muiden vuorovaikutuksen muotojen – kuten esimerkiksi tunteiden osoittamisen käyttämällä intonaation vaihtelua tai kiroilua – voivan olla osuvampia tai toimivampia tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa (Tobin 1995). Tämä ja moni muu tutkimus osoittavat neuvottelua kasvatuksellisenä normina suosivien käsitysten olevan kulttuurisia konstruktioita (esim. Göncü & Canella 1996). Meidän tulisi olla tietoisia, että keskittyminen neuvotteluun, itseilmaisuuksiin ja verbalisaatioon on valkoinen, länsimainen ja keskiluokkainen normi. Se on diskurssi, jota opetetaan keskiluokkaisissa kasvatuksellisissa ympäristöissä. Näin ollen se on tutumpi ja houkuttelevampi joillekin lapsille kuin toisille. Tämä saa Tobinin (1995) toteamaan, että itseilmaisun pedagogia etuoikeuttaa valmiiksi etuoikeutettua lasten ryhmää. Tässä mielessä lapsuuden historia voidaan nähdä jatkumona siten, että keskiluokkaiset arvot ja normit on irrotettu kontekstistaan, luonnollistettu ja lopulta nähty universaaliksi ”hyväksi lapsille”.

”Lapsuuden nostaminen valtion politiikan alueeksi liittyi perheeseen kohdistuvan luottamuksen vähenemiseen ja jossain määrin myös aiheutui siitä”, kirjoittaa Cunningham (1995, 152) puhuessaan 1800-luvun politiikasta. Merkittävä jatkumo tämän lausahduksen ja nykytilanteen välillä on tunnistettavissa: perheissä käytyä neuvottelua tarkkaillaan tiiviisti ja aikuisten odotetaan epäonnistuvan lastensa autonomian kunnioittamisessa. Jo 1970-luvulla tuotettiin lisääntyvä määrä julkaisuja, joissa vaadittiin intresseihin perustuvaa neuvottelua vanhempien ja lasten välillä – ja samalla vanhempien odotettiin epäonnistuvan tässä tehtävässä. Eräs laajimmin levinnyt esimerkki ovat kirjat, joissa Thomas Gordon arkipäiväisesti vanhempainkursseja (*Parents Effectiveness Training*). Hollanninkielinen versio kirjasta *Listening to Children* julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1976. Vuoteen 1980 mennessä siitä oli otettu jo kuudes painos, ja se toimitettiin uudelleen 20. kerran vuonna 1998. Teoksen pohjalta järjestetään yhä luentoja ja vanhempien koulutustilaisuuksia (Wubs 2004). Takakannessa todetaan, että vanhemmat tekevät väijäämättä virheitä. Kiitos tohtori Thomas Gordonin, virheitä voidaan nyt estää kasvamasta vaikeiksi vanhempi-lapsi-suhteen häiriöiksi, teini-iän kapinaksi, nuorisorikollisuudeksi ja niin edelleen. Takakannen mukaan pelastuksen avain on halu oppia omista virheistä (Gordon 1976). Tämä diskurssi voidaan nähdä uutena muotona vanhasta paradigmasta eli ”kehityksen ja normaalin lapsen ja perheen hallinnoimisesta” (Bloch 2003, 225). Kuten Beck ja Beck (1995) huomauttavat, hyvän neuvottelijan ominaisuuksia ovat avoimuus ja rehellisyys. Siten itsetutkiskelu on kohtalomme. Maallikolta (vanhemmalta) tämä itsetutkiskelu vaatii dialogia asiantuntijan kanssa, mikä muistuttaa julkista tunnustusta ja konstruoi erityisen (pastoraalisen) valtasuhteen vanhempien ja lasten välillä. Tämän suhteen tunnusmerkki on riippuvuuden vastavuoroisuus.

Johdannossa kerroimme olevamme kiinnostuneita yhteyksistä lapsuuden ja vanhemmuuden konstruktioiden välillä niiden laajemmissa poliittisissa ja sosiaalisissa rakenteissa. Edellä olemme kuvanneet, kuinka lasten (psykologiseen) toimijuuteen ja neuvottelun kasvatukselliseen normiin keskittyminen voi liittyä globalisaatioon, uusliberalismiin ja hyvinvointivaltion uusiin käsitteisiin, joissa sosiaaliset ongelmat



pedagogisoidaan ja yksilöllistetään. Intressipohjainen neuvottelu nähdään valmistautumisena aikuisen elämään modernissa demokratiassa, kuten flaamilaisen lapsiasiavaltuutetun tilaama tutkimus avoimesti toteaa (De Rijcke 2003). Yksilöllistä autonomiaa suositaan riippuvuuden sijaan. Näin ollen voidaan yhtyä Jansin (2004) johtopäätökseen siitä, että 'lasten kokoinen' kansalaisuus vaatii uudelleenkonstruointia. Välttämätöntä nähdäksemme on, että se tulee tehdä kontekstisidonnaisesti, ottamalla huomioon niin kulttuurien väliset erot merkitysten muodostamisessa kuin poliittisen ja taloudellisen ympäristönkin.

## Pohdintaa

Sharon Stephens (1995) esitti, että osallistuvan lapsen konstruktio näyttää liittyvän kompleksisiin taloudellisiin ja kulttuurisiin muutoksiin jälkimoderneissa yhteiskunnissa. Kjørholt (2002) tutkii tätä nykypäivän Norjassa ja osoittaa, että diskurssi lapsista aktiivisina osallistujina liittyy diskursseihin kestäväen kehityksen paikallisista yhteisöistä. Jans puolestaan tarkastelee muodollisen koulutuksen, opetuksen ja elinikäisen oppimisen suhteita. Alan tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tarvitaan vapauttavaa pedagogiaa, joka ottaa lasten äänet vakavasti. Jotkut keskustelun ja käytännön kehityslinjat kuitenkin osoittavat, että tällainen tutkimus ja tutkimukseen liittyvät käytännöt voivat myös vaientaa tiettyjä ryhmiä. Suuressa osassa tutkimuksia – mukaan lukien lainaamassamme flaamilaisessa tutkimuksessa – lapset konstruoidaan erilliseksi mutta homogeeniseksi kategoriaksi. Näin peitetään ikään, sukupuoleen, etnisyyteen tai kulttuuriin liittyvät erot ja epätasa-arvoisuudet, olettaen kaikkien lapsien hyötyvän neuvottelevasta autoritatiivisesta lähestymistavasta. Tätä ei kuitenkaan ole (vielä) todistettu.

Lapsuuden merkitysrakenteiden tutkiminen niiden peilikuvaa, vanhemmuutta, tarkastelemalla, vaikuttaa siis hedelmälliseltä. Tarpeellista on tarkastella myös mikrovuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia yhteyksiä. Näin voidaan tulla tietoisiksi riskeistä, jotka liittyvät konkreettisista asiayhteyksistä irrottamiseen, tiettyjen lapsi- ja vanhempiryhmien marginalisointiin ja heidän redusointiinsa toimenpiteiden kohteiksi sen sijaan, että heidät nähtäisiin merkitysten rakentajina kasvatusta koskevassa keskustelussa. Aikuinen–lapsi-neuvottelu ei käytäntönä ole lainkaan ongelmallinen, mutta kontekstistaan irrotettuna normina siitä saattaa tulla vain yksi kansansivistämisen prosessi muiden joukossa. Jos näin kävisi, voitaisiin vain lisätä uusi säkeistö vanhaan lauluun: ”Jos he tulisivat enemmän meidän kaltaiseksemme, se olisi parempi sekä heille että meille”. Lasten toimijuuden uusi kontekstualisointi voi sisältää neuvotteluun liittyvien epätasa-arvoisuuksien tarkastelua ja sen tunnistamista, että toimijuus voi eri konteksteissa esiintyä eri muodoissa. Modernisaation kaltaiset yhteiskunnalliset muutokset esiintyvät perheissä samanaikaisesti hyvin erilaisissa muodoissa, kuten Hareven (2000) on historiallisessa tutkimuksessaan osoittanut.

On myös selvää, että lasten toimijuuden huomioon ottaminen ei automaattisesti vapauta sosialisointiparadigmasta (Kjørholt 2004). Olemme keskittyneet tähän paradigmaan uusliberaalin jälkimodernin yhteiskunnan kontekstissa, joka tarvitsee autonomisia, itsenäisiä ja yrittäjähenkisiä yksilöitä kolmannen tien hyvinvointivaltiota



varten. Tulisi kuitenkin varoa, ettei kasvatustyötä yhdistettäisi reaali politiikkaan liian yksinkertaisella tavalla. Kasvatusta ei voi palauttaa politiikkaan. Bourdieuta kuunnellen on varottava näkemästä valtaa tieteen ja valtion välisenä salaliittona (Wacquant 1992). Sellaisten käsitteiden kuin kulttuurin tuotteet, tietyn hetken taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset olosuhteet tai sosiaaliluokka (joka kulttuurin tuotteet on tuottanut tai jota varten ne on luotu) suora yhdistäminen johtaisi oikosulkuun. Olisi siis yksinkertaistamista selittää lasten toimijuutta vetämällä suora viiva globalisaatiosta ja uusliberaalista politiikasta sosiologiseen tutkimukseen.

Yhteen vetäen voidaan todeta, että uudet lapsuuden, vanhemmuuden ja kasvatuksen konstruktiot ovat riippuvaisia tietyistä olosuhteista ja oletuksista, ja ne on luotu tiettyssä sosio-poliittisessa kontekstissa (Dahlberg & Moss 2005). Näin ollen vaikuttaa perustellulta tutkia *Autonomista Lasta* ei vain historian hetkenä tai käännettynä sivuna vaan, päinvastoin, yhtenä historiallisena konstruktiona ja hallitsevana diskursiivisena regiiminä, joka sekä laajentaa että rajoittaa mahdollisuuksien repertuaaria. Analyysimme antaa viitteitä myös siitä, että lasten tarkastelu erillisenä kategoriana, aikuisten vastakohtana, voi johtaa lasten parempaan ymmärtämiseen ja tunnustamiseen, mutta peittää samanaikaisesti joitain mekanismeja, joilla tiettyjä lapsiryhmiä ja heidän vanhempiaan marginalisoidaan. Kuten Grover (2004) huomauttaa, on tärkeää keskittyä valtasuhteisiin. Tulisi olla tietoisia siitä, että lapsuuden ja vanhemmuuden tutkiminen toisiinsa liittyvinä myös mahdollistaa sen osoittamisen, ettei valtasuhteita voi palauttaa pelkäksi lapsi–aikuinen-dikotomiaksi. Päinvastoin, toimijuuden analysointi psykologisella tasolla voi olla hyödyllistä rakenteellisesta näkökulmasta. Toisaalta myös rakenteellisen analyysin tulee ottaa huomioon yksilön toimijuus. Tämä voidaan nähdä vetoamuksena refleksiivisyyden puolesta Bourdieun tarkoittamassa mielessä, ja sitä voidaan soveltaa mihin tahansa tieteseen ja siten myös lapsuuden sosiologiaan. Refleksiivisyys on ratkaisevan tärkeää, sillä ”lapsen etu” on erityinen asia, jota kyseenalaistamattomat oletukset eivät saisi päästä hallitsemaan.

## Viitteet

1. Michel Vandenbroeckin ja Marie Bouverne-De Bie luku on julkaistu aikaisemmin englanninkielisenä: Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie, Maria (2006) Children's Agency and Educational Norms. A tensed negotiation. *Childhood* 13 (1), 127–143. Suomenkielinen käännös julkaistaan tässä kustantajan luvalla.
2. Erityiset kiitokset Bernard Van Leer -säätiölle tutkimuksen tukemisesta.

## Lähteet

- Beck, Ulrich (1994) The reinventions of politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. Teoksessa Ulrich Beck & Anthony Giddens & Scott Lash (eds) *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1–55.
- Beck, Ulrich (ed.) (1997a) *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, Ulrich (1997b) *De wereld als risicomaatschappij. Essays over de ecologische crisis en de politiek van de vooruitgang*. Amsterdam: De Balie.





- Beck, Ulrich (1997c) Democratization of the Family. *Childhood*, 4 (2), 151–168.
- Beck, Ulrich & Beck, Elisabeth (1995) *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press.
- Bloch, Marianne N. (2003) Global/Local Analyses of the Construction of "Family-Child Welfare". Teoksessa Marianne N. Bloch & Kerstin Holmlund & Ingeborg Moqvist & Thomas S. Popkewitz (eds) *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state*, 195–230. New York: Palgrave Macmillan.
- Bloch, Marianne N. & Blessing, Benita (2000) Restructuring the State in Eastern Europe: Women, Childcare and early Education. Teoksessa Thomas S. Popkewitz (ed.) *Educational Knowledge. Changing relationships between state, civil society, and the educational community*, 59–81. Albany: State University of New York.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Homo Academicus*. Pariisi: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1995) La cause de la science. Comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106–107: 3–10.
- Bourdieu, Pierre (2001) *Science de la science et réflexivité. Cours au Collège de France 2000–2001*. Pariisi: Raisons d'Agir Edition.
- Bourdieu, Pierre (2002) Science politique et sciences sociales. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 121–122: 109–118.
- Bouverne-De Bie, Maria (1997) *Gezinspedagogiek*. Gent: Academia Press.
- Burman, Erica (1994) *Deconstructing developmental psychology*. Lontoo: Routledge.
- Burman, Erica (1997) Psychology: Market, Metaphor and Metamorphosis, *Culture and Psychology*, 3 (2): 143–152.
- Canella, Gaile S. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2002) Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4): 477–497.
- Cunningham, Hugh (1995) *Children and Childhood in Western Society since 1500*. Lontoo – New York: Longman.
- Dahlberg, Gunilla (2000) From the "People's Home" – Folkhemmet – to the Enterprise. Reflections on the Constitution and Reconstruction of the Field of Early Childhood Pedagogy in Sweden. Teoksessa Thomas S. Popkewitz (ed.) *Educational Knowledge. Changing relationships between state, civil society, and the educational community*. Albany: State University of New York, 201–220.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter. & Pence, Alan. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Lontoo: Falmer Press.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Lontoo: Routledge.
- Dekker, Jeroen J.H. (2002) Demystification in the Century of the Child : The Conflict between Romanticism and Disenchantment in (Residential) Youth Care from the 1830's to 2000. Teoksessa Eric J. Knorth & Peter Van den Bergh & Fop Verheij (eds) *Professionalisation and Participation in Child and Youth Care*. Hampshire: Ashgate, 27–48.
- Deleuze, Gilles (1986) *Foucault*. Pariisi: Les Editions de Minuit.
- De Rycke, Lieven. (2003) Beleving van het gezin: de relatie tussen ouders en kinderen. Teoksessa Leen Ackaert & Peter Brants & Lieven De Rycke & Bea Van den Bergh (eds) *Kom je dat thuis eens vertellen? Visies van ouders en kinderen op het dagelijkse leven in het gezin*. Leuven: ACCO, 53–84.
- Du Bois-Raymond, Manuela & De Ruiter, Daphne & Steffens, Ilse (1992) *Onderhandelingsculturen in gezinnen. Een onderzoek naar verzelfstandigingsprocessen van kinderen*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- De Bois-Raymond, Manuela (2001) Negotiating Families. Teoksessa Manuela Du Bois-Reymond & Heinz Süncker & Heinz-Hermann Krüger (eds) *Childhood in Europe*. New York: Peter Lang, 63–90.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (1975) *Surveiller et punir*. Pariisi: Gallimard.
- Foucault, Michel (1984) Le souci de la vérité. Propos recueillis par François Ewald. *Magazine Littéraire*, 207: 18–23.
- Foucault, Michel (1990) *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other writings 1977–1984*. Lontoo: Routledge.



- Foucault, Michel (1993) About the Beginning of the Hermeneutics of the Self. *Political Theory*, 21(2): 198–227.
- Foucault, Michel (2001) *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981–1982*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Franklin, Barry M. & Bloch, Marianne & Popkewitz, Thomas S. (2003) Educational Partnerships: An Introductory Framework. Teoksessa Barry M. Franklin & Marianne N. Bloch & Thomas S. Popkewitz (eds) *Educational Partnerships and the State. The paradoxes of governing schools, children and families*. New York: Palgrave Macmillan, 1–23.
- Giddens, Anthony (1994) Living in a Post-Traditional Society. Teoksessa Ulrich Beck & Anthony Giddens & Scott Lash (eds) *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 56–109.
- Gordon, Thomas (1976) *Luisteren naar elkaar. De nieuwe methode voor overleg in het gezin*, Amsterdam: Elsevier.
- Göncü, Artin & Canella, Virginia (1996) The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution. *New Directions for Child Development*, 73: 57–69.
- Grover, Sonja (2004) Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in research. *Childhood*, 11 (1): 81–93.
- Hareven, Tamara K. (2000) *Families, History and Social Change. Life course & Cross-cultural perspectives*. Boulder: Westview Press.
- Hendrick, Harry (1997) Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*, 34–62. Lontoo – Washington D.C.: Falmer Press.
- Hsueh, Yeh & Tobin, Joseph (2003) Chinese early childhood educators' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1): 73–94.
- James, Allison & Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & Prout, Alan (1997) Preface to the second edition. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, pp. ix–xvii. Lontoo – Washington D.C.: Falmer Press.
- Jans, Marc (2004) Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1): 27–44.
- Kind en Gezin (2002) *Het kind in Vlaanderen*. Brussel: Kind en Gezin.
- Kjørholt, Anne Trine (2002) Small is powerful. Discourses on children and participation in Norway. *Childhood*, 9 (1): 63–82.
- Langsted, Ole & Haavind, Hanne (1993) La garde durant la journée et la famille: la vie quotidienne des enfants en Scandinavie. Teoksessa Ministère danois des Affaires Sociales (ed.) *Rapport de la conférence sur l'emploi des parents et la garde des enfants*. Kööpenhamina: Ministère danois des Affaires Sociales.
- Lash, Scott (1994) Reflexivity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash (eds) *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 110–173.
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2002) An adequate education in a globalised world? A note on immunisation against being-together. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (4): 589–608.
- Mayall, Berry (2002) *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McGurck, Harry & Caplan, Marlene & Henessy, Eilis M. & Moss, Peter (1993) Controversy, Theory and Social Context in Contemporary Day Care Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (1): 3–23.
- Moss, Peter (2003) Getting beyond childcare: reflections on recent policy and future possibilities. Teoksessa Peter Moss & Julia Brannen (eds) *Rethinking Children's Care*, 25–43. Buckingham: Open University Press.
- Penn, Helen (2002) The World Bank's view of early childhood. *Childhood*, 9 (1): 118–132.
- Popkewitz, Thomas S. (1996) Rethinking Decentralization and the State/Civil Society Distinctions: The State as Problematic Governing. In: *The Journal of Educational Policy*. 11 (1). 27–51.
- Popkewitz, Thomas S. (2000) *Educational Knowledge. Changing relationships between state, civil society, and the educational community*, Albany: State University of New York.





- Popkewitz, Thomas S. (2003a) Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: A Historical Excursus into the Present. Teoksessa Marianne N. Bloch & Kerstin Holmlund & Ingeborg Moqvist & Thomas S. Popkewitz (eds) *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state*, 35–62. New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, Thomas S. (2003b) Partnerships, the Social Pact, and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective. Teoksessa Barry M. Franklin & Marianne N. Bloch & Thomas S. Popkewitz (eds) *Educational Partnerships and the State. The paradoxes of governing schools, children and families*. New York: Palgrave Macmillan, 27–54.
- Postman, Neil (1982) *The Disappearance of Childhood*, New York: Delacotte Press.
- Prout, Alan & James, Allison (1997) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Lontoo – Washington D.C.: Falmer Press, 7–33.
- Rizzini, Irene. & Bush, Malcolm (2002) Editorial. Globalization and children. *Childhood*, 9 (4): 371–374.
- Rose, Nikolas (2000) Community, citizenship, and the third way. *The American Behaviourist Scientist*, 43 (9): 1395–1411.
- Singer, Elly (1993) Shared Care for Children. *Theory and Psychology*, 3 (4): 429–449.
- Stephens, Sharon (1995) *Children and the Politics of Culture: Rights, Risks and Reconstructions*. Princeton: Princeton University Press.
- Stephens, Sharon (1997) Editorial. Children and Nationalism. *Childhood*, 4 (1): 5–17.
- Tobin, Joseph (1995) The irony of self-expression. *American Journal of Education*, May 1995, pp. 23–258.
- Tobin, Joseph, Wu, David Y.H. & Davidson, Dana H. (1989) *Preschool in three cultures. Japan, China and the United States*, New Haven – Lontoo: Yale University Press.
- Tobin, Joseph & Karasawa, Mayumi & Hsueh, Yeh (2004) *Komatsudani Then and Now: continuity and change in a Japanese preschool*. Contemporary Issues in Early Childhood, 5(2): 128–144.
- Van den Bergh, Bea (2003) Kinderen, opvoeders en maatschappij: verkenningstocht of verplichte wandeling? Teoksessa Leen Ackaert & Peter Brants & Lieven De Rycke & Bea Van den Bergh (eds) *Kom je dat thuis eens vertellen? Visies van ouders en kinderen op het dagelijkse leven in het gezin*. Leuven: ACCO, 13–34.
- Vandenbroeck, Michel (2003) From Crèches to Child Care. Constructions of Motherhood and Inclusion/Exclusion in the History of Belgian Infant Care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (2): 137–148.
- Vandenbroeck, Michel (2004) *In verzekerde bewaring. Honderd vijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. Amsterdam: SWP.
- Vandenbroeck, Michel (in press) Subsidized Liberty. Flemish Early Childhood Education in a Globalized World. Teoksessa Marianne N. Bloch & Shirley A. Kessler (eds) *Reconceptualizing the Early Education/Child Care Curriculum: Educational Policy and Curriculum as Power and Knowledge*. New York: Palgrave publishers (tentative title).
- Vandekerckhove, Ankie (2003) *Megafoon. Actietips voor kinderen en hun ouders*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat.
- Verhellen, Eugen (1994) *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Garant.
- Wacquant, Loïc J. D. (1992) Inleiding. Teoksessa Pierre Bourdieu & Loïc J. D. Wacquant *Argumenten voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUA, 11–34.
- Wubs, Janneke (2004) *Luisteren naar deskundigen. Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945–1999*. Assen: Van Gorcum.
- Wyness, Michael G. (1996) Policy, Protectionism and the competent child. *Childhood*, 3 (4): 431–447.
- Wyness, Michael G. (1999) Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6 (3): 353–368.
- Wyness, Michael G. (2000) *Contesting Childhood*. Lontoo / New York: Falmer Press.

# KOMPETENTTEJA SOSIAALISIA TOIMIJOITA? POHDINTOJA LAPSUUDEN TUTKIMUKSEN AIKUISISTA

*Robert M. Vanderbeck*

Pohdin tässä luvussa, kuinka aikuisuutta on lähestytty viimeaikaisessa lapsuuden tutkimuksessa ja erityisesti siinä pääparadigmassa, jota usein nimitetään uudeksi lapsuuden tutkimukseksi (NSSC, the New Social Studies of Childhood). Esitän erityisesti, että saavuttaakseen syvemmän ymmärryksen ikään liittyvistä epäoikeudenmukaisuuksista ja sukupolvien suhteista on lapsuudentutkimuksen kiinnitettävä aiempaa huomattavasti enemmän huomiota aikuisten identiteettien ja subjektipositioiden kompleksisuuteen.

Ennen varsinaiseen argumenttiin siirtymistä esitän kaksi huomiota. Puhuessani lapsista ja lapsuudesta käytän Yhdistyneiden Kansakuntien Lasten oikeuksien sopimukseen perustuen laajaa määritelmää, ja tunnistan lapsiksi kaikki alle 18-vuotiaat ihmiset. Lapsuuden määrittelystä keskustellaan laajasti (Thorne 2008). Vastasyntyneistä nuoriin aikuisiin ulottuvaan määritelmään liittyy selkeitä analyyttisiä ongelmia, vaikka oikeusnäkökulmasta heitä kaikkia pidetäänkin alaikäisinä. Uudesta lapsuuden tutkimuksesta vaikutteita saanut tutkimus kattaa joka tapauksessa laajan ikäkirjon, joten määrittelen lapset, lapsuuden ja lapsuuden tutkimuksen suhteellisen väljästi. Itse toimin lapsuuden tutkimuksen kentällä ihmismaantieteen edustajana. Työni on siis saanut enemmän vaikutteita joiltain aloilta (ml. sosiologiasta, antropologiasta, kasvatustieteestä, sosiaalityöstä ja lasten maantieteestä) kuin toisilta (ml. psykologia ja kirjallisuustiede). Näin ollen huomioni voivat olla relevantimpia tietyille lapsuuden tutkimuksen alueille. Koska kukaan ei voi väittää täysin omaksuneensa ja lukeneensa kaikkea laajalta ja moninaiselta lapsuuden tutkimuksen alueelta, perustuvat omatkin havaintoni tiettyyn näkökulmaan.

Aloitän artikkelin pohtimalla aikuisuuden kysymysten sivuuttamista lapsuuden tutkimuksessa ja jatkan (luonnollisesti osittaisella) katsauksella siihen, kuinka aikuisuus on tuotu viimeaikaiseen teoriaan ja empiiriseen tutkimukseen. Sen jälkeen nostan esiin joitain kysymyksiä lapsi/aikuinen -kahtiajasta. Tähän keskusteluun on osaltaan



vaikuttanut uusin kirjallisuus sellaisilla aloilla kuin valkoisuuden ja seksuaalisuuden tutkimus, joka usein haastaa sosiaalisen identifikaation problemaattisten kategorioiden pysyvyyttä. Tämän luvun viimeisessä osassa esittelen joitain näkemyksiä aikuisten subjektipositioiden neuvottelun kompleksisuudesta. Pohjaan tämän erityisesti omiin viimeaikaisiin kokemuksiini työstä nuorten aktivistien kanssa kampanjassa, joka liittyi kaupunkitilan hallintaan Leedsissä Isossa-Britanniassa.

## **Puuttuva aikuinen uudessa lapsuuden tutkimuksessa**

Ymmärrämme kaikki, että aikuisilla on hyvin erilaisia tunteita lapsia kohtaan ja erilaisia tapoja olla heidän kanssaan tekemisissä. Jotkut aikuiset valitsevat uran, joka sisältää läheisen suhteen lapsiin. Toiset puolestaan sanovat, etteivät voisi kuvitella toimivansa opettajina, nuorisotyöntekijöinä tai lastenhoitajina. Jotkut aikuiset yrittävät luoda nopeasti auktoriteettiaseman suhteessa nuoriin, mutta toiset epäroiväät tämän suhteen luomista, sillä he tuntevat itsensä kyvyttömiksi tai haluttomiksi asettumaan autoritäärisen aikuisen asemaan. Jotkut aikuiset tietävät mitä tehdä, kun heille ojennetaan itkevä vauva pideltäväksi. Toiset perääntyvät peloissaan ja epävarmoina siitä, kuinka vauva rauhoitetaan, tai he pelkäävät pudottavansa vauvan vahingossa. Eräs amerikkalainen ystäväni (yli kolmekymppinen tutkijamies, joka ei suunnittele vanhemmuutta) kertoi äskettäin kokemuksistaan vietettyään joulunpyhät sisarensa ja tämän viisi- ja kahdeksanvuotiaiden lasten kanssa. Koska hän oli viettänyt aikuisiällään hyvin vähän aikaa lasten kanssa, hän koki tilanteen vaikeaksi. Hän selitti: ”en ole koskaan varma siitä, kuinka puhua (lapsille) tai mitä minun pitäisi tehdä”. Tällä hän tarkoitti sitä, ettei ollut koskaan oppinut oikeaa tapaa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tästä johtuen hän pysytteli mahdollisimman kaukana lapsista. Toiset aikuiset puolestaan etsivät aktiivisesti mahdollisuuksia lasten kanssa olemiseen sekä perheen sisällä että perheen ulkopuolisissa yhteyksissä.

Aikuisiksi kategorisoiduilla ihmisillä on siis hyvin erilaisia tapoja tehdä aikuisuutta ja asettautua ikäeroihin perustuvan järjestelmän mukaisiin positiioihin. Heillä on myös erilaisia mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa, muiden erilaisuuden järjestelmien (kuten sukupuoli, sosiaaliluokka, etnisyys, vammaisuus ja seksuaalinen orientaatio) ja yksilöllisten henkilöhistorioiden seurauksena. Lasten elämään osallistumisesta kiinnostuneet miehet, erityisesti homoseksuaalit, pelkäävät usein, että heitä tarkkaillaan epäluuloisesti virheellisten ja alentavien homoseksuaalisuutta ja pedofiliaa yhdistävien kulttuuristen myyttien takia. Lasten kanssa toimiessaan homoseksuaalien miesten täytyy siis selviytyä yksilöllisestä ja institutionaalisesta homofobiasta. Tähän homofobiaan liittyy viitteitä siitä, kuinka yksilö mielletään aikuisena ja kuinka yksilön elämänkulku leikkaa nuorten elämää (nämä viitteet eivät kuitenkaan ole aina täysin suoraviivaisia ja niistä neuvotellaan eri tavoin).

Jos sosiaaliset ja yksilölliset erot vaikuttavat mahdollisuuksiin, joita aikuisella on lasten kanssa toimimiseen, on niillä vaikutusta myös siihen, miten aikuiset omaksuvat auktoriteettia ja valtaa, joita heillä usein oletetaan olevan suhteessa lapsiin. Esimerkiksi maantieteessä – tieteessä, joka on erityisesti kiinnostunut lasten spatiaalisista kohtaa-



misista – tuodaan nykyään tyypillisesti esille, ettei julkinen tila ”ole...tasavertaisesti jaettu kaikille sukupolville; pikemminkin se on tila, jota toistuvasti tuotetaan sääätelyverkostossa aikuisten tilaksi siinä määrin, että sitä pidetään luonnollisesti...aikuisten tilaan kuuluvana” (Valentine 1996, 216; Vanderbeck ym. 2000).

Mitä aikuisten tilalla tarkoitetaan? Vaikka on tärkeää huomioida eriarvoisuus, joka liittyy tilan mahdollisuuksien käyttämiseen, tämä yleinen diskurssi (johon olen itsekin joskus osallistunut), tuottaa riskin esittää aikuisen ja aikuisuuden monoliittisempänä ja yksiuotteisempänä kuin kenties olisi perusteltua. Esimerkiksi kodittomilla aikuisilla ei välttämättä ole sen enempää luonnollisia positioita julkisessa kaupunkitilassa kuin varakkailla 11-vuotiailla. Epäilemättä myös julkisten tilojen vartijat pitäisivät huonona käytäntönä kodittomien aikuisten yrityksiä käyttää luonnollista aikuisen auktoriteettia lapsiin nähden.

Ei varmaankaan ole vallankumouksellista esittää, etteivät aikuinen ja aikuisuus ole homogeenisiä kategorioita. Silti on mielestäni silmiinpistävää, kuinka harvoin lapsuuden tutkimus todella paneutuu näihin kysymyksiin pitkäjänteisesti. Vaikka puhun tieteenkin yleistäen, minusta näyttää, että viimeaikaisessa uudessa lapsuuden tutkimuksessa (NSSC) aikuisia ei esitetä tarpeeksi usein kompleksisina toimijoina, jotka lasten tavoin joutuvat neuvottelemaan positionsa ikäjärjestelmissä ja muissa sosiaalisissa suhteissa, jotka tuottavat heidät tietyntylaisiksi sosiaalisiksi subjekteiksi, halusivat he sitä tai eivät.

Tarkoitukseni ei ole missään nimessä esittää, ettei meillä olisi mitään käsitystä aikuisuudesta laajempänä instituutiona. On esimerkiksi iso joukko tutkimuksia lapsuudesta, aikuisuudesta ja perheestä instituutioina ja niissä tapahtuvista suuren mittaluokan muutoksista muuttuvien talouksien ja kulttuurien konteksteissa (esim. Zelizer 1994). Myös useita aikuisen elämäntulkua koskevia tutkimuksia on tehty (esim. Smelser & Erikson 1980; Wink & Dillon 2002), vaikkeivät suhteet lapsiin, varsinkaan perheen ulkopuolisissa konteksteissa, ole olleet niissä erityisenä kohteena. Suuri määrä tutkimuksia käsittelee vanhemmuutta sosiaalisena käytäntönä (maantieteessä ks. esim. Holloway 1998; Aitken 2009) sekä lasten kanssa työskentelevien ammatti-identiteettejä ja -ongelmia (esim. Banks 1997; Tucker 1997). Merkittävää on myös kasvava kiinnostus sukupolvien välisiin suhteisiin ja huomio, että erityisesti perheen ulkopuolisia sukupolvisuhteita on tutkittu hyvin vähän (ks. Thang 2001; Hagestad & Uhlenberg 2005; Vanderbeck 2007).

Olisi väärin sanoa, ettei meillä ole mitään ymmärrystä aikuisidentiteeteistä. Silti nämä kysymykset näyttävät jäävän usein marginaalisiksi uudessa lapsuuden tutkimuksessa. Sellaisissa lehdissä kuin *Childhood* ja *Childrens Geographies* eniten palstatilaa saa lasten äänen esiin nostava empiirinen tutkimus. Esimerkiksi oman tieteenalani piirissä on tehty huomattava määrä tutkimusta lasten maantieteestä. Feministimaantieteilijät ovat puolestaan tutkineet paljon vanhemmuutta ja hoivavastuuta, mutta dialogi näiden kahden välillä on ollut jokseenkin rajallista. Kuten Ruddick (2007, 627) esittää, ”vaikka feministi- ja lapsuuden maantieteilijät usein kirjoittavat sekä vanhemmista että lapsista, historiallisesti heillä on ollut tapana nähdä nämä ryhmät toisiaan rajoittavina”. Jossain määrin yksinkertaistaen voidaan sanoa, että lapsuuden maantieteilijöillä on ollut tapana nähdä vanhemmat lastensa rajoittajina, kun taas feministimaantieteilijät ovat usein nähneet lapset ja synnyttämisen naisia rajoittavina. Vaikka feministinen teoria on



ollut suuri vaikuttaja lapsuuden maantieteessä (Kallio 2007), ei lapsuuden maantieteen teoriolla ole vielä ollut oleellista vaikutusta feministiseen maantieteeseen. Sama huomio voitaisiin tehdä myös monesta muusta tieteenalasta.

Kun aikuiset esiintyvät lasten maantieteen kirjallisuudessa, he ovat pääasiassa ihmisiä, jotka asettavat rajoja lapsille ja lasten toimijuudelle. Karrikoiden voidaan jopa väittää, että joissain viimeaikaisissa teoksissa termi aikuinen lähestyy merkitykseltään sosiaalista rakennetta. Viime vuosikymmenten aikana on ollut hetkiä, jolloin osa lasten maantieteessä tehdystä tutkimuksesta on muistuttanut minua vanhan Jaska Jokunen -filmin tavasta representoida aikuisia. Animaatioissa lapset olivat monipuolisia, hyvin erottuvia ja eloisesti esitettyjä yksilöitä. Aikuiset puolestaan – kun heitä ylipäänsä esiintyi – eivät puhuneet sanoilla, vaan surisevalla, monotonisella äänellä, joka tuotettiin pasuunalla eikä ihmisäänellä --- *mwa mwa mwa mwa*. Kuten eräs animaation havainnoija on esittänyt, sarjan luoja Charles Schulzin tekemä valinta aikuisten kuvien ja äänten pois jättämisestä todennäköisesti ”viestitti ajatusta, että lapset olivat vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa luomatta aikuiselle hahmoa” ([http://www.answerbag.com/q\\_view/67686](http://www.answerbag.com/q_view/67686)). Aikuiset eivät ole erillisiä persoonia, vaan lähinnä toisistaan erottumattomia kaukaisia auktoriteettihahmoja.

Tulkinta on tietysti karikatyyri. Vaikka lapsuuden tutkimus on toistuvasti ja voimakkaasti kritisoinut kuinka asiakirjat, kuten Lapsen oikeuksien julistus, esittävät yleistetyin ja syvästi ongelmallisen kuvan lapsesta (Nieuwenhuys 2008), käytetään aikuisen määrittelmää yhä melko helposti ilman kuvauksia tai selityksiä. Seuraavassa osassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin, kuinka aikuisen hahmo esitetään uudessa lapsuuden tutkimuksessa (NSSC) ja siihen liittyvillä aloilla.

## Uusi lapsuuden tutkimus ja lapsi/aikuinen -kahtiajako

Viimeisten kahdenkymmenen vuoden ajan lasten ja lapsuuden tutkimukseen on suuresti vaikuttanut monitieteinen paradigma, jota yleisesti nimitetään uudeksi lapsuuden tutkimukseksi (NSSC). Tutkimussuunta käynnistyi sosiologian sisäisenä liikkeenä, mutta nykyisin siihen kuuluu myös historian, kasvatustieteen, antropologian, psykologian ja maantieteen sekä muiden alojen tutkimusta. Lukuni otsikko sisältää sanaleikin yhdestä alan suosituimmista kielikuvista – lapsesta kompetenttina sosiaalisena toimijana. Yksi tämän paradigman keskeisiä väitteitä on Alan Proutia ja Allison Jamesia lainaten: ”lapset ovat ja heidät pitää nähdä aktiivisina oman elämänsä luomisessa ja määräämisessä [...] Lapset eivät ole vain passiivisia subjekteja sosiaalisissa rakenteissa ja prosesseissa.” (Prout & James 1990, 8.) Nykyisin tyypillinen odotus siis on, että tutkijat tunnistavat lapset sosiaalisina toimijoina, kompetentteina sosiaalisina toimijoina tai käyttävät jotain vastaavaa käsitettä (vaikkakin kirjoittajasta riippuen käsitteillä voi olla hieman eri vivahteita). Meitä lapsuuden tutkijoita kehoitetaan myös huomioimaan, kuinka aikuisten sosiaaliset rakenteet rajoittavat lasten toimijuutta. Joittenkin mukaan tähän teoreettiseen orientaatioon on vaikuttanut suuresti lasten oikeuksien näkökulma. Orientaatio on puolestaan vaikuttanut lasten oikeuksien diskurssien kehittymiseen ja lisääntymiseen. (Lee 2001; King 2007; Vanderbeck 2008.)



Uudessa lapsuuden tutkimuksessa kehoitetaan myös huomioimaan, että lapsuus on sosiaalinen konstruktio ja lapset ja lapsuudet ovat näin ollen hyvin erilaisia. Kysymys siitä, kuinka lasten ääniä voisi tuoda esille, on ollut keskeinen uudessa lapsuuden tutkimuksessa. Moni on huomauttanut, että meidän tehtävämme on asettaa lasten ääni etusijalle tutkimuksessa ja kehittää metodologioita, jotka sopivat aliedustettujen äänten tavoittamiseen. Siten esimerkiksi Leonard (2006) esittää varsin yleisen muotoilun tutkimuksessaan teini-ikäisten territoriaalisista käytännöistä Pohjois-Irlannissa. Hänen tutkimusotteensa käyttää uuden lapsuuden tutkimuksen teoreettista kehystä, jossa lapset ”nähdään itseoikeutetusti kompetentteina sosiaalisina toimijoina. [...] Lähestymistapa priorisoi lasten näkökulman ja käyttää metodologioita, jotka kannustavat kuulemaan lasten ääntä.”

Luvun loppuosassa toivon kääntäväni asioita päälaelleen kysymällä, mitä lapsuuden tutkimukselle ja sitä lähellä oleville tutkimusaloille tapahtuisi, jos joitakin sen havaintoja sovellettaisiin systemaattisemmin aikuisiin ja aikuisuuteen eikä pelkästään lapsiin ja lapsuuteen. Jos lapset ovat enemmän kuin ”passiivisia subjekteja sosiaalisissa rakenteissa ja prosesseissa”, eikö samaa voisi sanoa aikuisista etenkin sen suhteen, miten he liittyvät ja neuvottelevat sukupolvijärjestyksistä, joissa he ovat osallisina (Alanen 2001a; 2001b)? Seuraamme paradigmaa, joka korostaa rikkaiden ja yksityiskohtaisten kuvausten tuottamista siitä, miten lapset toimivat aktiivisesti neuvottelemalla sekä ihmissuhteissaan että laajemmissa ikään perustuvissa eriarvoisuuden järjestelmissä. Emmekö siis hyötyisi, jos samaa yritettäisiin useammin myös aikuisten suhteen tutkimalla, kuinka aikuiset itse osallistuvat (tai eivät osallistu) ikään liittyvän eriarvoisuuden tuottamiseen, erilaisiin valtasuhteisiin ja ovat tekemisissä lasten kanssa?

Esitän näitä kysymyksiä osaksi siksi, että minua on vuosien mittaan alkanut huolestuttaa, miten tutkijat ja muut lasten kanssa työskentelevät käyttävät retoriikoissaan kategoriaa aikuinen. Olen ajoittain pitänyt vivahteettomina tiettyjä niin sanottujen aikuisten asenteita ja pyrkimyksiä koskevia kritiikkejä. Moni adultistisen tai aikuiskeskeisen yhteiskunnan kritiikki joko määrittelee riittämättömästi tai jopa hämärtää nykyaikaisia vallan toimintatapoja ja lapsille vahingollisten asioiden alkuperää. Erään esimerkin tarjoaa Hillman (2006), joka kirjoittaa *Childrens Geographies*-lehdessä monien lasten saavutettavissa olevien kaupunkitilojen rappeutumisesta esseessään *Childrens Rights and Adults Wrongs*. Vaikka olen hänen kanssaan täysin samaa mieltä siitä, että lasten tilat Isossa-Britanniassa ovat rapistuneet julkisten investointien vähäisyyden ja autoilukulttuurin valta-aseman takia, mietin kuitenkin ilmauksen aikuisten vääryydet arvoa ja ajattelen, että se kenties hämärtää yhtä paljon kuin paljastaa. Samassa *Childrens Geographies* numerossa McNeish ja Gill (2006, 4) kirjoittavat, että ”aikuiset rajoittavat lasten vapautta tekemällä maailmasta vaarallisemman paikan ja sen jälkeen suojelemalla lapsia siltä”. Tällainen retoriikka ja ajattelu eivät minusta onnistu erittelemään lasten alistamisen todellista lähdeä näissä tapauksissa.

Nämä ovat esimerkkejä aiemmin mainitsemastani suuntauksesta, jossa käsite aikuinen on alkanut merkitä samaa kuin sosiaalinen rakenne. Erityisesti köyhemmillä alueilla myös aikuiset ovat usein poliittisen sorron ja julkisen rahoituksen vähentämisen uhreja ja heillä on hyvin vähän valtaa päättää paikallisen ympäristön kohtalosta. (Viimeaikainen todiste konsultaatioista, joita tehdään Isossa-Britanniassa



kaupunkien uudistamiseen liittyen todistaa hyvin kuinka monet aikuiset ovat ulkona päätöksenteosta; Hodkinson tulossa.) Voimat, jotka tuottavat Hillmannin kuvaamaa alistusta, liittyvät tietenkin kiinteästi iän aiheuttamaan epätasa-arvoon, mutteivät ole palautettavissa pelkästään siihen: niillä on yhteyksiä myös uusliberaaliin kapitalismiin, patriarkaattiin ja moniin muihin asioihin, jotka vaikuttavat lapsiin ja aikuisiin samanaikaisesti.

Minusta on oleellista pohtia aikuisten roolia lapsuuden tutkimuksessa ja sitä, kuinka heitä olisi paras tutkia. En varmastikaan ole ensimmäinen, joka nostaa esiin kysymyksen aikuisuuden määrittelystä lapsuuden tutkimuksessa. Olen kuitenkin hämentynyt siitä, miten harvoin aikuisuuden määritelmä kyseenalaistetaan, kun otetaan huomioon miten tärkeästä asiasta on kyse. Eräs lyhyt, mutta valaiseva esimerkki on Allison Jamesin ja Adrian Jamesin (2008) äskettäin julkaisema varsin käyttökelpoinen tietosanakirja *Key Concepts in Childhood Studies* (jonka epäilemättä sisällytän pian lapsia koskevien kurssieni lukemistoihin). Vaikka kirja sisältää 51 hakusanaa, jotka kattavat monta suurta aihetta ja käsitettä (mm. ikä, toimijuus, lapsi, lapsuus, kompetenssi, sosiaaliset toimijat, perhe, lasten äänet ja vähemmistöryhmästatus), eivät aikuinen ja aikuisuus kuulu hakusanoihin. Hakusanana on kuitenkin vanhemmuus eli lapsiin suhteessa oleva aikuisuus, josta näyttää olevan helpointa keskustella.

Uusi lapsuuden tutkimus ei luonnollisestikaan ole ainoa sosiaalitutkimuksen alue, joka epäonnistuu aikuisuuden riittävässä problematisoinnissa. Sama tendenssi voidaan havaita kaikilla sosiaalitieteen alueilla. Kuten Judith Burnett on äskettäin korostanut, sosiologeilla on ollut tapana käsitellä aikuisuutta kiistattomana kategoriana ja suhteellisen erittelemättömänä ajanjaksona, johon ei liity monia muutoksia ennen vanhenemiseen liittyvää heikkenemistä. Hän esittää:

Aikuisuutta ei perinteisesti (pidetty) kiinnostavana [...] ilman dramaattista muutosta (hulluus, itsemurha, rikollisuus, vammaisuus jne.), jolloin nämä muutokset konstruointiin erillaisuutena ja identifioitiin poikkeavuutena oletetuista yksilönteisen ja pysyvän tilan normeista [...] (A)ikuisuutta pidettiin historiallisesti epäkiinnostavana sosiologisessa mielessä osaksi [...] koska luokkien reproduktio ja luokkasuhteet toteutuivat elämäntilassa sosiaalisten instituutioiden kautta, kuten avioliitto, perhe, työ ja asuntomarkkinat, ja juuri nämä ja niiden väliset suhteet olivat kiinnostavia kapitalismin valtasuhteina, ei aikuisuus sinänsä. (Burnett 2005, 3.)

Burnett esittää, että olisi tärkeää pikaisesti ”puhaltaa elämää aikuisuuteen muutoksen ja erillaisuuden tilana” (mt. 4), vaikka hänen empiirinen tutkimuksensa niin sanotusta kolmekymppisten sukupolvesta ei käsittelekään aikuisen positioita suhteessa lapsiin tai lapsuuteen vaan keskittyy enemmänkin tietyn aikuiskohortin sukupolvitietoisuuden kehittymiseen. Tarkoitukseni on kuitenkin todeta, että vaikka sosiaalitieteiden usein sanotaan olevan adultistisia tai aikuiskeskeisiä (Knupfer 1996, 136), koska niissä on tapana priorisoida aikuisten näkemyksiä, eivät sosiaalitieteet ole kiinnittäneet paljokaan huomiota aikuisuuteen identiteettinä tai subjekti-positiona.

Palaan tähän lähemmin, mutta haluan ensin reflektoida kuinka lapsi/aikuinen -kahtiajaon käsitteitä on käytetty ja haastettu lapsuuden tutkimuksessa. Epätasa-





arvoiset valtasuhteet lasten ja aikuisten välillä ovat olleet yksi ydinprojekteista monessa uuden lapsuuden tutkimuksen työssä. Joissain tutkimuksissa on väitetty, että lapsena oleminen on tietynlaiseen vähemmistöryhmään kuulumista. Kuten Allison James ja Adrian James (2008) esittävät, ”lasten käsitteleminen vähemmistöryhmänä kiinnittää huomion erityisesti niihin rakenteellisiin ja ideologisiin seikkoihin, jotka tuottavat lapsille alisteisen aseman ja tekevät lapset alttiiksi mahdolliselle sorrolle. Heitä sortavat ne, joilla on ylivalta – eli aikuiset.” Tämän näkemyksen on vaikutusvaltaisesti tuonut esille muiden muassa Berry Mayall, jonka mukaan lapsuus pitäisi ensisijaisesti ymmärtää ajanjaksona, jolloin ollaan aikuisiin nähden alisteisessa asemassa. Kuten Mayall (2002, 29) toteaa, ”lasten elämän tutkiminen [...] on pohjimmiltaan aikuinen–lapsi-suhteiden tutkimista”. Hänelle nämä suhteet ovat epätasa-arvoisuuden suhteita. Myös Leena Alanen (2001b,12) on vaikuttavasti tuonut esiin, että lapsi ja aikuinen ovat toisiinsa suhteessa olevia konstruoituja kategorioita yhteiskunnan sukupolvijärjestelmässä ja että ”lapsilla ja aikuisilla on erityiset sosiaaliset asemat, jotka määrittävät suhteessa toisiinsa ja jotka puolestaan muodostavat erityisiä rakenteita”.

Tämä näkökulma kiinnittää huomion ikäeroihin liittyvään suhteellisen systemaattiseen epätasa-arvoon ja sortoon. Jotkut kommentoijat (esim. Prout 2005) ovat kuitenkin ehdottaneet, että tarvitaan myös varovaisuutta käytettäessä lapsi/aikuinen -kahtiajakoa samoin kuin muita kahtiajakoja, joilla näitä käsitteitä kuvataan. Eräs oleellisista lapsuuden tutkimuksessa käytetyistä kahtiajaoista on erottelu, joka tehdään sen välillä, nähdäänkö lapset olevina (*being*) vai tulevina (*becoming*). Monet kirjoittajat ovat vaatineet lasten tunnustamista itseisarvoisina olentoina sen sijaan, että heitä pidettäisiin aikuisiksi tulevina tai kehittyvinä yksilöinä. Vaikka tämä onkin tärkeä havainto, ovat toiset tutkijat ilmaisseet huolta siitä, että osassa (ei toki kaikessa) lapsuuden tutkimusta käsitys lapsesta on mennyt jo liian paljon vastakkaiseen suuntaan: niissä konstruoidaan käsityksiä lapsesta liian valmiina ja samaan aikaan alikorostetaan aikuisuutta tulemisen tilana (*becoming-ness*) (Aitken 2007; King 2007; Lee 2001; Prout 2005; Vanderbeck 2008).

Kritiikeissä korostetaan usein, ettei aikuisuus itsessään ole valmis tila etenkin taloudellisten muutosten vuoksi, sillä nämä muutokset ovat tehneet työllistymisestä yhä epävarmempaa. Aikuisena uudelleen koulutautumisesta ja itsensä uudelleen luomisesta on tullut tärkeää postfordistisessa taloudessa selviämiseksi. Kuten myös muut ovat huomauttaneet, siirtymät aikuisuuteen näyttävät tulleen yhä epämääräisemmiksi, kun monet länsimaiset nuoret jäävät pitkäksi aikaa taloudellisesti riippuvaisiksi vanhemmistaan (Worth, tulossa). He ovat lykänneet – tai joskus kokonaan hylänneet – joitain niitä siirtymiä, joiden on perinteisesti ajateltu merkitsevän täyttä aikuisuutta, kuten oman kodin perustamista tai naimisiin menoa.

Alan Prout (2005, 77) on äskettäin kritisoinut dualistisia näkökulmia, jotka ovat ilmeisiä joissain ikä/sukupolvisuhteiden käsitteellistämisisä. Hän on huolissaan siitä, että näissä katsannoissa jätetään huomiotta monia muita potentiaalisia lasten subjektipositioita – kuten pikkulapsi, teini-ikäinen ja niin edelleen. Hänen mielestään dualismi myös ylikorostaa sosiaalisten asemien ennalta määrääntymistä ja kerrostuneisuutta (mt. 78). Prout ehdottaa, että lapsuuden tutkimus hyötyisi elämänkulun tarkemmasta tutkimisesta. Hänen mielestään tällainen lähestymistapa tarjoaisi välineitä





sen pohtimiseen, kuinka lasten suhteet sekä saman- että eri-ikäisiin ihmisiin ovat kompleksisia, eriytyneitä ja muuttuvia. Nojautuen Bruno Latourin ja toimijaverkko-teoreetikoiden argumentteihin siitä, että elämä rakentuu sosiaalisen heterogeenisista verkostoista (Latour 1993, 6, ref. Prout 2005, 79), Prout ehdottaa että: ”muuttuvat heterogeenisten elementtien verkostot jaksottavat elämänkulun empiirisesti vaihteleviin yhdistelmiin” ja näin lapsuuden tutkimuksessa pitäisi ”tutkia miten lapsen ja aikuisen eri versiot nousevat esiin erilaisten luonnollisten, diskursiivisten, kollektiivisten ja hybridien materiaalien monimutkaisesta vuorovaikutuksesta, verkostoinnista ja yhteensovittamisesta.”

Yhdyn kaiken kaikkiaan Proutin näkemykseen siitä, että on tärkeää tunnistaa lapsen ja aikuisen erilaisten versioiden muodostuminen komplekseissa ja muuttuvissa verkostoissa. Proutin kritiikki kuitenkin purkaa ensisijaisesti lapsuuden erilaistumiseen liittyviä käsitteitä ja jättää aikuisuuden suhteellisesti ottaen sivuun. Tämä on mielestäni suuri puute, sillä on laajasti tunnustettu, että 1) lapsen ja aikuisen kategoriat tuotetaan suhteessa toisiinsa ja 2) lasten ja muiden välisen suhteen luonteen ymmärtäminen on (tai sen ainakin pitäisi olla) keskeistä lasten ja lapsuuden tutkimuksessa. Jos molemmat lähtökohdat hyväksytään, ja uuden lapsuuden tutkimuksen itselleen asettamat tavoitteet aiotaan saavuttaa, kuinka voidaan *olla tutkimatta* aikuisuutta ja aikuisten elämää syvällisemmin?

### **Kategorioita purkamassa: pohdintoja lapsuuden tutkimuksen ulkopuolelta**

Jotkut ajatuksistani siitä, miksi aikuisen kategoriaa olisi pohdittava syvällisemmin, ovat saaneet vaikutteita rodun ja seksuaalisuuden kriittisen tutkimuksen kehityksestä. Tässä osassa esitän joitain näkemyksiä, joita olen muodostanut tältä alueelta ja tuon esille niiden asettamia haasteita sille, miten aikuista voitaisiin ajatella lapsuuden tutkimuksessa. Aloitan rodun ja etnisyyden teorioista ja keskityn erityisesti kasvavaan valkoisuuden tutkimukseen.

Viime vuosikymmeninä on kritisoitu rotututkimuksen epäsuhtaista keskittymistä rodullisiin ja etnisiin vähemmistöryhmiin, joita hallitseva valkoinen väestö on marginalisoinut, syrjäyttänyt ja toiseuttanut. Tutkimus ei ole onnistunut tarkastelemaan kriittisesti hallitsevia väestöjä, joihin verrattuna ei-valkoisia ryhmiä pidetään erilaisina. Vaikka ei-valkoisten vähemmistöryhmien elämästä ja kokemuksista on tehty hyödyllisiä tutkimuksia, valkoisuus konstruktiona on jäänyt suhteellisen alituttuiksi samaan aikaan, kun myytti valkoisuudesta sekä luonnollisena että ontologisesti ongelmattomana on säilynyt ennallaan – ainakin valkoisten keskuudessa. Vastaukseksi on kehittynyt empiiristä tutkimusta ja teorioita, joita usein kutsutaan kriittiseksi valkoisuuden tutkimukseksi. Tämä kirjallisuus on omistautunut paljastamaan prosesseja, joiden kautta valkoisuutta konstruoidaan ja oikeutetaan, sekä identifioimaan murtumia ja kiistanalaisuutta valkoisuuden *sisällä* (ks. esim. Wiegman 1999; Vanderbeck 2008). Kirjallisuus pyrkii purkamaan valkoisen kategorian luonnollisuutta tutkimalla prosesseja, joiden kautta valkoisuutta tehdään luonnolliseksi ja eheäksi. Vaikka teorialla on kritisoijia, on valkoisuuden tutkimus auttanut tunnustamaan, ettei rasismia sosiaa-



lisena muodostelmana voida ymmärtää tutkimalla vain niitä, jotka ovat kaikkein marginalisoituneimpia. Pitää tutkia myös suhteellisesti hyväosaisten identiteettiä. Valkoisuuden tutkimuksen kirjallisuus korostaa, että vaikka valkoiset etuoikeudet ovat läpäiseviä, eivät valkoisten etuoikeudet suinkaan jakaudu tasaisesti niiden kesken, jotka konstruoidaan valkoisiksi (esimerkiksi USA:n etelävaltioiden köyhät valkoiset leimataan usein valkoiseksi roskaväeksi).

Viimeaikaisella seksuaalisuuden tutkimuksella on useita yhtäläisyyksiä valkoisuuden tutkimuksen kanssa. Monet tuoreet tutkimukset korostavat, että hallitsevaa kategoriaa – heteroseksuaalisuutta – ei tutkita riittävästi (mm. Johnson 2004; 2005). Toisaalta valtavirran sosiaalitieteellinen tutkimus on usein olettanut elämänkulun olevan yksinkertaisesti heteroseksuaalinen elämänkulku, jossa heteroseksuaalisuus on merkityksellisen kategoria – jollain lailla samanaikaisesti kaikkialla, mutta näkyvätön. Tähän tutkimussuuntaukseen on reagoinut suuri määrä tutkijoita, jotka ovat yrittäneet tehdä näkyväksi toisenlaisia seksuaalisuuden muotoja tutkimalla lesbojen, homoseksuaalien ja biseksuaalien elämää. Vaikka tutkimus on tuottanut tärkeän vastapainon vallitseville heteroseksuaalisuuden oletuksille, jättää se usein heteroseksuaalisuuden liian pysyväksi ja suhteellisen vahingoittumattomaksi konstruktioksi. Kasvavassa määrin on tunnustettu heteroseksuaalisuuden performatiivinen luonne erilaisine rajakontrollin käytäntöineen. Nämä käytännöt ylläpitävät tarkoin vartioituja rajoja homoseksuaalisuuden ja heteroseksuaalisuuden välillä (Johnson 2004, 197). Viimeaikaiset empiiriset tutkimukset itsensä heteroseksuaaliksi määrittävistä ihmisistä ovat valottaneet huomattavasti niitä diskursseja ja käytäntöjä, joiden kautta hetero/homo -kahtiajakoa ylläpidetään. Ne ovat samalla purkaneet heteroseksuaalisuuden kategorian luonnollistamista.

Rotua ja seksuaalisuutta koskeva kriittinen tutkimus, samoin kuin rasismi- ja queerpolitiikka, ovat tehneet problemaattisten identiteetikategorioiden purkamisesta – tai jopa tuhoamisesta – keskeisen tavoitteen. Siten on syntynyt esimerkiksi valkoisuuden tutkimuksen suuntauksia, jotka pyrkivät aktiivisesti rotukategorioiden hävittämiseen ja kannustavat ihmisiä käyttäytymään kuten rotunsa pettäjät. Tämä nimitys yhdistetään Michael Ignatievin *New Abolitionist* -lehteen ja sen iskulauseeseen ”Valkoisuuden kavaltaminen on lojaaliutta ihmisyydelle”. Samaan tapaan queer-teorian ja -politiikan tietyt suuntauksukset vaativat, ettei tavoitteena pitäisi olla vain hyväksynnän tai suvaitsevaisuuden saavuttaminen homoseksuaaleiksi leimattuja kohtaan. Sen sijaan tulisi kokonaan kieltäytyä käyttämästä heteroseksuaali/homoseksuaali -kahtiajakoa ja olla identifioitumatta näihin rajoittaviin kategorioihin. Molemmat teoreettis-poliittiset projektit pyrkivät hieman eri tavoin hävittämään erilaisuutta määrittävät kategoriat tärkeänä osana yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamista.

Lapsuuden tutkimusta ei tietenkään ole nähty pelkästään akateemisen tutkimuksen alueena, vaan sitäkin pidetään yhteiskunnallisen muutoksen tuottajana. Kuten Prout ja James (1990, 9) urauurtavassa kirjassaan esittivät, lapsuuden tutkimus on myös prosessi, jossa ”rekonstruoidaan lapsuutta yhteiskunnassa”. Uudesta rodun ja seksuaalisuuden tutkimuksesta opittu hallitsevien ryhmien ja kategorioiden mukaan ottamisen tärkeys on syytä ottaa huomioon lapsuuden tutkimuksessa. Vaikka uusi lapsuuden tutkimus on epäilemättä tehnyt paljon lapsen määritelmän horjuttamiseksi,



onko se kenties jättänyt aikuisen tarpeettoman stabiiliksi? Haastavampaa onkin pohtia kuvailevien kategorioiden poistamista kokonaan sosiaalisesta identifikaatiosta. Onko mahdollista kuvitella poliitikkoja, jotka kannustaisivat ihmisiä olemaan ikäpettureita (*age traitors*) (mukailleen Ignatievin käsitystä rotupettureista) tai murentaisivat lapsi/aikuinen -kahtiajaon kokonaan?

Tämä on tietenkin laaja ja äärimmäisen monimutkainen kysymys, enkä pysty sitä tässä tyydyttävästi käsittelemään. On kuitenkin kiinnostavaa pohtia kaikkea, mikä aikuisen identiteetin hylkäämisessä voisi olla potentiaalisesti vapauttavaa ja huolestuttavaa ainakin niille, jotka ovat kiinnostuneita lasten asemasta ja hyvinvoinnista. Lapsuuden tutkimus kritisoi toistuvasti rajoitteita, joita aikuiset asettavat lapsille ja nuorille. Huolimatta kritiikistä näyttäisi kuitenkin, että aikuisen kategoria sisältää jotain sellaista, jonka haluaisimme itse asiassa säilyttää, erityisesti lasten hyvinvointiin ja suojelemiseen liittyvän vastuun kannalta (vaikkakin nämä ovat itsessään hankalia ja kiisteltyjä aiheita).

Tutkijoiden ja lasten oikeuksien puolustajien suuri panostus aikuisen määritelmien säilyttämiseen näkyy eräässä ismissä, jota usein käytetään kuvaamaan lasten kohtaamia ikäperustaisia epätasa-arvoisuuksia: *adulthood* (Cumings 2001). Termiä käyttävät usein lasten ja nuorten etuja ajavat organisaatiot, ja se on löytänyt tiensä myös moniin akateemisiin selontekoihin. Jotkut selvitykset ovat eksplisiitisti todenneet, että niin sanotun *adulthood* dynamiikka on hyvin samanlaista kuin *racism* ja *sexism*. Näin siitä huolimatta, vaikei se terminä ole läheskään niin laajasti levinnyt kuin *racism* ja *sexism*, eikä sitä ole määritelty samalla analyttisellä tarkkuudella. Kun ajatellaan *adulthood* kaltaisen termin luonnetta suhteessa *racism*in ja *sexism*in – kahteen useimmin käytettyyn ismiin sosiaalisen erilaisuuden diskursseissa – paljastuu todellakin joitain aikuisen kategoriaan liittyviä ristiriitaisuuksia. Ristiriitaisuudet ovat ilmeisiä esimerkiksi *Youthbuild!* -nimisen amerikkalaisen organisaation julkaisussa, joka määrittelee termin seuraavasti:

Sana *adulthood* viittaa käyttäytymiseen ja asenteisiin, jotka perustuvat oletuksille siitä, että aikuiset ovat parempia kuin nuoret ja oikeutettuja toimimaan suhteessa nuoriin ilman näiden suostumusta. Sosiaaliset instituutiot, lait, tavat ja asenteet vahvistavat tätä kaltoin kohtelua [...] *Adulthood*in ydin on epäkunnioitus nuoria kohtaan. Yhteiskunnassamme nuoria pidetään useimmiten vähemmän tärkeinä ja huonompina kuin aikuisia [...] Kaikki, mitä aikuismaailma tekee suhteessa nuoriin, ei ole *adulthood*ista. On aivan totta, että lapset ja nuoret tarvitsevat rakkautta, ohjausta, sääntöjä, kuria, opetusta, roolimalleja, hoivaa ja suojeleua. (Bell 1995,1.)

Toinen määritelmä esittää:

*Adulthood* sisältää samoja valtasuhteita kuin *sexism* ja *racism*, ja se on niin laajalle levinnyt ilmiö, että se on lähes tunnistamaton ja sitä pidetään itsestäänselvytenä. Aikuisten ei esimerkiksi tarvitse jokapäiväisessä elämässään ottaa huomioon sitä tosiseikkaa, että he ovat aikuisia, ellei heidän tarvitse nähdä itseään aikuisina suhteessa lapsiin. Lähes kaikessa lapsen elämään kuuluvassa on kuitenkin liittymäkohta aikuisiin. He elävät aikuisten taloissa, käyvät koulua aikuisten rakennuksissa, heitä opettavat aikuiset ja heitä rajoittavat aikuisten säännöt ja käytännöt ja niin edelleen. Tämä on väistämätöntä. (Barford ja Wattam 1991, 98.)



Määritelmistä käy ilmi, että kirjoittajat kritisoivat tiettyjä aikuisuuden ilmentymiä, eivät aikuista subjektipositiona. Kummallakaan määritelmällä ei näytä olevan mitään olennaista ongelmaa aikuisen kategorian kanssa. Kun ensimmäistä määritelmää tarkastelee yksityiskohtaisesti, havaitsee, että adultismin ydin liittyy tiettyihin nuoriin kohdistuviin toimintatapoihin ja epäkunnioitukseen heitä kohtaan ja pitää nuorten ylhäältäpäin tulevaa hallintaa hyväksyttävänä. Tämä on parhaimmillaankin ristiriitainen erottelu ja vaatisi normatiivisen ratkaisun siitä, mihin raja adultistisen käytöksen ja oikeutetun kontrollin välillä voidaan vetää. Päätös siitä, mikä on adultistista käytöstä, pitää siis sisällään normatiivisten arvioiden tekemisen siitä, mitkä ovat hyväksyttäviä tapoja aikuisen subjektiposition hallussapitoon.

Huolimatta väitteistä, että adultismi toimii samaan tapaan kuin rasismi tai seksismi, käsitteillä on myös selvästi suuria eroja. Suurin osa – tai ainakin hienostuneemmat osat – rasismia ja seksismiä koskevasta keskustelusta näkevät nämä ilmiöt laajemmin kuin vastenmielisyytenä tai epäkunnioituksena niitä ihmisiä kohtaan, joilla on eri rodun tai sukupuolen kategoriat. Diskurssit ja käytännöt ovat rasistisia ja seksistisiä erityisesti silloin, kun ne pyrkivät käyttämään rotua tai sukupuolta oikeutettuina synä kohdella näihin kategorioihin kuuluvia ihmisiä eri tavalla. Väitteet, että yhdellä rodulla on vastuuta suhteessa toiseen (jäänteenä valkoisen miehen taakasta) tai että miehillä on velvollisuus huolehtia naisista (seksistinen paternalismi), torjuttaisiin tylysti (ja oikeutetusti) rasistisina tai seksistisinä. Sitä vastoin monet uuden lapsuuden tutkimuksen edustajat näyttävät ainakin implisiittisesti pitävän kiinni käsityksestä, että ikäerottelun eri muodoille on olemassa oikeutettuja perusteita (Vanderbeck 2008), vaikka hyväksytyjen erottelujen perusteista luonnollisesti kiistellään. Esimerkiksi Fields (2004) esittää, että seksuaalisen käyttäytymisen ikärajoja määrittävät lait ovat esimerkkejä adultismista, kun taas monet muut epäroisivat esittää asiaa tällä tavoin.

Kiistat lasten autonomian ja aikuisten suojelun välisestä tasapainosta ovat vanhoja ja tuttuja (mm. Woodhouse 2008), eikä tarkoitukseni ole toistaa niitä kokonaisuudessaan tässä yhteydessä. Haluan sen sijaan korostaa, että jopa niillä aikuisilla, jotka yrittävät olla olematta adultistisia (jos tätä problemaattista termiä halutaan käyttää) on silti paljon pohtimista sen suhteen, kuinka asettua aikuisen kategoriaan. Tällöin on erityisesti otettava huomioon ne sosiaaliset, kulttuuriset, lailliset ja institutionaaliset voimat, jotka määrittävät aikuisen sitoumukset ja velvollisuudet lapsia kohtaan. Yksilöllisistä preferensseistä huolimatta on mahdotonta luopua tai astua sivuun aikuisen subjektipositioista suhteessa lapseen. Seuraavassa osiossa pohdin tätä yksityiskohtaisemmin esittämällä kaksi esimerkkiä, jotka nostavat esiin kysymyksiä aikuisen subjektipositioiden neuvottelusta.

### **Neuvottelu aikuisen subjektipositioista: osallistuminen nuorten poliittiseen toimijuuteen**

Seuraavat kaksi esimerkkiä liittyvät kysymyksiin nuorten poliittisesta toimijuudesta ja siihen liittyvistä aikuisten tuottamista rajoitteista ja mahdollistamisesta. Teoreettisesti kysymys nuorten poliittisesta osallistumisesta on ollut kasvavan kiinnostuksen



kohteena lapsuuden tutkimuksessa (maantieteessä ks. Kallio 2007; Skelton, tulossa). Ensimmäinen esimerkki löytyy äskettäin julkaistusta toisen tutkijan työstä, toinen omista kokemuksistani toimiessani aikuisena kansalaisliikkeessä, jossa on mukana myös nuoria.

Hava Rachel Gordon (2007) tutkii *Journal of Contemporary Ethnography* -lehdessä julkaistussa artikkelissa, kuinka nuoret kansalaisliikkeisiin osallistujat neuvottelevat sellaisista aiheista, joita hän nimittää ikärasismiksi ja adultismiksi. Etnografisilta yksityiskohdiltaan rikas tutkimus tarkastelee toimintaa ryhmässä nimeltä *The Coalition of Student Activists* (CSA), jota hän kuvaa ”enimmäkseen valkoiseksi, keskiluokkaiseksi verkostoksi teini-ikäisiä aktivisteja Portlandissa, Oregonissa” (mt. 632). Aktivistit olivat pääasiassa high school -opiskelijoita (noin 14–18-vuotiaita) ja osallistuivat ”Portlandin progressiiviseen aktivistitoimintaan” (mt. 654), jossa kampanjoitiin sen kaltaisten asioiden kuin globaalien oikeudenmukaisuuden puolesta. Vaikkakin ryhmä teki yhteistyötä poliittisten aikuisryhmien kanssa Portlandissa, se piti itseään ”vain nuorille tarkoitettuna rakenteena” (mt. 639) ja hyväksyi vain high school -opiskelijat osallistumaan kokouksiinsa. Haastatteluihin ja osallistuvaan havainnointiin perustuen Gordon kysyy, kuinka nuoret aktivistit hahmottavat suhteensa aikuisryhmiin, neuvottelevat ikäeroista aikuisten kanssa sekä tulkitsevat ja ymmärtävät ikärasismin ja adultismin järjestelmiä. Tutkimus herättää joukon kiehtovia ja tärkeitä kysymyksiä nuorten aktiivisesta osallistumisesta ikäsuhteiden rekonstruointiin ja kiistämiseen.

Gordonin tulos on, että valitessaan asemitumistaan suhteessa aikuisaktivisteihin CSA:n jäsenet kertoivat tuntevansa olonsa mukavammaksi työskennellessään anarkisti- tai radikaaliryhmien kanssa kuin perinteisempien liberaalien ryhmien kanssa. Nuorten aktivistien mielestä radikaalimmilla ryhmillä oli ei-hierarkkisia ideologioita, jotka tekivät ne avoimemmiksi ja vastaanottavammiksi nuoria kohtaan kuin liberaalit ryhmät, jotka puolestaan olivat toiminnassaan byrokraattisempia ja hierarkkisempia. Vaikka CSA:n yhteistyö radikaalien aikuisryhmien kanssa oli päällisin puolin onnistunut, esittää Gordon näiden aikuisryhmien joissakin tapauksissa ”pettäneen” CSA:n esimerkiksi ilmaisemalla, etteivät he voi toimia yhdessä CSA:n kanssa joissain tietyissä mielenilmauksissa tai suorassa toiminnassa, koska osallistujat olivat liian nuoria. Gordon lainaa erästä CSA:n jäsentä, joka kertoi ryhmänsä olevan pettynyt aikuisjärjestöön, jonka kanssa he olivat suunnitelleet organisoivansa yhdessä mielenilmauksen.

Itse asiassa ne todella kusetti meitä. Meidän piti organisoida miekkari niiden kanssa ja päivää ennen ne veti puihin. Ne sano: Me ei tajuttu, että te ootte alaikäsi. Ja koska me ollaan alaikäsi, nii oli joku laki mihin ne viittas. Ja me oltiin niinku et te ootte ihan paskapäitä. Ja ne oli niinku et me ei tajuttu, että te ootte alaikäsi. Ja koska me oltiin alaikäsi, niin ne olis ollu vastuussa siitä. Mä en usko, että se oli oikea syy. Mä en usko, että yhteistyö meidän kanssa olis ollu mitenkään laitonta. (Gordon 2007, 655.)

Gordonin mielestä tämä hänen kuvaamansa tapaus on esimerkki siitä, kuinka ”(aikuiset) yhteistyökumppanit ajoittain pettävät ryhmän käyttämällä aikuisen valtaa” (2007, 655–6).



Gordonin tutkimus on tärkeä nuorten poliittisen toimijuuden ymmärtämiseksi. Kuten moni muu viimeaikainen tutkimus, se kuitenkin korostaa nuorten ääntä, mikä rajoittaa analyysiä ja sitä, mitä ikään liittyvistä epätasa-arvoisuuksista voi oppia. Mitä olisi saatu selville nuorten ja aikuisten välisen suhteen luonteesta, jos aikuisjärjestöä olisi haastateltu siitä, kuinka he päätyivät ratkaisuunsa ja kokivatko he käyttävänsä aikuisen valtaa? Mitä olisimme oppineet radikaaliaktivisteista aikuisina subjekteina, jotka pyrkivät toteuttamaan ei-hierarkkisia ideologioita, mutta ovat silti huolissaan vastuustaan ja seurauksista, joita aiheutuu toimimisesta yhdessä nuorten kanssa suorassa toiminnassa? Lyhyesti ilmaistuna: mitä menetettiin keskittymällä ainoastaan nuorten ääniin?

Yritän tarjota joitain vastauksia näihin kysymyksiin antamalla esimerkin, joka on suuresti vaikuttanut siihen, mitä olen päätenyt ajattelemaan näistä asioista. Erityisesti haluan kiinnittää huomiota joihinkin alituttuihin ongelmakohtiin tutkittaessa aikuisia, jotka yrittävät toimia nuorten kanssa tällaisissa konteksteissa. Esimerkki ei ole peräisin tutkimusprojektista, vaan erään kollegani (tohtori Sara Gonzáles, Leedsin yliopisto) ja minun Leedsissä yhdessä nuorten kanssa harjoittamasta poliittisesta aktivismista. Aktivismi liittyi taisteluun Corn Exchangen, tärkeän viktoriaanisen rakennuksen, kohtalosta Leedsissä. 1860-luvulla avattua rakennusta pidetään laajasti Leedsin kauneimpana ja erityisen merkittävänä esimerkkinä viktoriaanisesta arkkitehtuurista, joka on luokituksestaan ykköskategoriassa historiallisesti tärkeiden rakennusten suojelutarpeen arvioinnissa. Vuodesta 1990 ensin ränsistymään päästetty ja 1980-luvulla kaupakeskukseksi remontoitu Corn Exchange oli toiminut liikepaikkana erilaisille kauppoille ja myyjille, jotka myivät etupäässä taiteellista, vaihtoehtoista ja nuorisosuuntautunutta tavaraa. Rakennuksesta tuli kiinnekohta laajalle keskusta-alueelle, jota kutsutaan nimellä Exchange Quarter ja jonka eräs toimittaja sanoi olevan ”pölyinen, nuhjuinen ja täynnä trendikkäitä illanviettopaikkoja ja vintage- ja tatuointiliikkeitä” (Leeming 2008). Rakennuksen liepeillä kokoontui myös nuoria erityisesti viikonloppuisin. Monet nuorista identifioituivat gootti- tai emo-alakulttuureihin, joille on ominaista tietynlainen pukeutuminen ja musiikkimaku. Poliisien ja nuorten välillä oli vuosikausia ollut jännitteitä: nuorten katsottiin olevan rajuja ja kurittomia ja estävän varakkaampia aikuisia kuluttajia käyttämästä tilaa useammin. Vuonna 2006 poliisi oli yrittänyt käyttää enemmän voimaa ja uhkaillut joukkojenhallintatoimilla estääkseen nuoria kokoontumasta Exchange Quarterilla. Nuoret vastasivat näkyvillä protesteilla ja vaativat oikeutta julkisen tilan käyttöön kantamalla banderolleja, joissa oli sellaisia iskulauseita kuin ”Nuoruus ei ole rikos”<sup>1</sup>.

Vaikka tarkkaan ottaen Corn Exchange on julkinen rakennus, on kaupunki vuokrannut sen pitkällä vuokrasopimuksella Zurich Financial Services -yritykselle. Vuoden 2007 lopulla alkoi levitä uutisia, että Zurich suunnitteli siirtävänsä pois suuren osan itsenäisistä kaupoista ja muuttavansa Corn Exchangen hienommaksi ruokatarvataloksi toivoen nostavansa tilan tuottavuutta. Yleisesti uskottiin, että Zurich toivoi nuorisokauppojen sulkemisen Corn Exchangessa myös karkottavan pois nuoret lähialueilta. 14-vuotias Katie Middleton kertoi lehdistölle:



Tämä on ainoa paikka Leedsissä, jossa on paikallisia, itsenäisiä kauppiaita, jotka myyvät tavaraa, jota ei löydä muualta. Ilmapiiri on todella mahtava. Vaikka kaupat siirrettäisiin toiseen paikkaan Leedsissä, ne eivät enää olisi yhdessä ja se ei olisi enää samanlaista.” 13-vuotias Lauren Aldus esitti samansuuntaisen huolen Corn Exchangin paikallisen yksilöllisyyden häviämisestä: ”Tulen tänne useimpina viikonloppuina ystäväni kanssa. Tämä on todella paikallinen, se menetetään, jos se muuttuu. (Edwards 2007.)

Ensin kollegani Sara, joka ei ole erikoistunut lapsuuden tutkimukseen vaan alue- ja kaupunkikehityksen tutkimukseen, sai tietää suunnitelmista häätää myyjät. Tämän jälkeen useat Leedsin yliopiston School of Geographyn ihmismaantieteilijät, minä mukaan luettuna, kiinnostuivat tukemaan myyjiä, jotka olivat huolissaan elinkeinonsa tuhoamisesta. Kun suunnitelmat myyjien häätämisestä ja Corn Exchangin muuttamisesta tulivat julkisiksi, järjestivät nuoret Corn Exchangella sarjan mielenilmauksia. Sara otti yhteyttä useisiin myyjiin ja aloitimme keskustelun siitä, kuinka voisimme työskennellä yhdessä hyödyttäen sekä myyjiä että nuoria, joiden tarkoituksena oli säilyttää kokoontumispaikkansa. Myyjien kanssa käyty keskustelut paljastivat, että he olivat innokkaita saamaan kannatusta aikuisilta tutkijoilta, jotka heidän mielestään antaisivat mille tahansa protestiliikkeelle enemmän uskottavuutta yleisön silmissä kuin pelkästään nuoriso-orientoitunut liike. Monet myyjät pelkäsivät seurauksia Zurichin taholta eivätkä olleet halukkaita puhumaan avoimesti lehdistölle, mutta toivoivat tutkijoiden tuovan lisää uskottavuutta nuorten johtamille mielenilmauksille (olimme itse tämän huomion suhteen kahden vaiheilla).

Prosessin kuluessa huomasimme, että meidän piti reflektoida aikuisen positioitamme suhteessa nuorten johtamiin mielenilmauksiin. Tämä liittyi lähinnä siihen, ettemme halunneet antaa vaikutelmaa, että yrittäisimme tunkeilla tai ottaa tapahtumissa ylivaltaa omien intressiemme takia. Julkisten kaupunkitilojen kohtalosta kiinnostuneina tutkijoina näimme tapahtumat Corn Exchangella ilmentymänä laajemmasta trendistä yksityistää julkiset tilat Leedsissä. Julkisia tiloja koskevasta politiikasta on tullut Leedsissä entistä enemmän tilan tuottavuuden maksimointiin tähtäävää hyödyntämistä, joka koituu varakkaiden aikuiskuluttajien hyväksi ja tekee tiloista saavuttamattomia monenlaisille toisille. Corn Exchangin lisäksi pelättiin, että paikallinen valtuusto olisi suunnitellut Leeds Marketin uudistamista. (Leeds Market on lähellä Corn Exchangea sijaitseva suuri rakennus, jossa toimii mm. itsenäisiä vihannesmyyjiä sekä liha- ja kala-kauppiaita.) Marketista suunniteltiin houkuttelevampaa tasokkaammille kuluttajille kuin siellä käyvät, pääasiassa työväenluokkaiset asiakkaat, joille Market oli edullinen paikka hankkia tuoretta ruokaa. Toivoimme siis, että taistelu Corn Exchangesta johtaisi laajempaan liikkeeseen, joka haastaisi Leedsin keskustassa näkyvän yksityistämisen ja tason nostamisen aallon. Huomasimme kuitenkin, etteivät nuoret välttämättä jakaneet tätä laajempaa tavoitetta. Vaikkeivät he varsinaisesti olleetkaan sitä vastaan, monen nuoren aktivistin huomio kohdistui erityisesti Corn Exchangeen. Tämä synnytti hienoisen ongelman, koska meillä oli huoli sekä nuorten oikeuksista että Corn Exchangin ja muiden uudistamisuhan alla olevien tilojen myyjistä. Mielestämme oli tarpeen kiinnittää huomiota myös laajempiin kehityssuuntiin.





Työskentelimme yleensä enemmänkin rinnakkain kuin kokonaan yhteistyössä nuorten aktivistien kanssa. Vaihdoin tietoa ja teimme yhteistyötä mielenosoituksissa, mutta myös hyvin tietoisesti vältimme nuorten aktivistien liiallista ohjailua. Nuoret olivat esimerkiksi kehittäneet MySpaceen oman sosiaalisen verkostoitumissivunsa, jonka kautta he koordinoivat toimintaansa ja levittivät tietoa<sup>2</sup>. Sivusto oli nuorekkaan olinen ja suunniteltu miellyttämään muita nuoria, jotka kokoontuivat Corn Exchangeen. Sara puolestaan liittyi ja osallistui erillisen Facebook-sivuston kehittämiseen, joka oli enemmän aikuisen ja akateemisen tuntuinen ja jonka kautta myös me jaoin tietoa ja herätelimme mielenkiintoa kampanjaa kohtaan<sup>3</sup>. Yritimme sivustolla yhdistää kamppailumme Corn Exchangesta kaupungin tapahtumiin laajemmin ja vakuuttaa ihmiset, että kamppailulla oli merkitystä, vaikeivat he itse usein kävisikään Corn Exchangen kaupoissa<sup>4</sup>.

Liityimme monien viikkojen ajan nuorten kanssa yhteen protestoimaan, keskustelemaan ja pitelemään banderolleja. Nuoret heiluttivat itse tehtyjä kylttejä ja huusivat *Save the Corn Exchange* ja muita iskulauseita paikallisen median valokuvatessa ja filmatessa mielenilmausta. Yrityksemme laulaa *Leeds – Live it, Lease it* – sanaleikki kaupungin sloganista *Leeds – Live it, Love it*, jonka tarkoituksena oli satirisoida suuntausta yksityistää julkiset tilat ja palvelut – epäonnistui täydellisesti ja keräsi vain nuorten hämmentyneitä katseita. Zurich toi mielenilmauksen vuoksi paikalle suuren määrän turvallisuusväkeä ja vartiomiehiä varmistamaan, etteivät protestoijat päässeet sisään rakennukseen. Joskus he myös valokuvasivat ja filmasivat mielenosoittajia. He tekivät selvästi yhteistyötä myös poliisin kanssa, jotka pistäytyivät ajoittain paikalla keskustelemassa Corn Exchangen yksityisten vartiointijoukkojen kanssa. Monet kaupungin sosiaali- ja nuorisotyöntekijät olivat myös ajoittain paikalla tarkkailemassa tilannetta.

Positiomme tässä kontekstissa oli mielestämme ongelmallinen, koska emme halunneet ohjailla nuorten mielenilmauksia, mikä ei luultavasti olisi kuitenkaan onnistunut, tai esiintyä todellisina johtajina. Kun sanomalehtitoimittaja lähestyi meitä haastattelutarkoituksessa erään protestin aikana, meidän piti tähdentää, ettemme ole protestin johtajia vaan nuorten aloittamaa tapahtumaa seuraavia ihmisiä. Oli myös hetkiä, joina tunsin (puhun vain omasta puolestani), että minua vaadittiin aikuisen rooliin. Sara oli esimerkiksi maalannut erääseen mielenosoitukseen suuren julisteen, jossa luki *Save the Corn Exchange* ja jota näytimme rakennuksen lähellä olevan aidan päällä. Iltapäivällä muutamat nuoret aktivistit halusivat pidellä julistetta huutaessaan iskulauseita ja he myös lavastivat lehdistöä varten suuren ryhmävalokuvan, jossa suuri joukko nuoria piteli julistetta. Tämän jälkeen jotkut nuoret (jotka eivät näyttäneet kiinnostuneilta pelkästään protestoinnista, vaan vaativat tilaa vapaa-ajan tilaksi, mitä se oli ollut jo vuosia) alkoivat leikkiä julisteella, juoksivat, vetivät köyttä ja kietoivat julisteeseen innoissaan toisiaan. Olin huolissani siitä, että joku loukkaantuisi tai että riehakas leikki kiinnittäisi poliisin huomion. Tästä johtuen astuin hyvin vastahakoisesti aikuisen rooliin ja ehdotin, että juliste kannattaisi ripustaa paikkaan, jossa jalankulkijat näkisivät sen. Tämä oli yksi hetkistä, jolloin tunsin ristiriitaa identiteetistäni aikuisena ja olin epävarma, oliko suurempi rikos pysyä lujana aikuiseen tapaan vai antaa periksi. Pidättäytymällä täysin ilmaisemasta ajatuksiani laajempaan taisteluun liittyvästä





asiasta, jossa toimimme yhdessä, olisin kenties kohdellut nuoria ylimielisesti. Vaikka ihailinkin nuorten halua yhdistää aktivismi hauskanpitoon (Corn Exchangen ulkotilan käyttäminen siten kuin heidän mielestään sitä pitäisi käyttää huolimatta konfliktista ja tarkkailusta), ajattelin syyllisyyttä tuntien joskus myös, että kenties aikuisemmalla käyttäytymisellä olisi saavutettu laajempaa tukea.

Olimme valmistaneet pienen lentolehtisen 1.12.2007 suunniteltua mielenosoitusta varten. Lehtisessä selitettiin tilanne siitä kiinnostuneille jalankulkijoille ja joululahjastoksilla oleville ja sitä jaettiin Corn Exchangen ulkopuolella (monet ohikulkijoista eivät olleet tietoisia myyjä uhkaavasta häädöstä). Myyjien häädön päivämäärä lähestyi muutaman viikon päästä, ja tilanne vaikutti hyvin kiireelliseltä. Suunnittelimme jakavamme lehtistä itse ja toivoimme, että jotkut nuoret olisivat myös kiinnostuneita osallistumaan sen jakamiseen. Itse asiassa suuri joukko ilmoittautui nopeasti vapaaehtoisiksi nähdessään meidän jakavan lehtisiä, ja jaoimme niitä yhdessä tuhansia. Moni ohikulkija pysähtyi juttelemaan ja vaikutti aidosti kiinnostuneelta. Illan lähestyessä suurin osa lehtisistä oli jaettu ja mielenosoitus alkoi hajota auringon laskiessa. Vaikka joukko nuoria ja muita edelleen piteli banderolleja ja huusi *Save the Corn Exchange*, enää vain Sara ja minä jaoimme lehtisiä. Tässä vaiheessa joukko järjestyspoliiseja saapui ja syytti meitä ympäristölain perusteella luvattoman painotuotteen levittämistä. Huolimatta vastalauseistamme, että meitä syytettiin lain perusteella väärin, meille määrättiin rikesakko eli meidät määrättiin maksamaan 75 puntaa henkilöltä tai joutuisimme syytteeseen oleellisesti vakavammasta rikkeestä<sup>5</sup>.

Poliisien lähdettyä tajusimme, että jos he olisivat tulleet viisi minuuttia aiemmin, he olisivat nähneet myös koko joukon nuoria jakamassa lehtisiä ja suurella todennäköisyydellä myös heitä olisi syytetty lain nojalla ja määrätty maksamaan sakko tai vastaamaan rikossyytteisiin. Lehtisen painattaneina aikuisina meitä olisi lähes varmasti pidetty vastuussa tapahtuneesta, ja mahdollisesti vedetty teoistamme oikeudelliseen vastuuseen, vaikka nuoret enimmäkseen itse aktiivisesti tarjoutuivat jakamaan niitä. Olisiko poliisi välittänyt siitä, että tavoitteemme oli toimia tasa-arvoisina nuorten kanssa, niin kuin lasten ja nuorten oikeuksia ajavat ja suuri osa uuden lapsuuden tutkimuksen kirjallisuutta vaatii? Meitä olisi joka tapauksessa pidetty vastuuttomina, koska olimme houkutelleet nuoria osallistumaan johonkin sellaiseen, josta heitä voidaan sakottaa (Leedsin kaupungin kyseenalaisen laintulkinnan mukaan). Olisiko Leedsin yliopisto ollut mielissään kahden luennoitsijan joutumisesta tällaiseen tilanteeseen, vaikka he olisivatkin vain yrittäneet edistää nuorten poliittista toimijuutta? Yliopistot yleensä odottavat tutkijoidensa omaavan hyvän moraalisen luonteenlaadun ja ne inhoavat huonoa julkisuutta. Meitä olisi pidetty uhkana yhteiskuntasuhteille sellaisen instituution näkökulmasta, joka pitää itseään nuoruudesta aikuisuuteen johtavan tärkeän siirtymän tarjoajana. Vaikka kuinka olisimme halunneet astua aikuisen subjektiposition ulkopuolelle ja työskennellä nuorten kanssa tasa-arvoisina, sosiaaliset identiteetit eivät ole pelkästään itse määriteltävissä. Suuri joukko laillisia, institutionaalisia ja kulttuurisia mekanismeja asettaa aikuisille lasten suhteen rajoja, joita on vaarallista tai vaikeaa rikkoa.

Muutama viikko myöhemmin myyjät häädettiin hiljaisesti Corn Exchangesta, kun kiinnostus tilannetta kohtaan laantui joulunpyhien aikana. Vaikkakin Leedsin kaupunki



ilmaisi julkisesti myötätuntoa myyjiä kohtaan, julisti se melko epäaidosti, ettei sillä ollut mitään mahdollisuutta vaikuttaa tilanteeseen. Tämänhetkisestä taloudellisesta tilanteesta johtuen Zurichin suunnitelmat tilan muuttamisesta ruokatavarataloksi ovat kuitenkin suurelta osin epäonnistuneet, ja nyt hienossa viktoriaanisessa rakennuksessa toimii yksi ravintolayrittäjä. Suurin osa siitä on tyhjää ja käyttämätöntä tilaa. Exchange Quarter on säilynyt suosittuna nuorten kokoontumispaikkana eikä Corn Exchangen kauppojen sulkeminen selvästikään ole onnistunut estämään nuoria käyttämästä tätä nykyisin hieman rapistunutta kaupunkitilaa.

## Johtopäätöksiä

Kun kerron toiminnastani nuorten aktivistien kanssa, en missään nimessä halua esittää minkäänlaista mallia muille aikuisille. Vaikka me tietoisesti yritimmekin neuvotella positionme antiautoritäärisesti nuorten liittolaisina, nuoret väijäämättä, ja varmaan tavoilla, joita emme edes käsitä, pitivät meitä aikuisina. Joskus tarkoituksellisesti myös itse positioimme itsemme sellaisiksi. Joidenkin ulkopuolisten tarkkailijoiden näkökulmasta meidän olisikin ehkä pitänyt olla enemmän aikuisia ja ottaa paremmin huomioon riskit, joille nuoret aktivisminsa kautta altistuivat. Jossain suhteessa kokemus on saanut minut varovaiseksi siitä, miten jatkossa neuvottelisin aikuisidentiteettiäni samanlaisessa tilanteessa. Osoittaisiko varovaisuuteni osallistua ”aikuisen vallan käyttöä”, kuten Gordon (2007) kuvaa aikuisaktivistien toimintaa heidän epäröidessään tehdä yhteistyötä alaikäisten kanssa? Ehkä, joskin yksinkertainen kyllä-vastaus peittäisi kompleksisuuden, jolla yksilöt itseni mukaanlukien saadaan toimimaan aikuisen identiteeteissä laillisten, institutionaalisten ja kulttuuristen normien avulla, joita ei ole helppo horjuttaa tai hylätä.

Bessell (2009) esittää samansuuntaisia ajatuksia äskettäin ilmestyneessä tutkimuksessaan lasten osallistumisesta päätöksentekoon Filippiineillä. Puhuessaan siitä, miten aikuiset päätöksentekijät ja palveluntuottajat näkevät ja ymmärtävät lasten kompetenssit ja kontribuutiot, hän esittää, että ”ratkaisevan tärkeiden lapsikeskeisten analyysien lisäksi on suuri tarve myös ymmärtää paremmin aikuisten näkemysten ja kokemusten kompleksisuutta ja erilaisuutta” (mt. 314). Kuten Bessell huomauttaa, ”aikuiset, jotka yrittävät edistää lasten osallistumista, kohtaavat itse asenteellisia esteitä, joita rajaavat toisten aikuisten uskomukset lapsuudesta” (mt. 313). Toisin sanoen täydempi ymmärrys voimista, jotka edistävät tai vaikeuttavat lasten osallistumista ja poliittista toimijuutta vaatii sen tunnistamista, kuinka aikuiset itse keskenään kiistelevät asioista. Tämä on tärkeä huomio tutkittaessa nuorten täydemmän osallistumisen esteitä. Aikuisen identiteetit ja näkökulmat ovat muuttuvia, aktiivisesti neuvoteltuja, usein ambivalentteja ja kaikkea muuta kuin yhtenäisiä. Vaatimalla tämän asian tunnistamista en halua kieltää aikuisen sukupolven mukaista asemaa lapsen suhteen. Sen sijaan haluan korostaa, että ymmärrys niistä moninaisista muodoista, joissa tämä valta voi esiintyä vaatii sekä lapsen että aikuisen subjektipositioiden syvällistä tarkastelua. Aivan kuten valkoisuuden tutkimuksen näkökulmasta valkoisuuden erilaisen, joustavan ja neuvotellun luonteen tunnistamisen ei ole tarkoitus vapauttaa valkoisia heidän osallistumisestaan rasistiseen



järjestelmään, vaan saavuttaa yksityiskohtaisempi ja kokonaisvaltaisempi ymmärrys siitä, kuinka ylivallan kaavoja tuotetaan, kehitetään ja kenties voidaan purkaa. Kun otetaan huomioon lasten äänten laajamittainen puuttuminen tutkimuskirjallisuudesta, lasten äänten esiin nostaminen uudessa lapsuuden tutkimuksessa on ollut monessa mielessä vallankumouksellista. Lasten äänet eivät kuitenkaan yksin voi kertoa koko tarinaa lapsi/aikuinen -suhteista. Kuten uusi lapsuuden tutkimus esittää, lapset neuvottelevat aktiivisesti positionsa ikäsuhteiden järjestelmissä, mutta merkittävällä tavalla näin tekevät myös aikuiset. Esitänkin, että täydellisemmän lapsuuden tutkimuksen tulisi ottaa nämä neuvottelut aikaisempaa keskeisemmin esille.

## Kiitokset

Olen kiitollinen Lapsuuden tilat – Lasten paikat -konferenssin järjestäjille mahdollisuudesta puhua konferenssissa ja erityisesti *Kirsi Pauliina Kallion* ja *Pauline von Bonsdorffin* osoittamasta vieraanvaraisuudesta. Kiitos myös muille järjestelytoimikunnan jäsenille. Kiitos myös kollegalleni *Sara Gonzálezille*, joka oli kantava voima niiden tapahtumien takana, joita kuvasin tämän luvun viimeisessä osassa. Joka tapauksessa olen itse vastuussa tapahtumien tulkinnasta ja kaikki mahdolliset tulkintavirheet ovat omiani.

## Viitteet

1. Raportti tapahtumista löytyy Indymediasta osoitteesta: <http://www.indymedia.org.uk/en/2006/01/332120.html>.
2. Kirjoittamishetkellä sivut olivat löydettävissä osoitteessa: <http://www.myspace.com/helpthecornexchange>.
3. Facebook-sivusto on osoitteessa: <http://www.facebook.com/group.php?gid=5799994302>.
4. Tuhansien jäsenten Facebook-sivulla, johon kuului myös monia nuoria, ilmoitimme avoimesta kokouksesta, jossa käsiteltäisiin mielenosoitusten järjestämistä. Kukaan nuorista ei itse asiassa osallistunut tähän tilaisuuteen, johtuen osaksi sen järjestämisestä kaupungin keskustassa arki-iltana. Eräs nuori nainen ilmeisesti halusi osallistua, mutta päätti jättää tulematta, koska hänen vanhempansa ilmaisivat epärointiä asian suhteen.
5. Asiaan liittyvät lakiasiat ovat monimutkaisia, enkä yritä selittää niitä kokonaan tässä. Lyhyesti Englannissa paikkakunnat voivat määritellä alueita, joissa on laitonta jakaa painettuja materiaaleja, ellei hanki kallista lupaa. Lainsäädännön on tarkoitus estää yökerhoja, klubeja, baareja ja muita yrityksiä jakamasta suuria määriä roskeisiin päätyviin mainoslehtisiin. Poliittinen toiminta on eksplisiittisesti jätetty lain ulkopuolelle. Monista muista kaupungeista poiketen Leeds kuitenkin soveltaa lainsäädäntöä erityisen rajoittavalla tavalla ja sallii vain poliittisten puolueiden jäsenten jakavan materiaalia, ei niiden, jotka toimivat virallisten poliittisten rakenteiden ulkopuolella. Suurin osa Leedsin keskustaa on aluetta, jossa poliittiset puolueet saavat vapaasti levittää materiaalia, mutta eivät ne, jotka haluaisivat haastaa muodolliset poliittiset rakenteet. Monet paikalliset aktivistit sekä hämmästyivät että säikähtivät siitä, että lakia käytettiin Saraa ja minua vastaan mielenosoittajina. Kaupungissa on kasvava huoli tapahtumien seurauksista.



## Lähteet

- Aitken, Stuart (2007) Desarrollo integral y fronteras [Integral development and borderspaces]. *Childrens Geographies* 5, 113–29.
- Aitken, Stuart (2009) *The Awkward Spaces of Fathering*. Burlington, VT: Ashgate.
- Alanen, Leena (1998) Children and the family order: constraints and competencies. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (eds.) *Children and Social Competence: Arenas of Action*. Lontoo: Falmer Press, 29–45.
- Alanen, Leena (2001a) Childhood as a generational condition: childrens daily lives in a central Finland town. Teoksessa Leena Alanen & Berry Mayall (eds) *Conceptualizing child-adult relations*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 129–43.
- Alanen, Leena (2001b) Explorations in generational analysis. Teoksessa Leena Alanen & Berry Mayall (eds.) *Conceptualizing child-adult relations*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 11–22.
- Banks, Sarah (1997) The dilemma of intervention. Teoksessa Jeremy Roche & Stanley Tucker (eds) *Youth in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. Lontoo: Sage, 218–26.
- Barford, Roger & Wattam, Corinne (1991) Childrens participation in decision making. *Practice* 5, 93–102. Saatavilla: Social Care Online.
- Bell, John (1995) Understanding adultism: a major obstacle to developing positive youth-adult relationships. Youthbuild USA. [Http://www.scass.uu.se/IIS2005/total\\_webb/tot\\_html/papers/all\\_about\\_thirtysomething.pdf](http://www.scass.uu.se/IIS2005/total_webb/tot_html/papers/all_about_thirtysomething.pdf). (Viitattu 9.4.2010.)
- Bessell, Sharon (2009) Childrens participation in decision-making in the Philippines: understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood* 16, 299–316.
- Burnett, Judith (2005) *All about thirtysomething: generational transitions in adulthood*. Paper presented at the 37<sup>th</sup> World Congress of the International Institute of Sociology. Stockholm, July 5–9. [Http://www.scass.uu.se/IIS2005/total\\_webb/tot\\_html/papers/all\\_about\\_thirtysomething.pdf](http://www.scass.uu.se/IIS2005/total_webb/tot_html/papers/all_about_thirtysomething.pdf). (Viitattu 9.4.2010.)
- Cummings, Michael S. (2001) *Beyond Political Correctness: Social Transformation in the U.S.* Boulder, Co: Lynce Rienner Publishers.
- Edwards, Richard (2007) Corn Exchange closure demo: video. *Yorkshire Evening Post* online. 3 December. [Http://www.yorkshireeveningpost.co.uk/news/Corn-Exchange-closure-demo-VIDEO.3548201.jp](http://www.yorkshireeveningpost.co.uk/news/Corn-Exchange-closure-demo-VIDEO.3548201.jp). (Viitattu 9.4.2010.)
- Fields, Jessica (2004) Same-sex marriage, sodomy laws, and the sexual lives of young people. *Sexuality Research & Social Policy* 1, 11–23.
- Gordon, Hava Rachel (2007) Allies within and without: how adolescent activists conceptualize ageism and navigate adult power in youth social movements. *Journal of Contemporary Ethnography* 36, 631–68.
- Hagestad, Gunhilde & Uhlenberg, Peter (2005) The social separation of old and young: a root of ageism. *Journal of Social Issues* 61, 343–360.
- Hillman, Mayer (2006) Childrens rights and adults wrongs. *Childrens Geographies* 4, 61–67.
- Hodkinson, Stuart (tulossa) Regenerating council estates within a neoliberal straitjacket: the private finance initiative in Little London, Leeds (UK). Arvioitavana.
- Holloway, Sarah L. (1998) Local childcare cultures: moral geographies of mothering and the social organisation of pre-school education. *Gender, Place and Culture* 5, 29–53.
- Ignatiev, Noel (1997) *The point is not to interpret whiteness but to abolish it*. Esitelmä konferenssissa: The Making and Unmaking of Whiteness. University of California-Berkeley. April. [Http://racetractor.org/abolishthepoint.pdf](http://racetractor.org/abolishthepoint.pdf). (Viitattu 9.4.2010.)
- James, Allison & James, Adrian (2008) *Key concepts in childhood studies*. Lontoo: Sage.
- Johnson, Paul (2004) Haunting heterosexuality: the homo/het binary and intimate love. *Sexualities* 7, 183–200.
- Johnson, Paul (2005) *Love, Heterosexuality and Society*. Lontoo: Routledge.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2007) Performative bodies, tactical agents and political selves: rethinking the political geographies of childhood. *Space and Polity* 11, 121–36.
- King, Michael (2007) The sociology of childhood as scientific communication. *Childhood* 14: 193–213.
- Knupfer, Ann (1996) Ethnographic studies of children: the difficulties of entry, rapport, and presentations of their worlds. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 9, 135–49.



- Lee, Nick (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Leeming, Ciara (2008) Exchange or refund. *The Guardian* online edition. 4 January. <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/jan/04/exchangeorrefund>.
- Leonard, Madeline (2006) Teens and territory in contested spaces: negotiating sectarian interfaces in Northern Ireland. *Childrens Geographies* 4: 225–38.
- Mayall, Berry (2002) *Towards a sociology for childhood: thinking from childrens lives*. Philadelphia: Open University Press.
- McNeish, Di & Gill, Tim (2006) Editorial: UK policy on children: key themes and implications. *Childrens Geographies*. 4(1), 1–7.
- Nieuwenhuys, Olga (2008) The ethics of childrens rights. *Childhood* 15, 4–11.
- Prout, Alan (2005) *The future of childhood*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Prout, Alan & James, Allison (1990) A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Lontoo: Falmer Press.
- Ruddick, Sue (2007) At the horizons of the subject: neo-liberalism, neo-conservatism and the rights of the child. Part II: Parent, caregiver, state. *Gender, Place and Culture* 14, 627–40.
- Skelton, Tracey (tulossa) Taking young people as political actors seriously: opening the borders of political geography. *Area*.
- Smelser, Neil J. & Erikson, Erik H. (1980) *Themes of Work and Love in Adulthood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thang, Leng Leng (2001) *Generations in Touch: Linking the Old and Young in a Tokyo Neighbourhood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Thorne, Barrie (2008) Whats in an age name? *Childhood* 15, 435–39.
- Tucker, Stanley (1997) Youth working: Professional identities given received contested? Teoksessa Jeremy Roche & Stanley Tucker (eds) *Youth in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. Lontoo: Sage, 89–97.
- Valentine, Gill (1996) Children should be seen and not heard: the production and transgression of adults public space. *Urban Geography* 17, 205–220.
- Vanderbeck, Robert M. (2006) Vermont and the imaginative geographies of American whiteness. *Annals of the Association of American Geographers* 96, 641–59.
- Vanderbeck, Robert M. (2007) Intergenerational geographies: age relations, segregation, and re-engagements. *Geography Compass* 1, 200–221.
- Vanderbeck, Robert M. (2008) Reaching critical mass? Theory, politics and the culture of debate in childrens geographies. *Area* 40, 393–400.
- Vanderbeck, Robert M. & Johnson, James H. Jr. (2000). Thats the only place where you out: urban young people and the space of the mall. *Urban Geography* 21, 5–25.
- Velazquez, Jorge Jr. & Garin-Jones, Maria (2003) Adulthood and cultural competence. Childrens Voice Article. Child Welfare League of America. <Http://www.cwla.org/articles/cv0301adulthood.htm>. (Viitattu 9.4.2010.)
- Wallace, Jo-Ann (1995) Technologies of the child: toward a theory of the child-subject. *Textual Practice* 9, 285–302.
- Wiegman, Robyn (1999) Whiteness studies and the paradox of particularity. *Boundary 2* 26 (3): 115–50.
- Wink, Pam & Dillon, Michelle (2002) Spiritual development across the life course: findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development* 9, 79–94.
- Woodhouse, Barbara Bennett (2008) *Hidden in Plain Sight: The Tragedy of Childrens Rights from Ben Franklin to Lionel Tate*. Princeton: Princeton University Press.
- Worth, Nancy (tulossa) Understanding youth transition as becoming: identity, time and futurity. *Geoforum*.
- Zelizer, Vivianna A. (1994) *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children* (revised edition). Princeton, NJ: Princeton University Press.

II

## LAPSUUDEN TILAT

\*



# OSALLISUUDEN PAIKAT KOULUSSA

*Anu Alanko*

YK:n Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (1989) on kirjattu alle 18-vuotiaiden perusoikeudet, joista keskeisimpiä ovat oikeus omaan mielipiteeseen ja kuulluksi tulemiseen. Lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet on tänä päivänä huomioitu laajalti myös kansallisessa lainsäädännössä sekä erilaisissa toimenpideohjelmassa. Käytännön tasolla tämä näkyy esimerkiksi erilaisten lasten ja nuorten kuulemisjärjestelmien ja osallisuusympäristöjen perustamisena. Kunnalliset nuorisovaltuustot, lasten parlamentit ja oppilaskuntatoiminta ovat esimerkkejä foorumeista, joissa lasten ja nuorten ääni pyritään saamaan kuuluviin.

Lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisen taustalla kaikkua huoli edustuksellisen demokratian rappiutilasta. Laskevat äänestysprosentit sekä erityisesti nuorten apatia yhteiskunnallista osallistumista kohtaan puhuttavat yleisesti (Vesikansa 2002, 13; Ahonen 2006, 249). Aktiivisesta kansalaisuudesta on tullut myös pedagoginen kysymys, sillä osallistumis- ja vaikuttamistaidot eivät synny itsestään, vaan harjoittelun ja käytännön kokemusten kautta (Hart 1992, 5). Koulu nähdäänkin yhtenä keskeisenä areenana osallistumis- ja vaikuttamistaitojen omaksumisessa. Esimerkiksi *Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman* yhtenä keskeisenä tavoitteena oli koulun roolin vahvistaminen aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa (Oikeusministeriö 2007, 7).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppilaiden osallisuuden tukeminen on tuotu selkeästi esille. Opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille laaja-alainen yleissivistävä koulutus, jonka kautta he omaksuvat jatko-opinnoissa ja laajemminkin yhteiskunnassa tarvittavat tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Perusopetuksessa oppilaille välitetään myös kansallinen ja kulttuurinen perintö sekä kasvatetaan heitä demokraattisen yhteiskunnan osallistuviksi ja kriittiseen ajatteluun kykeneviksi kansalaisiksi. Aihekokonaisuudet ovat kasvatusta- ja opetustyötä ohjaavia painopistealueita, jotka huomioidaan sekä eri oppiaineissa että koko koulun toimintakulttuurissa. Muiden muassa *osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys* -aihekokonaisuuden tavoitteena on opettaa oppilasta osallistumaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössä ja paikallisyhteisössä (Opetushallitus 2004, 14).





Tässä luvussa pohdin, miten 2000-luvun peruskoulussa on onnistuttu tukemaan oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä luomaan opetussuunnitelman perusteissakin esille tuotu oppilaiden osallisuuden mahdollistava toimintakulttuuri. Tarkastelen tätä kysymystä vuonna 2009 peruskoulun päättövaiheessa olleiden oppilaiden parissa kerätyn kysely- ja haastatteluaineiston pohjalta. Yhdeksännen luokan oppilaat ovat kyselyssä ja haastatteluissa muistelleet omaa peruskouluaikaansa sekä ala- että yläkoulun osalta ja kertoneet, miten he kokevat omien osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiensa toteutuneen koulussa.

## **Oppilaiden osallisuusmahdollisuuksien kehittäminen**

Suomalaisen peruskoulun demokratisointia ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia pyrittiin edistämään jo vuonna 1972 säädetyin kouluneuvostolain avulla. Sen myötä oppilaitoksiin perustettiin oppilaista ja opettajista koostuva kouluneuvosto päättämään koulun sisäisistä asioista. Alle 15-vuotiailla oli kouluneuvostossa kuitenkin vain puheoikeus ilman todellista päätösvaltaa. 1970-luvulla alkanut kehitys hiipui 1980-luvulle tultaessa lähinnä poliittisen ideologian tunkeutuessa kouluun sekä myöhemmin tulosjohtamisen mallin iskostuessa koulun toimintaan (Kärenlampi 1999, 9 ja 233–237; Ahonen 2007, 40–41). 1970-luvun kokemukset koulun toimintakulttuurin puoluepolitisoitumisesta ovat osaltaan hidastaneet myös nykyisiä koulun demokratisointipyrkimyksiä. Peruskoulu nähdäänkin lähinnä politiikkakielteisenä ja avoimen keskustelun estävänä tilana, jossa ei tunnu olevan sijaa oppilaiden mielipiteille ja vaikuttamispyrkimyksille (Suutarinen 2006, 63).

PISA-tutkimuksessa suomalaiset oppilaat ovat saaneet tunnustusta esimerkiksi matematiikan, lukemisen ja luonnontieteiden osaamisessa (Arinen & Karjalainen 2007, 3). IEA-järjestön CIVIC-tutkimuksesta piiryy kuitenkin toisenlainen kuva suomalaisten nuorten asenteista yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista kohtaan. Tulosten mukaan suomalaisilla nuorilla on kyllä hyvät yhteiskunnalliset tiedot ja taidot, mutta he ovat vähiten kiinnostuneita politiikasta sekä arvostavat kansalaistoimintaa kaikista vähiten. Suomalaiset nuoret osallistuvat myös kaikkein vähiten oppilaskuntatoimintaan ja muuhun koulun sisäiseen vaikuttamiseen muihin Pohjoismaihin verrattuna (Suutarinen ym. 2001, 4–12). Vaikka suomalaiset oppilaat eivät CIVIC-tutkimuksen perusteella olekaan aktiivisia osallistujia koulussa, näkevät he Arposen selvityksen mukaan koulussa kuitenkin paljon kehittämisen kohteita. Etenkin koulun fyysisen ympäristöön ja sitä kautta kouluviihtyvyyteen vaikuttaminen koetaan tärkeänä (Arponen 2007, 41).

Osallisuuspuhe tarkoittaa myös keskustelua vallankäytöstä ja siitä, kenellä on oikeus olla mukana määrittämässä ja päättämässä koulun sisäisestä toiminnasta. Vaikka virallinen opetussuunnitelma nostaakin esille koulun osallistavan toimintakulttuurin tärkeyden ja yhdeksi tehtäväkseen oppilaiden aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen, vaikuttaa koulun käytänteissä myös piilo-opetussuunnitelma omine vaatimuksineen (Kuula 2000, 17; Aapola 2006, 11). Koulua voidaankin foucaultlaisittain tarkastella vallan ja kontrollin tilana, jossa oppilaat kohtaavat erilaisia kurinpidollisia, mutta myös



hienovaraisempia säätelyn ja kontrollin keinoja (Husa 1999, 68–69). Osallisuutta voidaan siten pitää myös paradoksaalisena ilmiönä. Samalla kun oppilaiden osallisuutta pyritään koulussa edistämään, joutuu oppilas koulussa jatkuvasti erilaisten kontrollitoimenpiteiden kohteeksi, jotka osaltaan myös estävät osallisuuden kokemusten muodostumista. Tässä valossa osallisuus näyttäytykin jälleen uutena kontrollin keinona, jonka kautta oppilaat asemoidaan koulun valtahierarkioihin sekä suhteessa aikuisiin että myös vertaisiinsa (Bragg 2007, 343).

Oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisessä ja koulun demokratisoimisessa aikuisten asenteet ja ammatillinen osaaminen ovat ratkaisevassa asemassa (Vesikansa 2002, 22). Jotta oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittäminen on ensinnäkään mahdollista, tulee koulussa vallita oppilaiden osallisuuden hyväksyvä ja mahdollistava toimintakulttuuri. Opettajien ja koulun muun henkilökunnan asenteiden tulee sallia oppilaiden osallistuminen koulun sisäiseen toimintaan. Opettajilla tulee myös olla tiedollisia ja taidollisia valmiuksia tukea oppilaiden osallisuutta käytännön työssä. Erityisen tärkeää olisi, että jo opettajankoulutuksessa kansalaisvaikuttaminen nähtäisiin keskeisenä opettajan työtä ohjaavana periaatteena. Opettajankoulutuksen onkin nähty tarjoavan vajavaisesti yhteiskunnallista tietoutta sekä kansalaisvaikuttamisen valmiuksia (Mikkola 2007, 53).

## **Osallistumisen ja osallisuuden määritelmiä**

Osallistumista ja osallisuutta määritellään kirjallisuudessa monin tavoin. Yhtenä yleisenä lähtökohdana toimii Arnsteinin (1969, 1–2) määritelmä osallistumisesta vallan uusjakona, jossa päätöksenteosta sivuun jääneet otetaan mukaan määrittelemään toiminnan sisältöjä ja tavoitteita. Arnstein loi myös osallistumisen tikapuut, jonka avulla kansalaisten osallistumisen astetta voidaan havainnollistaa. Hänen määritelmänsä on toiminut pohjana monille myöhemmille osallistumisen ja osallisuuden määrittelyille. Esimerkiksi Suomessa Horelli (1994, 34) on hyödyntänyt Arnsteinin tikasmallia tutkiessaan lasten mukana oloa yhdyskuntasuunnittelussa. Hänen mukaan Suomessa vallitsee osattomuuden kulttuuri, jolloin lapset lähinnä sopeutuvat vallitseviin, aikuisten tekemiin suunnitelmiin ja päätöksiin. Todellinen osallisuus syntyykin yhteistyöstä aikuisten kanssa.

Osallistuminen on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa muiden kanssa. Osallisuus puolestaan liittyy ihmisen subjektiiviseen ja kokemukselliseen puoleen tässä toiminnassa. Esimerkiksi Gretschel (2002, 91) kuvailee osallisuutta voimaantumisen ja valtautumisen käsitteiden kautta, jolloin keskeistä on yksilön oma kokemus osallisuudestaan ja omista kyvyistään olla mukana määrittelemässä toiminnan sisältöjä ja muotoja. Hanhivaara (2006, 32) liittyy omaan osallisuuskäsitykseensä hyvinvoinnin ulottuvuuden ja toteaa, että osallisuuteen kuuluu sekä yksilö että ryhmä. Osallisuudessa on kyse yksilön kokemuksesta, jonka syntymisessä ryhmällä tai yhteisöllä on keskeinen rooli. Tärkeää on pohtia sitä, mihin osallistutaan ja suhteessa mihin ollaan osallisia. Toinen keskeinen kysymys liittyy siihen, millainen osa ryhmää tai yhteisöä ollaan. Mannion (2007, 405–406) puolestaan toteaa, että osallistumista tulisi tarkastella ennen



kaikkea sen tilallisen ja paikallisen kontekstin kautta, jossa osallistuminen tapahtuu. Osallistuminen on tärkeätä ymmärtää myös lasten ja aikuisten välisenä sosiaalisena toimintana, sukupolvien välisenä sosiaalisena suhteena.

Osallisuuspuheessa kaikuu idealistinen sävy, jolloin osallistuminen nähdään yksilölle ominaisena inhimillisessä todellisuudessa olemisen tapana. Tärkeätä on kuitenkin pohtia, mitä osallistumisella ja osallisuudella tarkoitetaan suhteessa esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien julistukseen tai kansalliseen lainsäädäntöön ja erilaisiin toimenpideohjelmiin (Lansdown 2010, 11–12). Mistä lopulta puhumme, kun käymme keskustelua lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisestä ja tukemisesta? Mihin lasten ja nuorten nähdään voivan osallistua ja millaisiin asioihin omalla toiminnallaan ja osallistumisellaan vaikuttavan? Lasten ja nuorten oikeuksista puhuminen liittyy myös lapsuuden ja nuoruuden yhteiskunnallisen olemisen tapaan ja sen tunnustamiseen, että myös he ovat toimijoita kyseisessä kulttuuris-historiallisessa kontekstissa.

Yksilön halua osallistua oman lähiympäristönsä toimintaan tai yhteiskuntaan laajemminkin ei tulisi kuitenkaan pitää itsestäänselvyytenä. Siinä missä aikuisilla on oikeus jättää esimerkiksi äänestyoikeus käyttämättä, pitää lapsilla ja nuorillakin olla oikeus osallistumattomuuteen. Kuten Harju (2005) toteaa, tulee passiivisen kansalaisuudenkin olla hyväksyttyä. Passiivinen kansalaisuus on siis kuitenkin myös kannanotto, eikä sitä pitäisi tarkastella pelkästään negatiivisten linssien läpi. Lisäksi osallistumisen arvottaminen ja liian ahdas tyypittäminen tietyssä kontekstissa toteutuvaksi mitätöi muunlaisten osallistumisen muotojen merkityksen. Vaikka oppilas ei olisikaan kiinnostunut esimerkiksi oppilaskuntatoiminnasta, voi hän vapaa-ajallaan toimia hyvinkin aktiivisesti muilla areenoilla.

## Menetelmälliset lähtökohdat

Tarkastelen tutkimuksessani lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oululaisen nuorisovaikuttamisen mallin kontekstissa. Opetus- ja nuorisotoimen kehittämässä mallissa koulut toimivat keskeisenä areenana, joiden piiristä valitaan jäsenet alueellisiin nuorten vaikuttajaryhmiin. Oulun kaupungissa toimii tällä hetkellä 11 alueellista vaikuttajaryhmää, joiden jäsenet ovat pääsääntöisesti ala- ja yläkouluikaisiä. Näiden ohella koko kaupungin alueella toimii 15–19-vuotiaista koostuva nuorten edustajisto. Vastuu mallin koordinoinnista ja toiminnan organisoinnista on kaupungin nuorisosiainkeskuksella. Koulu toimii muutoinkin keskeisenä areenana alueellisissa vaikuttajaryhmissä ja nuorten edustajistossa, sillä ryhmissä tehdyt kehitysehdotukset, aloitteet ja erilaiset järjestetyt tapahtumat liittyvät keskeisesti koulun toimintaan.

Tässä luvussa käsiteltävä empiirinen aineisto on kerätty oululaisessa noin 250 oppilaan yläkoulussa keväällä 2009. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa kyselyyn osallistui 56 yhdeksännen luokan oppilasta. Toisessa vaiheessa kyselyyn osallistuneista oppilaista 11 vapaaehtoista ilmoittautui haastatteluun. Yhdeksäsluokkalaiset valittiin tutkimukseen mukaan sillä perusteella, että heillä oli peruskoulu jo lähes käytyä ja he saattoivat siten muistella koko kouluaikaansa osallisuusteeman kautta. Kyselyssä oppi-



laat kulkivat läpi ala- ja yläkouluajan muistellen omia kokemuksiaan osallistumisesta ja erilaisista tavoista saada oma äänensä kuuluviin koulun toiminnassa. Haastatteluissa käytiin läpi vielä yksityiskohtaisemmin kyselyn teemoja.

Kysely- ja haastatteluaineisto perustuu muistitietoon, jota analysoidessa on täytynyt erityisesti pohtia kysymystä aineiston luotettavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. Muistelemineen voidaan nähdä arkipäiväisenä toimintana ja luonnollisena ajattelun elementtinä. Makkosen (2009, 16) mukaan muistitieto tuottaa tulkintaa menneisyydestä nykyisyyden näkökulmasta. Se ei kerro niinkään itse tapahtumista, vaan niiden merkityksistä kertojalleen. Tätä kerrontaa määrittävät oleellisesti kerrontahetken tunnelmat ja näkemykset. Esimerkiksi osallistumisesta puhuttaessa oppilaat voivat jo lähtökohtaisesti ajatella, että heiltä odotetaan aktiivisuutta ja kiinnostusta osallistumista kohtaan. Lisäksi kysely ja haastattelut toteutettiin kouluympäristössä, joka voi sekien osaltaan vaikuttaa oppilaiden käsityksiin siitä, minkälaisia vastauksia heiltä odotetaan. Toisaalta tutkimusajankohtana oli peruskoulun päättövaiheessa olevien oppilaiden viimeinen lukukausi, jolloin peruskoulu nähtiin jo lähes taaksejääneenä vaiheena elämässä ja esimerkiksi alakouluajan muistelu osittain jopa vaikeana.

### **Osallistuminen on sitä, että joku kuuntelee ja ottaa tosissaan**

Osallistumisen, osallisuuden ja vaikuttamisen käsitteitä määriteltäessä on tärkeä pohdita, mitä ne tarkoittavat toimijoille itselleen. Käsitteiden määrittely on samalla vallan käyttöä; kun lataamme osallistumiselle tietyn sisällön, jätämme jotain muuta pois. Tässä prosessissa normitamme osallistumista ja allekirjoitamme jonkin tietyn toiminnan oikeaksi tavaksi osallistua. Onko aktiivinen jäsenyys esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa osallistumista? Entä onko oppilas, joka ei edes halua asettaa ehdolle oppilaskunnan hallituksen vaaleissa, ei-osallinen? Kyselyssä osallistumista ja vaikuttamista selvitettiin avoimella kysymyksellä, jossa oppilasta pyydettiin kertomaan omin sanoin, mitä hän ymmärtää osallistumisella ja vaikuttamisella koulussa. Kysely- ja haastattelumateriaalin pohjalta voi nähdä, miten eri tavoin oppilaat itse määrittelevät näitä käsitteitä ja miten he näkevät osallistumisen toteutuvan koulun käytännöissä. Oppilaalle osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen voivat merkitä hyvinkin erilaisia asioita kuin aikuisille. Esimerkiksi jo se, että ilmaantuu kouluun sovittuna aikana ja osallistuu oppituntien kulkuun, esitetään joidenkin oppilaiden vastauksissa osallistumiseksi.

Osallistuminen ja vaikuttaminen saivat kuitenkin myös muita määritelmiä oppilaiden vastauksissa. Useimmiten osallistumiseksi ymmärrettiin se, että on mukana toiminnassa muiden kanssa. Oli sitten kyse oppitunnista, koulussa järjestettävistä juhlista ja tapahtumista tai retkistä, niissä mukana oleminen tarkoitti osallistumista. Osallistuminen on siis ensisijaisesti sosiaalista toimintaa, yhdessä olemista ja tekemistä.

Osallistuminen ja vaikuttaminen ovat sitä, että osallistuu kaikkeen luokan ja koko koulun yhteisiin juttuihin. Esim. luokkaretkeen, leikkeihin ja tunneilla yms.



Oppilaat kuvailevat osallistumista ja vaikuttamista oman mielipiteen esille tuomisena, omien ideoiden ja ajatusten muille kertomisena. Määrittely ei päättynyt kuitenkaan tähän; osallistuminen tarkoitti myös sitä, että on olemassa joku, joka näitä mielipiteitä ja ajatuksia kuuntelee ja ottaa ne tosissaan. Vastauksissa ilmeni myös osallistumisen tavoitteellisuus: osallistumisella ja mielipiteen ilmaisulla tahdotaan myös saada aikaiseksi muutos vallitsevaan tilanteeseen.

No kertoo mielipiteensä asioista tarpeeksi kuuluvasti ja haluaa vaikuttaa asioihin oman ja muiden hyödyksi. Sitä, että voi kertoa ehdotuksen ääneen jollekin tai johonkin. Se otetaan tosissaan ja tutkitaan.

Osallistuminen ymmärretään oppilaiden vastauksissa varsin laaja-alaisesti. Se ei ole pelkästään kuulumista oppilaskunnan hallitukseen tai muuhun aikuisten luomaan osallistumisen tilaan. Osallistuminen on toimintaa, joka toteutuu koulun arkipäivässä ja oppilaiden elämässä koko ajan. Osallistuminen on osallistumista opetukseen ja vuorovaikutukseen luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella niin muiden oppilaiden kuin koulun aikuistenkin kanssa. Osallistuminen on myös sitä, että on mukana koulun järjestämässä toiminnassa, olivat ne sitten retkiä tai esimerkiksi lukukauden päätösjuhlia. Osallistuminen näyttytyy oppilaiden vastauksissa kuulumisena johonkin, tunnustettuna toimijana olemisena sekä oman äänen ja mielipiteen esille tuomisena.

### **Oppilaalla on oikeus ilmaista mielipiteensä koulussa**

Teoriassa lasten ja nuorten oikeus kuulluksi tulemiseen on yleisesti tunnustettu asia, mutta esimerkiksi Suomen Unicefin (2006) tekemästä tutkimuksesta selviää, että 41 prosenttia vastanneista yläkoululaisista tiesi hyvin vähän tai ei lainkaan lapsen oikeuksista ja 61 prosentilla ei ollut tiedossa, että lapsella olisi erityisiä oikeuksia suhteessa aikuiseen. Yleisesti ottaen YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) tunnettuus on kuitenkin lisääntynyt maassamme, sillä Taloustutkimus Oy:n (2010) tekemän selvityksen mukaan 72 prosenttia suomalaisista on ainakin kuullut puhuttavan kyseisestä sopimuksesta. Näyttää siltä, että sopimuksen olemassaolosta ollaan tietoisia aikuisväestön keskuudessa, mutta lapsilla ja nuorilla itsellään on siitä vain vähän tai ei ollenkaan tietoa.

Kyselyssä ja haastatteluissa oppilailta kysyttiin, kuuluuko heille omasta mielestään oikeus kuulluksi tulemiseen ja mielipiteen ilmaisuun. Suurin osa oppilaista on sitä mieltä, että yläkoulussa heillä tulee olla mahdollisuus osallistua aktiivisesti koulun toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Pelkkä tuntiosallistuminen tai koulun järjestämissä tapahtumissa mukana oleminen ei heidän mielestään riitä, vaan oppilailta tulee kysyä mielipidettä esimerkiksi koulun viihtyvyyteen ja opetuksen sisältöön liittyvissä asioissa.

Alakoulun osalta vastaukset jakautuivat kuitenkin tasaisemmin, eikä selkeätä kantaa osallistumisoikeuden suhteen osattu muodostaa. Vastauksista ilmeni selkeä epävarmuus sen suhteen, ovatko alakouluikäiset vielä kykeneviä tekemään kovinkaan isoja päätöksiä koulumaailmassa.



Voihan ne (alakoululaiset) vaikuttaa tosiaan jonkun verran, mutta en mä usko, että ne johonkin opetukseen tai tämmöiseen niinku niitten tarvis vaikuttaa. Kun kyllähän se on kuitenkin silleen, että ne on niin nuoria vielä, että ne niinku tarvii sen ammattitaitoisen ihmisen siihen opettaan.

Kyllä mun mielestä pitäisi ainakin saada sanoa se mielipide että ei välttämättä jos oppilaat haluaa ufon pihalle niin se on mahdotonta järjestää, mutta että kuunnella ne ideat, että siellä voi niitä hyviäkin ideoita olla.

Kun peruskoulun päättövaiheessa olevat oppilaat pohtivat alakouluaikaansa, he tekevät sen lähinnä kolmannessa persoonassa asettaen alakoululaiset toisen, taidoiltaan heikomman asemaan. Näinhän toimivat usein myös aikuiset suhteessa lapsiin ja nuoriin. Esimerkiksi perinteisissä lapsitieteisessä, kuten kasvatustieteessä ja psykologiassa, on lapsia usein tarkasteltu keskeneräisinä ja taidoiltaan heikompina toisina (ks. esim. Alanen 1988; 1992; Corsaro 2005; Jenks 1996; Lee 2001; Prout 2005; Wyness 2006). Toisaalta, oppilaat kuitenkin pohtivat haastatteluissa osallistumiskokemuksiaan konkreettisten tapahtumien kautta, jolloin muistelusta tuli enemmän subjektiivista myös alakouluajan osalta. Aineiston analysointi onkin haasteellista juuri siinä mielessä, että oppilaat puhuvat osallistumiskokemuksistaan muistikuvien valossa. Muistitietoaineistosta ei voi tehdä lopullisia päätelmiä sen suhteen, miten asiat ovat todellisuudessa olleet. Se tarjoaa kuitenkin tulkintoja ja käsityksiä siitä, minkälaisena koulu näyttäytyy osallistumisympäristönä oppilaiden muistoissa (Apo 1995, 183).

Kaikilla oppilailta ei ole samanlaista halua olla mukana osallistumassa koulun sisäiseen toimintaan muutoin kuin mitä oppilailta perinteisesti oppivelvollisuuden nimissä vaaditaan. Vastaajista yli puolet oli kuitenkin sitä mieltä, että heillä on halua osallistua ja vaikuttaa suunnitteluun ja päätöksentekoon yläkoulussa. Alakouluaikaansa he muistelivat toisin, sillä ainoastaan yhdeksän vastaajaa oli halunnut alakoulussa osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon koulussa. Haastatteluissa tähän kysymykseen palattiin täsmentäen, että alakoulussa opettajan auktoriteetti oli vielä niin ehdoton, ettei siellä osannut edes vaatia oikeutta oman mielipiteen ilmaisuun muuten kuin pyydettyä. Osassa vastauksia pohdittiin myös sitä, onko oppilaan tehtävänä edes olla mukana päättämässä koulun sisäisestä toiminnasta. Eikö oppilaan ensisijainen tehtävä kuitenkin ole huolehtia oman oppivelvollisuutensa täyttämisestä? Vastauksista voi lukea myös sen, että oppilaat priorisoivat toimintaansa ja näkevät oman oppimisensa, läksyistä suoriutumisen ja vapaa-ajan harrastuksien näyttelevän tärkeintä roolia elämässään.

Oppilaita pyydettiin myös pohtimaan, minkälaisia motiiveja heillä on osallistua ja vaikuttaa kouluympäristössä. Moni oppilas oli sitä mieltä, ettei asioista voi lopulta valittaa, jos ei ole itse valmis tekemään niiden eteen jotakin. Ainoastaan itse aktiivisesti toimimalla voi olla mukana muutoksen aikaansaamisessa. Osallistumis- ja vaikuttamishalukkuutta motivoi tahto käydä sellaista koulua, jossa kaikilla olisi turvallinen olo ja kouluympäristö voitaisiin kokea viihtyisänä. Toisaalta moni oppilas koki, että oma koulu oli juuri sellaisenaan hyvä, eikä varsinaisia muutoskohteita oikein löytynyt. Siten esimerkiksi osallistuminen oppilaskunnan toimintaan nähtiin tarpeettomana. Vastauksissa tuotiin esille myös se, että osallistuminen koettiin turhana eikä sillä



ollut todellista vaikuttavuutta kouluympäristössä, koska aikuisilla oli kuitenkin aina viimeinen päätösvalta asioissa oppilaiden ollessa alaikäisiä.

Kyselyssä ja haastattelussa pohdittiin myös yksityiskohtaisemmin sitä, minkälaisiin asioihin oppilaat haluavat päästä koulussa osallistumaan ja vaikuttamaan. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi kouluruoka, josta on käyty paljon keskustelua myös julkisuudessa ja joka nousi esille myös Arposen (2007) selvityksessä. Kouluruokaa kehuuttiin tutkimuskoulussa yleisesti hyväksi, mutta vastaajat kokivat, että he haluaisivat päästä vaikuttamaan siihen enemmänkin esimerkiksi valikoimaa ja toiveruokapäiviä lisäämällä. Haastatelussa esitettiin myös huoli siitä, että koulujen säästötoimenpiteet tulisivat tulevaisuudessa kohdistumaan esimerkiksi juuri ruoan laatuun ja määrään.

Kouluviihtyvyys ja kouluympäristö olivat niin ikään asioita, jotka mainittiin vastauksissa useimmiten. Fyysinen ympäristö koettiin tutkimuskoulussa aika ankeana ja esimerkiksi sisustuksella olisi haluttu muuttaa koulun ulkoista ilmettä. Myös koulun piha-alue koettiin kohennusta kaipaavana tilana, johon oppilaat olisivat halunneet päästä vaikuttamaan. Edelleen vastaajat kokivat, että oppilaiden tulisi saada vaikuttaa asioihin, jotka yleisesti lisäävät oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tällaisiksi mainittiin muiden muassa erilaisten tapahtumien järjestäminen ja kiusaamisen estäminen. Konkreettinen esimerkki siitä, mitä vastaajat tahtoivat yläkouluun, oli varsin arkipäiväinen asia. Useimmat vastaajat nimittäin esittivät toiveen kellojen saamisesta luokkahuoneiden seinille. Tätä asiaa voi tarkastella myös yhtenä aikuisten luoman tilan ja lasten ja nuorten paikan vastakkainasetteluna. Hallinnan riistäminen oppilailta esimerkiksi ajan suhteen voi olla tehokas keino kontrolloida luokkatilaa ja siinä olevia oppilaita. Oppilaat pohtivatkin, eikö seinäkello olisi kuitenkin parempi vaihtoehto kuin matkapuhelimista ajan tarkistaminen oppituntien aikana.

Tärkeinä vaikuttamiskohteina yläkouluissa pidettiin myös oppituntien sisältöjä, lukujärjestystä ja koulun sääntöjä. Haastatelussa kävi ilmi, että vastaajat toki kannattivat oppilaiden mielipiteiden kuulemisen tärkeyttä sekä ala- että yläkouluissa, mutta että asiat, joihin alakoululaiset voisivat vaikuttaa, olivat heidän mielestään pienimuotoisempia. Oppilaat voisivat esimerkiksi suunnitella, mitä välineitä välituntipihaan hankittaisiin. Lisäksi alakoululaiset voisivat osallistua erilaisten tapahtumien suunnitteluun ja ideointiin. Alakoulussa vastaajat kuitenkin kokivat oppilaiden olevan niin nuoria ja kokemattomia, että esimerkiksi vaikuttaminen opetussisältöihin ja -tapoihin oli tarpeetonta.

## **Oppilaskunta osallistumisen paikkana**

Oppilaskuntatoimintaa on lähdetty kehittämään viime vuosien aikana myös suomalaisessa peruskoulussa. Perusopetuslaissa (1998/628) todetaan, että koulun tulee huolehtia oppilaiden kuulemisesta joko oppilaskunnan tai jonkin muun vastaavan kanavan kautta. Oppilaskuntatoiminta voi toimia yhtenä osallistumisen areenana, mutta se voi toisaalta myös lisätä eriarvoisuutta koulussa erottelemalla oppilaita hyvin pärjääviin ja toisiin. Oppilaskuntatoiminta voidaan helposti mieltää lähinnä rajatun eliittijoukon puuhasteluksi ja huvitoiminnan suunnitteluksi, jossa ei ole alkuunkaan kyse todellisesta vaikuttamisesta (Ahonen 2007, 34–35).





Kyselyn taustakysymyksissä tiedusteltiin, onko vastaajalla kokemusta oppilaskuntatoiminnasta hallituksen jäsenenä tai muutoin. Myös haastatteluissa pohdittiin tarkemmin oppilaskunnan merkitystä osallistumista mahdollistavana ja osallisuutta tukevana ympäristönä. Suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista ei ollut henkilökohtaista kokemusta oppilaskunnan hallituksen jäsenyydestä. Ainoastaan kolme kyselyyn vastannutta oppilasta kertoi kuuluvansa kyseisellä hetkellä oppilaskunnan hallitukseen, ja kuudella vastaajalla oli aiempi kokemus jäsenyydestä hallituksessa.

Oppilaskuntatoiminta ei näyttänyt vastauksissa kuitenkaan nousevan keskeiseksi osallistumista mahdollistavaksi ja osallisuuden kokemuksi synnyttäväksi toimintaympäristöksi. Osittain tähän voi olla syynä oppilaskuntatoiminnan nuoruus kyseisessäkin koulussa. Oppilaat toivat esille haastatteluissa myös sen, ettei heillä ollut kovinkaan selkeää kuvaa siitä, mitä oppilaskunnassa oikeastaan tehdään. Oman luokan edustajien todettiin kyllä kertovan toiminnasta, mutta konkreettinen käsitys oppilaskunnan tarkoituksesta tuntui olevan vielä vähäinen. Muutamissa vastauksissa kuitenkin todettiin, että kuuluminen oppilaskunnan hallitukseen mahdollistaa pääsyn erilaisiin toimintoihin ja päätösten tekemiseen esimerkiksi oppilaskunnan varojen käytön suhteen.

Vaikka haastateltavat kokivatkin, että oppilaskuntatoiminta on arvokasta, ei heillä itsellään ollut halua osallistua toimintaan. Perustelut olivat varsin yleisluontoisia; oppilaskuntatoimintaa ei koettu omaksi jutuksi tai muut harrastukset veivät aikaa koulutyön ohella. Tosin oppilaskunnan kokoontumiset järjestetään koulupäivien aikana, mutta tästä huolimatta osallistuminen siihen koettiin lisätyötä aiheuttavana. Joidenkin mielestä oppilaskuntatoiminta koettiin myös tiettyjen hyvin pärjävien oppilaiden henkilökohtaisena projektina ja puuhasteluna. Myös sellaiset oppilaat, jotka olivat itse olleet mukana aiemmin oppilaskunnan hallituksessa, kokivat toiminnassa olevan puutteita ja kehitettävää.

Mää aluksi tykkäsin siitä, mutta sitten nyt kasiluokan aikana mulla alkoi mennä hermot niinku kun siellä oli niin semmosia pieniä asioita, että siellä vaan käytiin, että kuka lähtee minnekin että ei tullut semmoista että se ois niinku hyödyttänyt mitään mihinkään.

Yhdeksäsluokkalainen poika koki, että oppilaskuntatoimintaan ei suhtauduttu tosissaan ja että siellä käsiteltävät asiat olivat kuitenkin jotenkin merkityksettömiä koko koulun kannalta. Hän kaipasi enemmän todellista toimintaa ja koulun käytäntöön vietyjä asioita. Lisäksi kyseinen haastateltava totesi, että oppilaskuntatoiminnassa projektit tahtoivat jäädä kesken tai innostus sammui ennemmin tai myöhemmin. Ahonen (2007, 34–35) vertaa oppilaskuntaa pohjoismaisiin kouluneuvostoihin ja toteaa, että jälkimmäisillä on todellista valtaa päättää kouluyhteisön asioista. Oppilaskuntatoiminta sen sijaan ymmärretään oppilaiden yhteistoimintaelimenä, jotka voivat rajautua lähinnä huvitoimikunniksi. Tämä käsitys tulee selkeästi esille myös edellä esitetyssä oppilaan puheenvuorossa.

Oppilaat, jotka parhaillaan kuuluivat oppilaskunnan hallitukseen, pohtivat todellista haluaan olla mukana sen toiminnassa. Joillekin se oli jopa pakkopullaa tai opettajan taholta tullut velvoite, josta ei haluttu tai osattu kieltäytyä. Joistakin vastauksista kävi myös ilmi, että luokassa tapahtunut äänestys oli ollut lähinnä humoristinen näytelmä, jossa ehdokkaita äänestettiin sen kummemmin asiaa pohtimatta. Alla olevat





lainaukset kertovat siitä, miten oppilaskunnan hallitukseen kuuluminen koettiin jopa vastenmielisenä asiana ja rasitteena, eikä toimintaa koettu mielekkäänä. Joukossa on kuitenkin myös niitä, jotka ovat aidosti kiinnostuneita mukaan pääsemisestä, mutta eivät kuitenkaan ole onnistuneet siinä. Nämä vastaukset herättävät pohtimaan myös vastaajan epävarmuutta omista taidoistaan ja kyvyistään. Muutama haastateltava koki, että oppilaskuntaan kuuluminen tarkoittaa esillä olemista, puhumista ja asioiden selkeää ilmaisua. Nämä ominaisuudet eivät vastaajien mielestä kuuluneet omiin vahvuuksiin, ja tällöin oppilaskunnan hallituksen jäsenyyskin koettiin vaikeana asiana. Lisäksi pohdittavaksi nousee se, miten oppilaskunnan hallituksen jäsenet ylipäättänsä valitaan; onko demokratiaa se, että opettaja päättää, kuka on sopiva luokan edustaja?

Luokka äänesti minut tahallaan sinne. (...) Ei jaksa mennä sinne. (...) Jaksa mennä aina kuuntelemaan välitunniksi kun ei kuitenkaan ole päättämässä asioista.

No se oli oikeastaan silleen, että kun meidän luokalta ei löytynyt mitään vapaaehtoista, niin sitten se meidän luokanvalvoja ehdotti, että jos sää lähtisit sinne. Niin mää ajattelin, että kyllä mää nyt yhden kauden voin...

Että kyllä mää silloin kun äänestettiin ne, niin kyllä mää jonkin verran sain myös siihen ääniä, mutta sitten meidän luokalta yks poika pääsi, niin tavallaan sitten ittiä vähän harmitti, kun on kuitenkin kiinnostusta tämmösiin asioihin ja ois halunnut, mutta onneksi sitten kuitenkin pääsi tukioppilaaksi.

Oppilaiden vastauksissa oppilaskuntatoiminta koetaan kuitenkin yhtenä mahdollisena osallisuuden paikkana koulussa, joka on olemassa oppilaita varten. Oppilaat kokivat, että he itse koulun aktiivikäyttäjinä tietävät parhaiten, miten asioita pitäisi toteuttaa ja millainen on esimerkiksi viihtyisä koulu. Oppilaskunta voisikin siten toimia kanavana, jonka kautta näitä ajatuksia viedään eteenpäin. Haastatteluissa keskusteltiin oppilaskunnan toiminnasta yleensä. Kysymykseen tulisiko oppilaskunnan toimintaa jotenkin kehittää tai onko siinä parantamisen varaa, oppilaat vastasivat varsin yleisluontoisesti. Keskeinen ajatus oli, että oppilaskuntatoimintaan haluttiin enemmän tavoitteellisuutta ja tekemistä konkreettisten asioiden parissa, kuten esimerkiksi tapahtumien järjestämistä. Lisäksi hallituksen jäsenyyden tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Oppilaat kokivat, että esimerkiksi opettajan pyytessä jäsenyydestä ei haluttu kieltäytyä tai jos luokka äänestää ”leikillään”, tulee jäsenyys silloinkin ottaa vastaan. Kehittämisen paikka näyttää olevankin erityisesti hallituksen jäsenten valinnassa ja sen varmistamisessa, että halukkailla on mahdollisuus osallistua toimintaan ja muilla mahdollisuus kieltäytyä toimintaan osallistumisesta.

## **Alakoulussa oli toiveruokapäivä**

Yleisen muistelun lisäksi tutkimukseeni osallistuneet oppilaat pohtivat yksityiskohdaisemminkin minkälaisia konkreettisia mahdollisuuksia heillä oli ollut alakoulussa ja myöhemmin yläkoulussa osallistua ja vaikuttaa koulun sisäiseen toimintaan. Kyselyssä



tätä asiaa tiedusteltiin kysymyksellä ”onko sinulla ollut mahdollisuuksia vaikuttaa koulun asioihin ja toimintaan”. Oppilailla oli mahdollisuus myös täsmentää vastauksiaan avoimessa kysymyksessä. Kuten jo edellä osallistumista määriteltäessä kävi ilmi, näyttää se oppilaille varsin arkisenakin toimintana koulun käytännöissä. Se on kouluun ilmaantumista siinä missä myös osallistumista koulun järjestämiin tapahtumiin tai oppilaskunnassa tai tukioppilana toimimista.

Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että alakoulussa oli ollut vähäiset osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet. Sitä, minkälaisia konkreettisia mahdollisuuksia alakoulussa oli ollut saada oma mielipiteensä kuuluviin, ei avoimissa vastauksissa tuotu juurikaan esille. Muutamissa kommentteissa todettiin, että alakoulussa voi asioista kertoa esimerkiksi opettajalle. Kuten edellä jo kävi ilmi, ei alakoululaisten nähty edes kykenevän tekemään vielä päätöksiä itsenäisesti ja siten koulunkäyntiin liittyvän osallistumisen lisäksi ei edes kaivattu muunlaisia kanavia oman mielipiteen ilmaisulle.

No ei oikeastaan että ei sitä silloin (alakoulussa) ajatellut, että voisi mihinkään vaikuttaa. Sillain tuntui, että se on sillain, että ne opettajat vain päättää.

Monissa vastauksissa nousi mieleen jääneenä asiana esille alakouluajalta toive-ruokapäivä, jolloin oppilaat olivat saaneet ehdottaa omia toiveitaan tiettyinä päivinä tarjoiltavasta ruoasta. Lisäksi oppilaat muistelivat, että alakoulussa opettaja oli toisinaan kysynyt, tehdäänkö kyseisellä tunnilla ryhmätöitä vai opiskellaanko itsenäisesti. Lisäksi opettaja oli saattanut antaa vaihtoehtoisia kotitehtäviä, joiden valinnasta oppilas oli saanut tehdä itsenäisesti päätöksen. Koulun viihtyvyyteen liittyen oppilailta oli alakoulussa kysytty mielipidettä esimerkiksi välituntihankintoja tehtäessä. Yksi vastaaja kuvasi varsin moni-ilmeisesti omaa alakouluaikaansa ja omia osallisuuskokemuksiaan tuolta ajalta.

Silloin kun me oltiin ala-asteella niin siellä ei ollut mitään oppilaskuntaa. Niin siellä ei ollut oikeastaan mitään muuta hirveesti, kuin että ope eikä vois. Mutta ei mitkään maailman isoimmat vaikuttamismahdollisuudet, että opettajat päätti mitä tehdään. (...) Oli joskus harvoin, että minkälaisia pitäis koululle hommata niinkö jotain hyppynaruja tämmöstä. Mutta nekin oli sitten tämmöistä hyppynaruja että ei mitään isompaa. Ja sitten joskus saattoi olla että mihin halutaan lähteä luokkaretkelle.

Mieleenpainuvan muistelun tarjoaa oppilas, joka tällä hetkellä oli vastentahtoisesti oppilaskunnan jäsenenä, mutta muisti silti varsin selkeästi alakouluajaltaan tapahtuman, jolloin koki olevansa mukana tekemässä päätöksiä muiden kanssa.

No varmaan ne kun siellä oli noiden yläasteikäisten...niillä oli semmoinen lumiveistoskilpailu siellä koulun pihalla. Kun sinne kerättiin lunta kasoihin ja niistä piti rakentaa ja sitten alastelaiset (me) oltiin arvioijina.

Vastauksissa tuli esille myös se seikka, että oppilaat kokevat koulun aikuisten luomana tilana, jossa pätevät aikuisten laatimat säännöt. Koulu on myös pienoiskuva



laajemmasta yhteiskunnasta, johon oppilaita koulun käytänteissä sosiaalistetaan. Siitä kertovat myös koulun tilalliset ratkaisut: koulu on tilana jaettu tiettyihin alueisiin, kuten luokkahuoneisiin, sosiaalitiloihin, ruokalaan, opettajainhuoneeseen ja esimerkiksi yhteiseen käytävä- ja ulkotilaan. Eräs oppilas pohti, saattoiko alakoulussa mennä esimerkiksi opettajanhuoneeseen kertomaan jostakin mieltä painavasta asiasta tai ehdottomaan jotakin asiaa esimerkiksi kouluun hankittavaksi. Tämä vastaus heijastelee Mannionin (2007) edellä lainattua pohdintaa siitä, miten osallistumisesta puhuttaessa tulisi pohtia myös tilallisia ja paikallisia elementtejä. Osallistuminen tietyssä tilassa voidaan kokea mahdottomana ja osallisuutta estävänä asiana.

Ala-asteella se opettajanhuone oli vähän semmoinen, ettei sinne uskaltanut kukaan ikinä mennä. (...) No sinne oli ensinnäkin semmoiset kauhian pitkät portaat. Se oli vähän semmoinen käytävä, josta mentiin sinne ja sitten siellä... mä en oikein tiedä. Kukaan ei ikinä tahtonut mennä sinne.

Opetuksen laadun arviointi ja mittaaminen ovat osa suomalaisenkin peruskoulun arkea. Opetuksen pitää vastata sille asetettuja tavoitteita ja siten myös oppilailla tulee olla mahdollisuus ottaa kantaa annetun opetuksen tasokkuuteen. Oppilaat kokivat, että alakoulussa opetuksen tasoa ei vielä oikein uskallettu arvioida. Eräs oppilas kuitenkin muisteli alakouluaikaista kokemustaan seuraavasti.

Käytiin opettajanhuoneessa valittamassa englanninopettajasta. Että siitä käytiin tekemässä vissiin kaksi valitusta kutosluokan aikana... se oli niin järkyttävä opettaja, että se huusi koko ajan meille ja se anto kauheasti läksyjä ja jos ei ollut osannu, niin se syytti siitä, että ei ollut opiskellut kunnolla.

Oppilaat muistelivat alakoulua aikana, jolloin kouluun mentiin innokkaana oppimaan uusia asioita ja viettämään aikaa kavereiden kanssa. Varsinaiset osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet koettiin lähestulkoon olemattomina. Tarkemmin pohdittuna alakouluajaltakin löytyi kuitenkin monia asioita, jolloin oppilaat olivat saaneet oman äänensä kuuluviin ja kokeneet tulleen huomioduksi. Yhdessä tekeminen, toimiminen oman luokan kanssa ja osallistuminen esimerkiksi koulun järjestämiin tapahtumiin ja retkiin koettiin varsin merkityksellisinä asioina alakoulussa.

### **Yläkoulussa oppilaalla on mielipiteitä**

Oppilaiden mielestä yläkoulussa osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oli jo enemmän tarjolla kuin alakoulussa. Laine tarkastelee koulun ja nuorten ambivalenttia suhdetta ja toteaa, että yhteiskunnalliset muutokset ja myös kasvatuksessa tapahtunut murros heijastuu myös koulun käytäntöihin. Koulun käytänteet ovat tulleet neuvoteltaviksi, ja viimeaikaisen keskustelun perusteella etenkin yläkoulussa oppilaat haastavat jo ahkerasti opettajien auktoriteetin ja kyseenalaistavat voimakkaasti totuttuja tapoja koulun arjessa (Laine 2000, 13). Myös tässä tutkimuksessa oppilaat toivat esille sen,



että yläkoulussa osataan jo vaatia oikeutta tulla kuulluksi. Oppilailla on enemmän rohkeutta ja tietotaitoa ottaa kantaa asioihin ja jopa haastaa opettajien käsityksiä asioista ja heidän mielestään oikeasta tavasta toimia. Oppilaskunta oli eräs keino, joka mainittiin mahdollisena vaikuttamiskanavana yläkoulussa. Oppilaskuntatoiminta on vielä kuitenkin verrattain nuorta kyseisessäkin koulussa ja hakee paikkaansa koulun toiminnassa. Pääsääntöisesti toimintaan tunnutaan olevan tyytyväisiä, mutta kehitettävääkin löytyy, kuten olen edellä esittänyt.

Asiat, joihin oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa yläkoulussa, liittyivät alakoulun tavoin esimerkiksi kouluruokailuun. Vähemmän muistettiin kuitenkin sellaisia tapauksia, joissa heiltä olisi suoraan kysytty esimerkiksi koulun viihtyvyyteen liittyviä asioita. Jonkinlaisia kyselyitä, joissa olisi kartoitettu oppilaiden mielipiteitä koulun viihtyvyyteen liittyen oppilaat muistelivat täyttäneensä yläkoulusakin. Näitä kyselyitä olivat toteuttaneet joko opettajat tai koulun ulkopuolelta tulleet tutkijat. Keskustelut koulurakennuksesta, sisätiloista tai pihalle haluttavista asioista olivat kuitenkin yleensä päätyneet seuraavanlaisiin kommentteihin.

En muista, että ois koskaan kysytty mitään mielipidettä, että minkälainen tämän koulun pitäisi olla. Mutta on tuosta ulkopihasta valitettu, että siellä ei ole mitään, mutta sitten opettajat sanoo, että te rikotte ne kumminkin.

Vastaavanlaisia kommentteja oli haastatteluissa useampikin. Vesikansan (2002, 22) esille tuoma asenteellinen puoli onkin yksi keskeinen este oppilaiden osallisuuden toteutumiselle kouluympäristössä. Oppilaiden ehdotukset ja halu ottaa osaa koulun toimintaan muutoinkin kuin oppitunneilla tyrmätään usein jo suoralta kädeltä. Tämä voi johtaa lopulta siihen, ettei oppilailla ole enää haluakaan osallistua ja vaikuttaa kouluympäristön toimintaan koska heidän esille tuomiaan asioita ei huomioida tai tunnusteta merkittäviksi.

Yläkoulussa oppilailla näyttäisi olevan alakoulua enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi opetukseen liittyviin teemoihin. Tärkeänä koetaan esimerkiksi se, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa kurssien arvostelemisen tapoihin. He voivat itse päättää siitä, kuinka suuri painoarvo tuntiaktiivisuudella tai kokeella on lopullisen arvosanan muotoutumisessa. Lisäksi opetusmenetelmien valinnassa koetaan yläkoulussa olevan enemmän vaikuttamismahdollisuuksia. Liikuntatuntien aikana oppilaat saavat myös toisinaan valita eri lajeista, mikä koettiin tuntien mielekkyyttä lisäävänä seikkana. Oppilaat toivat haastatteluissa esille myös opetusharjoittelijat, jotka aktiivisesti keräävät palautetta oppituntien kulusta. Eräs haastateltava totesi, että tämä onkin erityisen tärkeää, sillä opetusharjoittelijathan tarvitsevat kaiken palautteen opetuksestaan, ei ainoastaan opettajan arviointia. Vaikka oppilaat kokivatkin, että yläkoulussa on tärkeää olla mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi oppituntien sisältöön ja opetusmenetelmiin, on opettajalla heidän mielestään vielä tärkeä rooli opetustilanteessa. Opettaja koetaan ammattilaisena, jolla on paras tietämys asiasisältöjen hallinnasta. Laadukkaan opetuksen taustalla on siis osaava ja ammattitaitoinen opettaja.

Yläkoulun osalta oppilaat pohtivat omaa rooliaan ja osallisuuttaan myös tilaratkaisujen kautta. Kun alakoulussa esimerkiksi opettajanhuone oli koettu vielä etäisenä ja



oppilaiden ulottumattomissa olevana tilana, saattoi sinne yläkoulussa mennä hyvinkin matalalla kynnyksellä. Käytävät ja välituntipihat tuotiin esille myös vastauksissa. Portailla tai lattialla istuminen koettiin ikävänä asiana, ja tähän asiaan vaikuttamista vaikkapa hankintojen muodossa pidettiin tärkeänä asiana yläkoulussa. Tätä seikkaa puolustettiin sillä, että yläkoulussa oli ainoastaan yksi pakollinen välitunti – muutoin oppilaat oleskelivat sisätiloissa.

Myös tukioppilastoiminta tuotiin esille osallisuutta tukevana asiana. Tukioppilastoimintaa pidettiin merkittävänä asiana tulevaisuuttakin ajatellen. Sen ansiosta sai arvokasta kokemusta ihmisten kanssa toimimisesta ja asioiden eteenpäinviemisestä ja niiden ratkaisemisesta.

(...) Mää olin seiskalla ja mun tukioppilas oli sitten ehtottanut kuraattorille, että sen mielestä voisin olla hyvä tukioppilas. Ja mää tosiaan hain sinne ja mää pääsin sinne. Ja sitten me seiskalla tutustuttiin siihen toimintaan, että oltiin mukana niissä kokouksissa ja järjestettiin jotain pientä tapahtumaa ja sitten kasilla meistä tuli ihan luokkien tukioppilaita, että oli ne kummi-  
luokat ja sitten niille pidettiin aina välillä tunteja ja kaikkia yhteisiä teemapäiviä suunniteltiin. (...) Että kun tulivat tähän kouluun ja niillä uus luokka ja uudet kaverit niin tutustettiin niitä niinku toisia ihmisiä toistensa kanssa. (...) Mutta kyllä kuitenkin tulee semmoinen olo, että ei nuo seiskaluokkalaiset uskalla tulla puhumaan.

Yleisesti ottaen oppilaat kertoivat yläkoulussa olleen enemmän mahdollisuuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen, ainakin teoriassa. Aloitteet, adressit tai muunlaiset kannanotot eivät kuitenkaan tunnu olevan arkipäivää suomalaisessa peruskoulussa. Vain muutama oppilas kertoi tehneensä joskus aloitteen koulussa. Yksi oppilas oli ehdottanut koulun sisustukseen liittyvää muutosta ja toinen koulun pihalle koripallotelineitä. Kaksi oppilasta kertoi kuitenkin koulun ulkopuolella tekemästään aloitteesta, joista toinen oli tuottanut jo tulostakin.

Pyysin keskustaan roskiksia ja nyt niitä on siellä. Ei liittynyt meidän kouluun muuten kuin että se pyyntö meni kaupungille koulun kautta. Siistiä!

Niinkö esimerkiksi nyt, kun mää oon vasta saanut mopokortin ja liikennevalot ei huomaa mopoja elikkä jos sää menet mopolla sinne ensin niin valot palaa niin kauan punaista, että auto tulee sinne taakse. Ja mää sitten soitin siitä kaupungille ja kunnalle ja oon useamman kerran soittanut ja sitten ne aikoi käydä säätään, mutta ne ei ole säätännyt, niin mää ajattelin, että mää alan selvittämään kuka Oulussa vastaa noista liikennevaloista.

Oppilaiden vastauksista voi lukea myös sen, etteivät kaikki pitäneet osallistumista ja vaikuttamista suunnitteluun ja päätöksentekoon koulussa kovinkaan tärkeänä asiana. Samoin kuin aikuisten kohdalla, myös lasten ja nuorten kohdalla osallistumattomuus tulee olla hyväksytty vaihtoehto. Oppilas, joka ei osoita kiinnostusta esimerkiksi oppilaskuntatoimintaa kohtaan koulussa, voi toteuttaa omaa osallisuuttaan vapaa-ajalla tai esimerkiksi virtuaalisissa osallisuusympäristöissä. Osallisuuspuheessa tulisi muistaa se, ettei oppilaiden osallistaminen saa muuttua pakottamiseksi osallistumiseen.



## Osallisuuden paikoilla koulussa

Peruskoulu elää ajassa ja heijastelee yhteiskunnassa laajemminkin tapahtuvia muutoksia. Edustuksellisen demokratian tilasta käydään julkista keskustelua ja etenkin nuorten äänestämättömyydestä ollaan yleisesti huolissaan. Aktiivisesta kansalaisuudesta on tullut myös pedagoginen kysymys ja koulu nähdäänkin keskeisenä osallistumis- ja vaikuttamistaitojen omaksumisen areenana. Oppilaskuntatoimintaa on lähdetty kehittämään peruskouluissa viime vuosina, mutta oppilaiden osallisuuden tukemisen tulisi läpäistä myös yleisesti koko koulun toimintakulttuurin.

Tässä luvussa olen tarkastellut peruskoulun päättövaiheessa olevien oppilaiden kokemuksia osallistumisesta ala- ja yläkoulussa. Kyselyssä ja haastatteluissa oppilaat ovat muistelleet omaa peruskouluaikaansa ja omia osallistumis- ja vaikuttamiskokemuksiaan koulun sisäisessä toiminnassa. Muistitietoaineiston käytöstä on esitetty eriäviä mielipiteitä, mutta sen nähdään kuitenkin tarjoavan kertojan asioille ja tapahtumille antamista merkityksistä, vaikkei niiden todellisuuspohjaa voidakaan varmistaa (Makkonen 2009, 17).

Alakouluaika kuvastuu oppilaiden muistoissa aikana, jolloin uuden oppiminen ja koulukavereiden kanssa ajan viettäminen nähtiin keskeisimpinä asioina kouluun liittyen. Puhuttaessa alakoululaisten oikeuksista osallistua ja saada mielipiteensä kuuluviin oppilaat pitkälti etäännyttävät itsensä toimijan roolista ja pohtivat alakoululaisen vielä puutteellisia tietoja ja taitoja osallistua ja vaikuttaa koulun toimintaan laajemmalti. Konkreettisia tilanteita muistellessaan oppilaat kuitenkin kertovat tapahtumista ensimmäisessä persoonassa ja näkevät näiden olleen heille merkittäviä kokemuksia. Lumiveistoskilpailun arvioitsijana toimiminen ja toiveruokapäivään vaikuttaminen ovat jääneet muistoihin merkittävinä osallisuuskokemuksina. Periaatteellisella tasolla oppilaat allekirjoittavat myös alakouluikäisten oikeuden päästä osallistumaan ja vaikuttamaan koulun sisäiseen toimintaan ikänsä ja tietotaitojensa mahdollistamissa rajoissa. Esimerkiksi erilaisten tapahtumien suunnittelussa mukana oleminen, välituntipihan suunnittelu ja välinehankinta voisivat olla oppilaiden mielestä sellaisia asioita, joihin alakoululaisilla löytyy tarvittavia valmiuksia osallistua.

Yläkoulun osalta oppilailla näyttää olevan jo voimakkaampia mielipiteitä siitä, minkälaisia oikeuksia heillä on osallistua ja vaikuttaa koulun sisäiseen toimintaan. Kun alakoululaiset vielä luottavat vahvasti opettajan auktoriteettiin, ollaan yläkoulussa jo valmiita haastamaan totuttuja tapoja ja käsityksiä asioista. Siten oppilaat näkevätkin, että heille kuuluu oikeus esittää oma mielipiteensä eri asioista ja lopulta heillä on paras tietämys siitä, minkälainen esimerkiksi koulun tulisi fyysisenä ympäristönä olla. Yläkoulussakin kuitenkin vielä luotetaan opettajan ammattitaitoon ja esimerkiksi laadukkaaseen opetuksen taustalla nähdään olevan ammattitaitoinen opettaja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät oppilaatkin voisi ottaa kantaa esimerkiksi oppituntien kulkuun ja sisältöihin, ainakin erilaisista vaihtoehdoista valitsemalla. Erityisen tärkeänä oppilaat kokevat mahdollisuuden vaikuttaa kurssiarvosanan muodostumiseen. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaminen nähdään myös yläkoulussa tärkeänä asiana, sillä koulussa vietetään merkittävä osa arjesta. Koulukiusaamisen estäminen ja turvallinen kouluympäristö näyttävät oppilaiden vastauksissa tärkeinä viihtyvyyttä lisäävinä seikkoina.



Oppilaskuntatoimintaa on vasta viime vuosien aikana alettu kehittää suomalaisessa peruskoulussa, ja tutkimuskoulussakin toiminta on vielä sängen nuorta. Vain muutamilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailta oli henkilökohtaista kokemusta oppilaskuntatoiminnasta, eikä se noussut vastauksissa kovinkaan merkittävään rooliin oppilaiden osallisuutta tukevana ympäristönä. Sen tärkeys kuitenkin tunnustettiin, mutta etenkin hallituksen toiminnassa itse mukana olleet näkivät, että toimintaa tulisi vielä kehittää. Tällä hetkellä toiminnan nähtiin olevan lähinnä vähäpätöisten asioiden parissa puuhastelua. Oppilaskunnan toimintaan kaivattiin pitkäjänteisyyttä, todellisiin ongelmiin puuttumista ja asioiden loppuun saattamista. Usealla vastaajalla tuntui myös olevan varsin epäselvä käsitys siitä, mitä varten oppilaskunta oikeastaan koulussa oli. Oppilaskunnan hallituksessa toimiminen nähtiin myös muutamien oppilaiden mielestä pakollisena velvollisuutena, josta ei voinut kieltäytyä. Jos opettaja pyytää tai luokkakaverit äänestävät oppilaan huvikseen luokan edustajaksi, eivät oppilaat halunneet tai osanneet kieltäytyä hallituspaikasta. Tässä onkin yksi tärkeä kehittämisen paikka oppilaskunnan toiminnassa. Hallituksen jäsenyyden tulisi aina perustua vapaaehtoisuuteen, sillä osallistavan koulukulttuurin luominen ei saa tarkoittaa osallistumiseen pakottamista.

Kysymykseen siitä, missä määrin oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamispyrkimykset olivat olleet hyödyllisiä tai tuloksellisia, vastasi vain muutama. Kaiken kaikkiaan yleinen kokemus oli, ettei niistä ollut mitään hyötyä tai ettei ollut tietoa, oliko asiaa edes koskaan viety eteenpäin opettajien toimesta tai mikä asian nykytilanne oli. Asiat olivat jääneet siten niin sanotusti ilmaan niin oppilaiden itsensä kuin koulun henkilökunnan osalta. Tämä onkin eräs seikka, johon tulisi lasten ja nuorten osallisuuspuheessa ja ennen kaikkea teoissa kiinnittää erityistä huomiota. Lapsille ja nuorille on tärkeätä tehdä näkyväksi se prosessi, miten asioiden eteenpäin vieminen esimerkiksi aloitetta tehtäessä tapahtuu. Jonkinlainen vastine siitä, että oppilaan tekemä aloite tai mielipide on saavuttanut vastaanottajan ja asiaa käsitellään, tulisi tehdä lyhyen ajan sisällä.

Kaiken kaikkiaan osallistuminen näyttäytyy oppilaille perustavanlaatuisena tapana toimia koulussa; se on yhdessä tekemistä, mukana olemista ja osallistumista yleensä aikuisten määrittämään toimintaan. Se on myös ilmaantumista kouluun ja vastaamista silloin kun kysytään. Toisaalta, osallistuminen on myös sitä, että saa tuoda oman mielipiteensä esille, ottaa kantaa koulun toimintaan ja ehdottaa asioita opettajille tai muulle koulun henkilökunnalle. Tärkeä aspekti tässä on se, että oppilaat kokevat tullessa kuulluiksi ja että heidän ehdotuksensa otetaan tosissaan ja tunnustetaan merkityksellisiksi. Oppilaat toivat esille myös sen, että välttämättä ehdotukset eivät mene aina läpi, mutta ainakin ne tutkitaan. Tosin vastauksissa tuotiin esille aikuisille – heidän mielestään – ominainen tapa suhtautua asioihin. Varsin yleinen suhtautuminen oppilaiden ehdotuksiin tuntui olevan kielteinen. Joko ehdotusten ajateltiin olevan jo lähtökohtaisesti mahdottomia toteuttaa tai sitten esimerkiksi välituntipihalle tehtävät hankinnat tultaisiin ennemmin tai myöhemmin tuhoamaan, jolloin niiden hankintaa ei kannata edes harkita.

Tutkimuksessani osallistumisen ja vaikuttamisen tarve näyttäytyy ennen kaikkea subjektiivisena asiana. Kaikki eivät koe omaa osallistumistaan koulun sisäiseen toimintaan merkityksellisenä, eikä heillä ole halua vaikuttaa asioihin muutoin kuin





oppivelvollisuuden velvoittamalla tavalla. Heille koulu näyttäytyy tarpeeksi hyvänä paikkana sellaisenaan. Osallisuusmantrassa tulisikin muistaa, että osallistuminen aikuisten luomien rakenteiden kautta ei ole ainoa arena, jolla oppilaat voivat omia osallistumistaitojaan kehittää. Koulun toiminta ei rajaudu luokkahuoneisiin tai yhteisiin tapahtumiin, vaan se ulottaa lonkeronsa myös laajemmin yhteiskuntaan. Piilo-oppimista voi tapahtua myös aktiivisessa kansalaisuudessa; oppilas voi vapaa-ajallaan toimia hyvinkin aktiivisena harrastus- ja ystäväpiireissä ja kokea osallisuutta sitä kautta. Ehkä merkityksellisintä onkin luoda kouluun sellainen ilmapiiri, jossa oppilaat tietävät heillä olevan oikeus tulla kuulluiksi tarpeen vaatiessa.

## Lähteet

- Aapola, Sinikka (2006) Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Tuuli Ojanperä (toim.) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Viikin normaalikoulu, 11–14.
- Ahonen, Sirkka (2006) Ovatko nuoret pettäneet demokratian – vai päinvastoin? Muutos nuorten kansalaisaktiivisuudessa kahden sukupolven välillä. Teoksessa Inkeri Ahvenisto & Kirsi Mäki (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen ajassa*. Tampere: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 249–270.
- Ahonen, Sirkka (2007) Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Pauli Arola & Pekka Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–49.
- Alanen, Leena (1988) Rethinking Childhood. *Acta Sociologica* 31 (1), 53–67.
- Alanen, Leena (1992) *Modern Childhood? Exploring the "child question" in sociology*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Apo, Satu (1995) *Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta ajattelusta ja kulttuurista*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Arinen, Pekka & Karjalainen, Tommi (2007) *Pisa06: Pisa 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Arnstein, Sherry R. (1969) A Ladder of Citizen Participation. <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>. (Viitattu 15.3.2010.)
- Arponen, Anu-Leena (2007) "Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. [http://www.lapsiasia.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=101063&name=DLFE-8164.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8164.pdf). (Viitattu 20.3.2010.)
- Bragg, Sara (2007) "Student Voice" and Governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28 (3), 343–358.
- Corsaro, William (2005) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks (Calif.): Pine Forge Press.
- Gretschel, Anu (2002) *Kunta nuorten osallisuusympäristönä: nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hanhivaara, Pirjo (2006) Maaailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Harju, Aaro (2005) Aktiivisen kansalaisuuden sisältömäärittely. [http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=363](http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=363). (Viitattu 21.3.2010.)
- Hart, Roger (1992) Children's participation: from tokenism to citizenship. [http://web.gc.cuny.edu/che/cecg/documents/childrens\\_participation.pdf](http://web.gc.cuny.edu/che/cecg/documents/childrens_participation.pdf). (Viitattu 15.3.2010.)
- Horelli, Liisa (1994) *Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella*. Helsinki: Ympäristöministeriö & Sosiaali- ja terveysministeriö & Opetusministeriö.



- Husa, Sari (1999) Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatusta ja normalisointi. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden teoreettisia. Uudesta kasvatustieteestä oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.
- Jenks, Chris (1996) *Childhood*. Lontoo: Routledge.
- Kuula, Ritva (2000) *Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kärenlampi, Paavo (1999) *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Lansdown, Gerison (2010) The realisation of children's participation rights. Teoksessa Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. Lontoo & New York: Routledge.
- Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Kampus Kirja.
- Lee, Nick (2001) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Makkonen, Elina (2009) *Muistitiedon etnografiaa tuottamassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- 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.
- Mikkola, Armi (2007) Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.
- Oikeusministeriö (2007) Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetushallitus (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628.
- Prout, Alain (2005) *The Future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Lontoo & New York: RoutledgeFalmer.
- Suutarinen, Sakari (2006) Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–9.
- Suutarinen, Sakari (2006) Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskusteltavaa kansalaisuutta. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Suutarinen, Sakari & Brunell, Viking & Poutiainen, Annikki & Puhakka, Eija & Saari, Hannu & Törmäkangas, Kari (2001) *Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Taloustutkimus Oy (2010) Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma. Lapsen oikeudet kampanja. [http://www.minedu.fi/lapset\\_nuoret\\_perheet/lapsenoikeudet/Medialle/index.html](http://www.minedu.fi/lapset_nuoret_perheet/lapsenoikeudet/Medialle/index.html). (Viitattu 24.3.2010.)
- Vesikansa, Sari (2002) Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret, aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11–29.
- YK:n Yleissopimus Lapsen Oikeuksista (1989) [http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf). (Viitattu 15.3.2010.)
- Unicef (2006) Tutkimus yläkoululaisten ihmis- ja lapsenoikeuskäsityksistä. [http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Tutkimus\\_ylakoululaisten\\_ihmis-\\_ja\\_lapsenoikeus-\\_kasityksista.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Tutkimus_ylakoululaisten_ihmis-_ja_lapsenoikeus-_kasityksista.pdf). (Viitattu 22.3.2010.)
- Wyness, Michael G. (2006) *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.

# VERKKOYMPÄRISTÖ VANHEMPIEN JUOMISESTA KÄRSIVIEN TYTTÖJEN TUEN TILANA

*Mira Roine*

Mulla on ikävä sitä isää, joka mulla oli pari kuukautta sitten, sitä joka ei juonut. Se selvisi suunnilleen kuukauden ilman kaljaa, ennen kuin se repsahti.  
(Ote tutkimusaineistosta.)

Elämä päihteitä runsaasti käyttävän vanhemman kanssa aiheuttaa lapselle usein monenlaisia huolia ja ongelmia. Lapsi voi esimerkiksi pelätä tai hävetä vanhempaansa tai vältellä ystävien kutsumista kylään vanhemman arvaamattoman käytöksen vuoksi. Tässä luvussa analysoin viiden tytön jäsennyksiä vanhempiensa liiallisesta juomisesta. Erittelemällä tyttöjen *Varjomaailma*-sivuston suljettuun keskusteluryhmään lähettämiä viestejä kuvaan tyttöjen kokemuksia arjesta juovan vanhemman kanssa ja heidän tapojaan käyttää verkkovertaisryhmää vaikeassa elämäntilanteessa selviytymisen tukena.

## **Lapsen kokemusmaailma näkökulmana päihteidenkäyttöön**

Vanhempien liiallisen päihteidenkäytön vaikutuksia lasten kokemusmaailmaan sivutaan tutkimuksessa harvoin (Edgren-Henrichson 1993; Itäpuisto 2005; 2006; Nätkin 2006). Suomessa päihteidenkäytön seurauksia on lasten kannalta tutkittu lähes yksinomaan lääketieteellisestä viitekehystä, jolloin huomio on kohdistunut äidin raskaudenaikaiseen päihteidenkäyttöön ja tästä sikiölle aiheutuviin kehitysriskeihin (esim. Autti-Rämö 1993; Pajulo 2001). Aihepiirin kansainvälistä tutkimuskenttää puolestaan hallitsevat psykologiset tutkimukset, mikä näkyy muiden muassa alkoholiongelmaisten vanhempien lasten kuvaamiseen käytetyssä ongelmaorientoituneessa käsitteistössä ja kysymyksenasettelussa (Keller ym. 2002; Itäpuisto 2006; 2008).

Eryityisesti psykologista tutkimusperinnettä on usein kritisoitu tutkimusasetelman sisään rakennetun uhrioletuksen vuoksi. Yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta



lähtökohtanaan pitävän tutkijan näkökulmasta useimpien tutkimusasetelmien toinen merkittävä rajoitus on siinä, että vanhemman päihdeongelma määritellään ulkoapäin esimerkiksi päihdehoitolaitoksen asiakkuudeksi. Lapsen tavoille kuvata tilannetta ei jää tällöin tilaa. Lapsi voi kuitenkin kokea vanhemman päihteenkäytön haitalliseksi silloinkin, kun vanhempi itse ei tunnista ongelmaa. (Itäpuisto 2005.) Omassa tutkimuksessani nostan lapsen näkökulman keskiöön ja kiinnitän huomiota nimenomaan siihen, miten lapset itse määrittelevät vanhemman juomista ja sen haitallisuutta.

Siinä missä lasten näkemyksiä vanhempien päihteenkäytöstä on tutkittu aiemmin varsin vähän, erilaisia virtuaalisia tiloja lasten ja nuorten toimintaympäristöinä on tarkasteltu melko monipuolisesti (Livingstone & Bovill 2001; Lahikainen ym. 2005). Viimeaikaisessa tutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi nuorten käyttämiä internet-tiedonhakustrategioita (Guinee, Eagleton & Hall 2003), lasten ja nuorten suosimissa internet-yhteisöissä tapahtuvaa virtuaalista kiusaamista (Beran & Li 2005), nuorten nettiriippuvuutta (Ko ym. 2005) sekä identiteettileikkittelyn muotoja erilaisissa virtuaalisissa tiloissa (Valkenburg 2008). Tutkimuksissa on muiden muassa havaittu nuorten internetissä viettämän ajan olevan yhteydessä heidän kokemiensa stressaavien elämäntilanteiden ja masennusoireiden määrän kanssa (Young & Rogers 1998; Leung 2007).

Myös internetin potentiaalia lapsille ja nuorille suunnatun auttamisen ja tuen tilana on selvitetty jossakin määrin. On esimerkiksi havaittu, että teini-ikäisten nuorten on usein vaikeaa lähestyä perinteisiä sosiaali- ja terveyspalveluita, oli kyseessä sitten omaan terveyteen tai esimerkiksi vanhemman väkivaltaiseen käyttäytymiseen liittyvä huoli (Gray ym. 2005; Holmila & Ilva tulossa; vrt. Weinehall 1997). Anonyymiytensä, vuorovaikutuksellisuutensa ja helpon saavutettavuutensa vuoksi internetin onkin uskottu tarjoavan nuorille soveltuvia vaihtoehtoisia palvelumalleja esimerkiksi terveyteen tai perhetilanteen ongelmiin liittyvissä tiedon- ja tuentarpeissa (Winzelberg 1997; Suzuki & Calzo 2004; Gray ym. 2005; Peura 2009).

Tutkimukseni kiinnittyy yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen traditioon, jossa lapset nähdään oman elämänsä aktiivisina toimijoina, ja asioita tarkastellaan heidän näkökulmastaan (Alanen 1992). Lähestymistapa läpäisee koko tutkimusprosessin kysymyksenasettelusta käytettäviin aineistoihin, menetelmiin ja lopulta näiden pohjalta tehtäviin tulkintoihin. Ennen analyysini tulosten esittelyä kuvaan seuraavaksi tutkimusasetelmaani ja sen yhteyksiä yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen peruslähtökohtiin.

## **Lasten verkkokeskustelut tutkimusaineistona**

Haluttaessa tavoittaa ympäri Suomea erilaisissa elämäntilanteissa olevia lapsia, joita yhdistää kokemus vanhemman alkoholinkäytön ongelmallisuudesta, on luontevaa etsiä tutkittavia internetistä, joka tavoittaa tänä päivänä lähes kaikki teini-ikää lähestyvät suomalaislapset. Internetin käytön yleisyydestä kertovat muiden muassa Viestintäviraston tutkimukset, joiden mukaan 13–18-vuotiaiden suomalaisten internetin käyttö on jo ohittanut ajassa mitattuna televisionkatselun (Tossavainen 2008). Koska internet



on yksi tämän päivän lasten yleisimmin käyttämä media, voidaan olettaa monien vanhempiensa juomisesta huolestuneiden lasten hakeutuvan nimenomaan nettiin etsimään tietoa ja tukea.

Käytän aineistona viestejä, joita vanhempien päihteidenkäytöstä kärsiville nuorille suunnatun *Varjomaailma*-verkkofoorumin erääseen ulkopuolisilta suljettuun keskusteluryhmään osallistuvat tytöt ovat kirjoittaneet. *Varjomaailma* on A-klinikkasäätiön yli kaksikymmenvuotisen *Lasinen lapsuus* -toiminnan osana vuonna 2008 avattu sivusto, jossa vanhempien päihteidenkäytöstä huolta kantavat ja haittoja kokevat lapset saavat jakaa kokemuksiaan<sup>1</sup>. Ryhmä, johon osallistuneiden tyttöjen viestejä tässä luvussa analysoin, aloitti toimintansa kesäkuun 2008 alussa (loppuviite 2). Ryhmään ilmoittautui 12 12–17-vuotiasta tyttöä, joista seitsemän kävi kirjoittamassa ainakin esittäytymisviestin. Yhteensä viittä tyttöä voi luonnehtia erittäin aktiiviseksi, lähes päivittäiseksi kirjoittajaksi. Perustan analyysini ryhmässä ajalla 2.6.2008–8.1.2009 käytyihin keskusteluihin (Taulukko 1). Viestiketjuista lähempään tarkasteluun otan viiden aktiivisen kirjoittajan päiväkirja-keskusteluketjut, joissa ryhmään osallistuvat tytöt kuvailevat monisyisesti elämäntilannettaan ja selviytymiskeinojaan.

Ilmoittautuneita	Kirjoittaneita	Keskusteluja	Viestejä	Luettu
12	7	33	923	2750

**Taulukko 1.** Kaikki ryhmässä lähetetyt viestit 2.6.2008–8.1.2009 välisenä aikana.

Lasten internetissä tuottamat tekstit soveltuvat hyvin aineistokseni omaksumani yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen lähtökohdista. Tässä tutkimussuuntauksessa otetaan vakavasti se, että lasten näkökulmasta asiat voivat näyttäytyä hyvinkin eri tavoin kuin aikuisten silmin katsottuna (Alanen 1992; Mayall 2002). Esimerkiksi lasten kokemus perheessä tapahtuvasta väkivallasta voi poiketa paljon siitä, miten vanhemmat asian näkevät (Eskonen 2005).

Tyttöjen internet-ryhmässä kirjoittamat tekstit ovat heidän omaehtoisesti tuottamia kuvauksia arjestaan. En ole tutkijana mitenkään vaikuttanut siihen, mistä aiheista tytöt kirjoittavat ja miten. Tällainen aineisto tuo hyvin esiin tyttöjen omat kokemukset ja tavat merkityksellistää vanhemman alkoholinkäyttöä. Luonnollisesti tarinoita analysoidessani en ole kuitenkaan voinut irtautua tutkijan positiotani, joten lapsen näkökulman aito esiin tuominen ei siksi onnistu täydellisesti tässäkään lähestymistavassa. Runsaasti aineistolainauksia käyttämällä pyrin kuitenkin antamaan tytöille mahdollisimman paljon tilaa tutkimuksessani. Samasta syystä lainaukset tyttöjen viesteistä ovat alkuperäisessä muodossaan kirjoitus- ja kielioppivirheineen.

## Narratiivisuus tutkimuksen menetelmänä

Lähestyn aineistoani sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvan narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta (ks. esim. Hänninen 1999; Juhila 2004; Hyvärinen 2006). Narratiivisen tutkimuksen painopiste on kielellisissä ja vuorovaikutuksellisissa käytän-



nöissä rakentuissa narratiiveissa, ei yksittäisten ihmisten tuottamissa kertomuksissa. Narratiivit muotoutuvat ja saavat merkityksensä nimenomaan esittämisyhteydessään. Kuulija on narratiivin kerronnan olennainen konteksti, koska keskustelutilanteessa kuulijalla on mahdollisuus välittömästi kommentoida kerrottua. Narratiivi on aina jossain määrin osapuolten yhteistuotos, vaikka vuorovaikutuksen toinen osapuoli asettuisi kertojaksi ja toinen kuulijaksi. Kuulija voi joka tapauksessa erilaisilla väliintuloilla – kuten kommenteilla ja kysymyksillä – ohjata narratiivin suuntaa ja sisältöjä. (Juhila 2004.)

*Varjomaailman* viestiketjuja analysoitaessa edellä sanottu tarkoittaa esimerkiksi sitä, että keskusteluissa konstruoituva tarina syntyy tyttöjen keskinäisessä vuorovaikutuksessa tässä nimenomaisessa yhteydessä. Vaikkapa kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa tarina muodostuisi ehkä hyvinkin toisenlaiseksi. On myös tärkeää huomata, että analysoitua ryhmää ohjaavilla sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilla on oma merkittävä roolinsa kertomuksen rakentumisessa.

Aineistoni analyysi on kaksiosainen. Olen ensiksikin eritellyt teemoja, joihin tukeutuen tytöt kuvaavat elämäänsä runsaasti juovan vanhemman lapsena. Lisäksi olen tyypitellyt eri teemoista kerrottuja tarinoita erilaisiin tarinatyypppeihin muodostaen niistä kaikille ryhmäläisille yhteisen perustarinan selviytymisestä. (Ks. Hänninen 1999; Leinikki 2009.) Yhteisessä selviytymistarinassa jäsenyvät tyttöjen jakamat tavat merkityksellistää vanhemman juomista ja omaa selviytymistään tilanteessa. Kiinnitän huomiota erityisesti tyttöjen tapoihin puhua suljetusta verkkoryhmästä ja muista heidän elämänsä keskeisistä avun ja tuen tiloista.

## **Lasten internet-ryhmän tutkimisen eettisyys**

Erilaiset internet-aineistoja käyttävät tutkimukset ovat 1990-luvulta lähtien yleistyneet myös sosiaalitieteellisen tutkimuksen kentällä. Samalla esiin on noussut uudenlaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä esimerkiksi tutkittavien yksityisyydensuojasta ja julkisen ja yksityisen tilan välisestä rajanvedosta. Koska internetistä kerättäviä aineistoja on hyödynnetty tutkimuksessa vasta suhteellisen lyhyen ajan, monet eettiset kysymykset ovat vielä ratkaisematta. (King 1996; Eysenbach & Till 2001; Buchanan 2004; Arpo 2005; Colvin & Lanigan 2005; Kuula 2006.)

Lasten internetissä käymiä keskusteluja analysoitaessa on otettava kantaa myös yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen yleisiin eettisiin periaatteisiin lapsi-informanttien käyttämisestä. Yhteiskuntatieteissä on esimerkiksi totuttu ajattelemaan, että lasten tutkimiseen tarvitaan aina heidän vanhempiansa suostumus (Morrow & Richards 1996; Helavirta 2007). Kuitenkin, kuten Harriet Strandell (2005) toteaa, uudemman yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen tapa ajatella lapsia oman elämänsä pystyvinä toimijoina pitäisi näkyä myös siinä, miten heitä lähestytään ja pyydetään mukaan tutkimukseen. Jos ajattelemme lasten olevan kykeneviä kertomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan esimerkiksi haastattelijalle, lapsi kaiken järjen mukaan voi päättää itse myös tutkimukseen osallistumisestaan.



Kysymystä lasten tutkimukseen rekrytoimistavoista on yritetty toisinaan ratkaista ikäkriteereitä käyttäen. Asiasta ei ole kuitenkaan päästy yksimielisyyteen vaan eri yhteyksissä sovelletaan erilaisia ohjeikärajoja. Toisinaan saatetaan viitata lasten oikeuksien sopimuksen ja Suomen lastensuojelulain mukaisesti 12 vuoden ikärajaan, joskus taas käytetään 14–15 vuoden tai jopa 18 vuoden ikärajaa (Strandell 2005; Holmila ym. 2008). Esimerkiksi tietosuojavaltuutetun toimiston vuonna 1999 tekemän tulkinnan mukaan vanhemmilta on pyydettävä aina lupa, jos alle 18-vuotiailta kysytään tutkimuksessa muita kuin heitä itseään koskevia tietoja (Mäkelä 2005).

Aiemmat vanhempien päihteenkäytön vaikutuksista lapsiin tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet vanhempien suostumuksen hankkimisen vaikeaksi tai mahdottomaksi, kun tutkimus käsittelee vanhemman oman toiminnan lapselle aiheuttamia haittoja (Heikkilä 2005; Holmila ym. 2008). Ehkä osittain juuri aineistonhankintaan liittyvien haasteiden vuoksi aihepiiristä tehdyissä tutkimuksissa onkin useimmiten käytetty informantteina omaa lapsuuttaan päihdeongelmaisen vanhemman kanssa muistelevia aikuisia (esim. Itäpuisto 2005, 2008). Tällaiset tutkimusasetelmat kuitenkin antavat ilmiökokonaisuudesta yksipuolisen kuvan, koska lapsuuttaan vuosien tai vuosikymmentenkin jälkeen muistelllessaan ihminen väistämättä tulkitsee ja uudelleen muokkaa kokemuksiaan.

Omassa tutkimuksessani päädyin siihen, että *Varjomaailman* verkkoryhmässä tarinoitaan kertovat tytöt ovat kompetentteja itse päättämään tutkimukseen osallistumisestaan. Analysoimassani ryhmässä aktiivisesti kirjoittavat viisi tyttöä kertovat olevansa 12–18-vuotiaita, ja he kaikki ovat antaneet suostumuksensa ryhmässä lähetettyjen viestien analysoimiseen. Tyttöjen anonymiteettiä suojatakseni en tutkimuksessani kuitenkaan raportoi tyttöjen käyttämiä nimimerkkiä. Tytöt saattavat liikkua internetin eri yhteisöissä yhdellä ja samalla nimimerkillä, joten suljetussa ryhmässä käytetyt nimimerkit voisivat periaatteessa johtaa tutkimukseni lukijan tyttöjen jäljille internetin kaikille kävijöille avointen tilojen kautta. Lopulta tutkittavien itsensä antaman suostumuksen lisäksi *Varjomaailmassa* käytyjen keskustelujen käyttäminen tutkimustarkoituksiin on edellyttänyt tutkimusluvan saamista verkkosivustoa ylläpitävältä A-klinikkasäätiöltä.

## Yhteinen selviytymistarina

Analyysini tuloksena esittelen keskeisimmät teemat, joihin nojautuen tytöt puhuvat elämästään juovan vanhemman kanssa. Analyysini kohdistuu erityisesti vanhemman juomista ja tilanteesta selviytymistä kuvaaviin tarinoihin. Sen sijaan tyttöjen kertomukset vaikkapa ihastuksistaan jäävät analyysissä vähemmälle huomiolle, vaikka niitäkin voidaan toki tarkastella tilanteesta selviytymisen mahdollistajina. Tarinoista erottamani keskeiset teemat yhteen kokoamalla muodostan kertojille yhteisen perustarinan selviytymisestä.

Vaikka tyttöjen keskusteluista identifioimani perustarina ei noudata esimerkiksi sankaritarinan juonirakennetta (ks. Hänninen 1999; Juhila 2004), haluan korostaa tarinan positiivisia puolia ja puhua nimenomaan selviytymistarina. Vanhempiansa





juomisesta kärsivät tytöt ovat selviytyjiä ensinnäkin siinä mielessä, että he ovat aktiivisesti hakeutuneet vertaistukea tarjoavalle verkkosivustolle etsimään tietoa ja jakamaan kokemuksiaan. Toiseksi, vaikkei tarinalla olekaan yksiselitteisen onnellista ja selkeää loppupistettä, tyttöjen tilanne on kuitenkin tarkasteltavan puolivuotisjakson aikana kohentunut. Tilanne kotona ei ole välttämättä muuttunut, mutta vähintäänkin toisille samankaltaisessa tilanteessa oleville kirjoittaminen on helpottanut omaa oloa. Osa tytöistä on rohkaistunut ryhmän kannustamana hakemaan apua virtuaaliryhmän ulkopuoleltakin. Tytöt ovat siis mitä moninaisimmin tavoin aktiivisia toimijoita ja selviytyjiä, eivät vaikean kotitilanteen passiivisia uhreja (vrt. Itäpuisto 2005).

## Teema 1: Ymmärrys herää

Tyttöjen tarinat alkavat kaukaa lapsuudesta, toisinaan jo kertojan syntymää edeltävästä ajasta. Isä, äiti tai molemmat vanhemmat ovat juoneet<sup>3</sup> pidemmän aikaa. Aineistoni tyttöjen tarinoista yhdessä tapauksessa vain äiti juo, kolmessa tapauksessa isä ja yhdessä molemmat vanhemmat. Juovan vanhemman sukupuolen merkitys tarinan kulussa ei kuitenkaan näyttäyty aineistossani kovinkaan ilmeisenä. Sen sijaan se tosiasia, että tässä tarkasteltavassa verkkovertaistukiryhmässä kirjoittajat ovat kaikki tyttöjä, pakottaa pohtimaan tyttöjen ja poikien ilmeisen erilaisia tuentarpeita vaikeassa elämäntilanteessa. Palaan tähän teemaan artikkelin loppupuolella.

Analysoimieni tarinoiden alkupisteenä on kertojan hiljattain herännyt ymmärrys oman perhetilanteen erityisyydestä. Yksi aineistoni tytöistä kuvaa ymmärryksen heräämistä seuraavalla tavalla:

Kaikki alkoi pitkän aikaa sitten, luultavasti jo silloin, kun minua ei ollut vielä edes olemassa. Asiaa aloin hahmoittamaan vasta kolme vuotta sitten, kun isä alkoi antamaan katteettomia lupauksia, eikä hän ikinä tehnyt kanssani mitään. Joskus harvoin pelasimme kaikki yhdessä tammea ja myllyä, minä, isä ja oluttölkki.  
(Tyttö 1.)

Kertojien vähitellen herännyt kokemus elämäntilanteensa poikkeavuudesta selitynee pitkälti sillä, että elämänpäiirinsä laajentuessa lapsi alkaa luonnollisesti vertailla kodin toimintatapoja esimerkiksi ystäviensä kokemuksiin (vrt. Cork 1990; lapsen ja ympäristön suhteen kehityksestä ks. esim. Bronfenbrenner 1979). Toisaalta tarinan aloittaminen sen erityislaadun esiintuomisella liittyynee vakiintuneisiin tarinankerrontakäytäntöihin: nimenomaan epätavalliseksi koetut tapahtumat laukaisevat narratiivin (Tolska 2002).

Aineistosta tunnistamiani teemoja analysoidessani olen jäsentänyt tyttöjen kertomuksia tarinatyyppien avulla (Hänninen 1999). Tarinatyyppien kautta pyrin hahmotamaan kertomuksen rakennetta ja merkityksiä, joita tytöt rakenteen avulla tarinalleen antavat. Vanhemman juomista ja oman ymmärryksensä heräämistä muistellessaan tytöt tukeutuvat usein kulttuurillemme tyyppilliseen regressiiviseen tarinatyyppiin (Juhila 2004), jonka mukaisesti asiat ovat käyneet vaihe vaiheelta synkemmiksi. Tarinoista





erottuu yhteisiä käännekohtia, joiden myötä tilanne on muuttunut entistä kurjemaksi. Esimerkiksi juovan vanhemman työpaikan menetys tai vanhempien ero ovat tyyppillisiä tarinaa huonompaan suuntaan vieviä käännteitä:

Isä jäi työttömäksi muutama vuosi sitten, jonka jälkeen tilanne on pahentunut vielä entisestään. Oikeastaan äitini elättää tätä perhettä, hän hoitaa talon, lapset kaiken. Isä ryypää. Äiti ei osaa päästää irti.  
(Tyttö 2.)

2000-luvun alussa (...) muutin pois isäni luota, syynä oli isän ja äidin ero. Enhän minä sitä silloin tajunnut ettei maalla ole enään olisi varsinainen kotini, mutta nyt tajuan.  
(Tyttö 3.)

On sinänsä luontevaa, että tyttöjen kertomissa tarinoissa regressiivinen tarinatyyppi ja ylipäättään tragedian ulottuvuudet dominoivat kerrontaa. Aristoteles kirjoittaa runousopissaan, että tragediassa on alku, keskikohta ja loppu, ja siinä kuvataan henkilöitä, jotka kohtaavat ansiottaan murheellisen kohtalon (ks. Leinikki 2009). *Varjomaailmassa* tarinoitaan kirjoittavat tytöt ovat hakeutuneet ryhmään jakaakseen kokemuksiaan toisten samankaltaisen kohtalon kohdanneiden kanssa. Kertomukset ovat näin jo lähtökohdiltaan tähän yhteiseen ongelmaan keskittyviä, vaikka ajan mittaan ryhmäläiset kertovat toki monista positiivisistakin elämäkokemuksistaan. Jos keskittyisin tässä analyysissä toisenlaisiin tyttöjen keskustelussa esiintyviin teemoihin (vaikkapa ihastumisiin tai koulun alkamiseen kesäloman jälkeen), myös teemoihin liittyvä kerronta muistuttaisi mahdollisesti enemmän esimerkiksi romanssia (Hänninen 1999; Leinikki 2009).

## Teema 2: Toiveet, pettymykset ja häpeä

Nykyhetkestä tai tulevaisuudesta kirjoittaessaan tyttöjen tarinaan ilmestyy yhtenä teemana pilkkauksia paremmasta tai ainakin odotuksia tilanteen helpottumisesta. Vanhemman raitistumista jaksetaan toivoa, ja hänen näkemistään esimerkiksi päihdekuntoutuksessa vietetyn ajan jälkeen odotetaan kovasti:

Äiti pääsee ehkä nyt illalla kotia [sairaalasta–MR] se saa tietää 5 mais pääseekö kotia yöksi. Jos pääsee niin se tulee 5 maissa. Se ainakin yrittää tulla mukaan [kirjoittajan veljen häihin –MR] mutta jos se menee niin huonoon kuntoon niin sitten se vain on hotelli huoneessa.  
(Tyttö 3.)

Tragedia kuitenkin jatkuu, ja tytöt joutuvat säännönmukaisesti pettymään odotuksissaan ja toiveissaan. Vanhemman lupaukset ja ajoittaiset raitistumisyritykset epäonnistuvat. Esimerkiksi perheen yhdessä viettämä vapaa-aika jää monesti haaveeksi, kun vanhempi valitsee toistuvasti yhdessäolon sijaan juomisen.



Mulla on ikävä sitä isää, joka mulla oli pari kuukautta sitten, sitä joka ei juonut. Se selvisi suunnilleen kuukauden ilman kaljaa, ennen kuin se repsahti. Se joi antabuksen kanssa, mutta kun se joi sen kanssa, niin ei me sitä [antabusta – MR] enään uskallettu sille antaa.

(Tyttö 1.)

Lauantaina sitten porukkamme (äiti ja iskä) päätti lähteä asuntoautolla reissuun ja olin siitä harmistunut että onnellinen. Olisin tahtonut kerran kerrankin kotona olen niin viettää aikaa vanhempien kanssa mutta tiesin että alkoholi hyppäisi lauantain kunniaksi esiin. Eli he sitten lähtivät ja tänä aamuna, ei erityisen hääppösessä kunnossa, palasivat takaisin. Koko auto haisee viinaksille ja molemmat ovat sammuneita kuin saunalyhdyt (...)

(Tyttö 4.)

Toiveiden ja pettymysten vuorottelu kietoutuu tyttöjen tarinoissa häpeään juovaa vanhempaa ja koko perhetilannetta kohtaan. Tilanteesta ei haluta tai kehdata kertoa edes läheisimmille ystäville, koska näiden suhtautuminen asiaan mietityttää. Sen sijaan ystävät ja perhe pyritään pitämään tiukasti erillään:

Ja en todellakaan halua, että poikaystäväni tapaa isäni. Se olisi minulle suurin häpeä, minkä olisin koskaan kokenut. En viitsi edes ajatella, kuinka poikaystäväni reagoisi. En usko voivani jakaa tätä asiaa poikaystäväni kanssa.

(Tyttö 2.)

Luonani ei koskaan käy kavereitani, en viitsi pyytää heitä käymään.

(Tyttö 1.)

Aiemmissakin tutkimuksissa on todettu, että liiallisesti päihteitä käyttävien vanhempien kanssa eläneiden lasten yleisimmin jakama tunne on juuri häpeä. Ystäviä ei haluta kutsua kotiin, koska pelko juovan vanhemman arvaamattomasta käyttäytymisestä on jatkuvasti läsnä. (Itäpuisto 2005; Peltoniemi 2005; Pakkanen 2009; Roine & Ilva tulossa.)

### **Teema 3: Yksin jääminen**

Kolmas tyttöjen tarinoista erottamani pääteema on yksin jääminen tilanteessa. Internetryhmään liittymisvaiheessa tytöt eivät ole kertomansa mukaan juurikaan puhuneet huolistaan edes muiden perheenjäsenten, kuten sisarusten tai ei-juovan vanhemman, kanssa. Huoli tilanteesta on kannettu yksin, ilman lähimpien ihmisten tukea:

Äitipuolta tai mummia en halua huolestuttaa, niillä on jo niin paljon murheita muutenkin isän juomisesta.

(Tyttö 1.)

Samaan tapaan aiemmissa tutkimuksissa on havaittu vanhempiensa juomisesta kärsivien lasten jäävän pitkälti yksin ongelmiensa kanssa (Velleman & Orford 1999;



Itäpuisto 2001, 2005; Fabritius 2007; Pakkanen 2009; Holmila & Ilva, tulossa). Jos asiasta puhuminen on vaikeaa jopa perheen sisällä, kynnyks ulkopuolisen avun hakemiseen voi olla sitäkin korkeammalla (vrt. Weinehall 1997; Eskonen 2005). Toisaalta lapsi ei välttämättä edes tiedä, mistä ja miten apua voisi hakea jos uskaltaisikin. Esimerkiksi aineistoni tyttöjen kertomuksissa vaikkapa sosiaaliviranomaisten työ näyttäytyy tuntemattomana alueena.

Sosiaaliviranomaisten kanssa meillä on ollut joitain ihme kokouksia joko kotona tai sitten jossain toimisto paikassa, mutta nyt ei ole ollut. Äiti on sanonut varmaan jotain että ei halua että sen elämään puututaan mutta se haluaa samalla kuitenkin apua.

(Tyttö 3.)

Itse asiassa, en tiedä onko koulussamme kuraattoria, tai miten hänen luokseen voisi mennä. Ainoat ihmiset, jotka tiedän, on terkkari ja lukuisat opettajat.

(Tyttö 1.)

Vanhemman juomisen aiheuttaman huolen kantaminen yksin ei näytä missään tapauksessa olevan tyttöjen oma valinta, vaan he ovat ajan myötä tunnistanee avutarpeensa. Rohkeutta kipeästä ja hävettävästä asiasta kertomiseen ei vain löydy helposti:

Saisin asiat muuttumaan kun vain menisin ja puhuisin jollekulle. En vain pysty siihen, en vielä. Kerään voimia. Yritän pelastaa perheeni, mutta se ei ole helppoa. Se ei todellakaan ole helppoa.

(Tyttö 2.)

#### **Teema 4: Internet-ryhmään löytäminen**

Neljäs ja viimeinen tässä esittelemäni teema on verkkoryhmään löytäminen. Siinä missä vanhemman juomisen aiheuttamasta huolesta on vaikea kertoa sekä läheisille että ammattilaisille, verkon anonyymi tila muodostuu paikaksi, jossa tytöt voivat ehkä ensimmäistä kertaa sanoittaa perhetilanteeseen liittyvät tunteuksensa.

Tällä ryhmällä on oikeasti suuri merkitys minulle ja varmasti muillekin. (Tyttö 3.)

Ajattelen kuitenkin usein (kun jotain ”paha” tapahtuu), että onneksi tänne pääsee kirjoittamaan. Päiväkirjaakaan en osaa enää pitää, joten tänne pääsen edes vähän purkamaan itseäni.

(Tyttö 4.)

Tytöt saattavat viesteissään eksplisiittisestikin ilmaista, että muiden samankaltaisia asioita kokeneiden läsnäolo ryhmässä tekee omasta perhetilanteesta puhumisen mahdolliseksi. Aktiivisimmat ryhmäläiset myös vierailevat sivustolla lähes päivittäin purkamassa tunteuksiaan. Kuitenkin vertaistuen toteutumisen kannalta on kiinnostava havainto, etteivät tytöt juurikaan kommentoi toistensa päiväkirja-viestiketjun



merkintöjä, vaikka lokitiedoston perusteella lukevatkin niitä ahkerasti. Toisin kuin monissa muissa verkossa toimivissa vertaisryhmissä, *Varjomaailmassa* kokemuksia ja ongelmia ei näytetä juurikaan työstettävän yhdessä muiden samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa (vrt. Johnson, Russell & Everton 2001; Malin 2001; Munnukka & Kiikkala 2001; Leung 2007). Sen sijaan keskustelua käydään pääsääntöisesti tytön ja ohjaajan välisenä vuoropuheluna.

Vanhempien juomisesta kärsivien lasten selviytymistä on aiemmissa tutkimuksissa todettu helpottavan yhdenkin luotettavan aikuisen tarjoama tuki (Itäpuisto 2005). *Varjomaailman* ohjaajat ehkä edustavat tytöille heidän elämästään muuten puuttuvaa luotettavaa aikuista (vrt. Pekkarinen 2004). Kun luotettavan aikuisen tukea ja neuvoa on kerrankin saatavilla, tytöt asettavat sen tässä yhteydessä ikätoveriensa kokemusten ja vertaisuuteen perustuvan tuen edelle.

Toisaalta suomalaisnuorten suosimassa verkkoyhteisössä Irc-galleriassa toteutettujen kyselyiden mukaan näyttää yleisemminkin siltä, että nuoret kokevat vertaistensa ohella myös aikuisten tuen ja läsnäolon erittäin tärkeäksi virtuaalisissa tiloissa liikkuessaan. Tähän suuntaan viittaa sekin, että viime aikoina perustetuissa internet-yhteisöjen virtuaalisissa nuorisotiloissa tai netissä päivystävän poliisin puheilla on vierailut jo suhteellisen moni suomalaisnuori. (Mikkola 2008; Tossavainen 2008; Peura 2009.) Joka tapauksessa on myös selvää, että *Varjomaailman* ohjaajien kysymykset ja kommentit ovat olleet hyvin keskeisellä tavalla mukana muotoilemassa keskusteluista identifioimaani selviytymistarinaa. Ohjaajien rooli ryhmän vuorovaikutuksen rakentumisessa on niin merkityksellinen, että analysoin sitä yksityiskohtaisemmin toisaalla (Roine tulossa).

Tyttöjen selviytymistarinassa verkkoryhmä määrittyy kuitenkin vain väliaikaiseksi tuen tilaksi. Ryhmä on ikään kuin välietappi matkalla kohti ”oikeita” tuen ja avun paikkoja verkon ulkopuolisessa maailmassa. Tarinoissa tavoitteeksi asettuu omien huolien esiin ottaminen esimerkiksi ystävien ja läheisten aikuisten kanssa. Kauempana horisontissa tavoiteltavana asiana siintää myös ammattiapuun turvautuminen:

Olen päättänyt että seuraavan kerran kun tapahtuu jotain suurempaa, kun tulee jokin iso riita, suuri huuto, seuraavan kerran kun lasit tai huonekalut lentelevät, niin lähdän ja teen jotain. Menen jonnekin, soitan jollekin, teen jotain.  
(Tyttö 2.)

Ilmoitin, että viimeistään syksyllä käyn juttelemassa terkkarin kanssa.  
(Tyttö 1.)

Jo tässä tarkastellun puolivuotisjakson aikana asioiden jakaminen verkkovertaisryhmässä on kuitenkin vapauttanut tyttöjen voimavaroja arkielämään (vrt. Barrera ym. 2002; Rouvali 2007; Holmila & Ilva tulossa). Asioiden jakaminen verkkoryhmässä on paitsi helpottanut omaa oloa, myös antanut tytöille voimia ahdistavan salaisuuden kertomiseen ainakin yhdelle tärkeälle ihmiselle:

Kerroin poikaystävälle. Tein sen. Se ei todellakaan ollut helppoa, ei todellakaan. Nielin jatkuvasti sanani, en vain saanut niitä ulos. Nielin ne ehkä miljoona kertaa, mutta lopulta kerroin. En tiedä mutta tämä tuntuu itselleni todella suurelta asialta, enkä montaa kertaa elämässäni ole



ollut näin ylpeä itsestäni. Tein sen.  
(Tyttö 2.)

Olen tähän mennessä keskustellut [isän juomisen aiheuttamasta huolesta – MR] (...) äitipuoleni kanssa (...)  
(Tyttö 1.)

## Vanhemman päihdeongelmasta selviytyminen

Tyttöjen tarina selviytymisestä polveilee oman perheen poikkeavuuden tunnistamisen, häpeän ja yksinäisyyden tunteiden kautta heränneeseen ymmärrykseen ulkopuolisen tuen tarpeesta. Vanhempien juomisesta kärsivien tyttöjen tarinoista erottuivat tietyt teemat ja käännekohdat, vaikka yksittäisissä tarinoissa luonnollisesti oli paljonkin yksityiskohtien variaatiota. Näistä tarinoista koottu ja tässä esitetty perustarina muodostuu tyttöjen erilaisista elämäkokemuksista ja tuntemuksista. Jokainen yksittäinen tarina etenee omia reittejään kuitenkin yllättävänkin paljon samaan suuntaan muiden tarinoiden kanssa. Kokosin tyttöjen tarinoista yhden yhteisen narratiivin, tarinan, jossa korostuivat ne teemat, joista tytöt kirjoittivat eniten (Hänninen 1999). Kutsun tarinaa selviytymistarinaksi, vaikka tyttöjen reaaliset elämäntilanteet eivät välttämättä tarinan kertomisen kuluessa muuttuneetkaan. Rohkaistuminen omien kokemusten kertomiseen ja tuen etsimiseen ovat kuitenkin ensimmäisiä, tärkeitä askeleita selviytymisen tiellä.

Vaikka aineistoni onkin pieni, tyttöjen tarinoiden samankaltaisuus antaa perusteita uskoa, että olen tavoittanut tutkimuksessani joitakin vanhempien juomisesta kärsiviä tyttöjä yleisesti yhdistäviä kokemuksia. Uskallankin aineistooni pohjaten väittää, että mahdollisuus anonyymiin oman tarinan kertomiseen tutkitun kaltaisessa verkkoyhteisössä hyödyttää vaikeissa elämäntilanteissa olevia tyttöjä ja vahvistaa heitä myös arkielämässä ryhmän ulkopuolella. Tulosteni perusteella on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota erityisesti ryhmän ohjaajien rooliin tyttöjen tukemisessa. Tutkimukseni kohteena olleessa ryhmässä tyttöjen keskinäinen vuorovaikutus jäi verrattain vähäiseksi tyttöjen suunnatessa pääosan viesteistään suoraan ohjaajille. Onkin perusteltua olettaa, että vertaisuuteen perustuvan ryhmän ohella tytöt voisivat hyötyä myös muunlaisista anonyymeistä auttamispalveluista, esimerkiksi internetissä toimivan sosiaalityöntekijän kanssa keskustelemisesta (vrt. Tossavainen 2008; Peura 2009).

Lopuksi on kuitenkin kysyttävä, miksei tässä analysoitu verkkoryhmä ole tavoittanut yhtäkään vanhemman juomisesta kärsivää poikaa. Onko niin, että vaikeiden kokemusten jakaminen kirjoittamalla sopii erityisesti tytöille? Omien kipeiden elämäkokemusten purkamisen kirjoittamalla on ehkä ylipäättään naisille sopiva kerronnan muoto. Esimerkiksi aiemmissa aihepiiristä tehdyissä tutkimuksissa lapsuuttaan alkoholi-ongelmaisen vanhemman kanssa ovat muistelleet erityisesti naiset (Kiuru 2003; Itäpuisto 2005; Fabritius 2007). Voidaankin pohtia, tulisiko poikia palvelevan verkkovertaistuen perustua enemmän toiminnallisuuteen kuin kokemusten yhdessä jakamiseen. Kehityspsykologien mukaan nuoruusiästä lähtien tyttöjen ystävyysuhteille



on tyypillistä asioiden pohdiskelu yhdessä, kun taas pojat viettävät aikaa isommissa ryhmissä toimien ja tehden (esim. Kronqvist & Pulkkinen 2007; sukupuolisensitiivisestä nuorisotyöstä Anttonen 2006). Toisaalta myös *Varjomaailmassa* keskusteluja ohjaavien sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten sukupuoli on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että nimenomaan tytöt ovat rekrytoituneet ryhmään. Mahdollisesti miesohjaajien vetämässä ryhmässä poikien olisi luontevampaa jakaa kokemuksiaan itselleen sopivin keinoin. Tähän suuntaan viittaisi esimerkiksi Väestöliiton ylläpitämän, miesohjaajien pyörittämän *Poikien puhelimen* valtaisa suosio (Kekkonen 2009). Pojille soveltuvien tukimuotojen selvittäminen jää kuitenkin uusien tutkimus- ja kehittämisprojektien haasteeksi.

Kuten edellä on käynyt ilmi, lasten kokemuksia vanhempien alkoholinkäytöstä ei ole aiemmin juuri tutkittu. Harvoissakin tehdyissä tutkimuksissa aineisto on useimmiten kerätty lapsuuttaan muistelevilta aikuisilta. Oma tutkimukseni tuo aihepiiristä käytävään keskusteluun uuden ja tärkeän näkökulman nostaa esiin parhailtaan lapsuuttaan ja nuoruuttaan elävien tyttöjen kokemuksia vanhempien liiallisesta alkoholinkäytöstä. Erityisesti tyttöjen kuvaukset internet-ryhmän roolista vaikeassa elämäntilanteessa selviytymisen tukena tuottavat uutta tietoa, jota voidaan suoraan hyödyntää jatkossa lapsille suunnattuja auttamispalveluita suunniteltaessa.

## Viitteet

1. *Varjomaailma*-sivuston yhtenä toiminnallisuutena on sarjakuvakone, jota käyttäen lapset voivat kertoa tarinansa sarjakuvan keinoin. Yhtä hyvin lapset voivat julkaista foorumilla itse kirjoittamansa tarinan. *Varjomaailma*-foorumin kävijöille on myös perustettu sekä kaikille avoimia että suljettuja, sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten ohjaamia keskusteluryhmiä, joissa he voivat jakaa kokemuksiaan sekä aikuisten ohjaajien että vertaistensa kanssa.
2. Lasten ja nuorten kesäryhmä -nimellä toiminut keskusteluryhmä aloitti kesäkuun 2008 alussa A-klinikkasäätiön Päihdelinkki-verkkopalvelualustalla. Ryhmään osallistujat rekrytoitiin ja ryhmään ilmoitautettiin *Varjomaailma*-verkkopalvelun kautta. Alun perin ryhmän oli tarkoitus toimia vain koulujen kesäloman ajan, mutta ryhmäläisiltä saadun palautteen ja toiveiden perusteella toimintaa jatkettiin vuodenvaihteeseen 2008–2009 saakka. Tämän jälkeen keskustelijat saivat halutessaan jatkaa asioidensa käsittelyä *Varjomaailma*-verkkopalvelussa vuoden 2009 alussa avatussa uudessa suljetussa keskusteluryhmässä.
3. Tyttöjen tarinoissa huoli vanhemman päihteidenkäytöstä tarkoittaa nimenomaan huolta alkoholinkäytöstä. Myös vanhemman tupakointi tai lääkkeidenkäyttö saattaa huolestuttaa joitakin tyttöjä, mutta näissäkin tapauksissa pääasiallinen huolen aiheuttaja on kuitenkin alkoholi.



## Lähteet

- Alanen, Leena (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Anttonen, Erja (2006) *Sukupuolisensitiivisyys kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä*. Ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston KeVer-julkaisu 3/2006. [Http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/1063/897](http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/1063/897). (Viitattu 4.3.2010.)
- Arpo, Robert (2005) *Internetin keskustelukulttuurit. Tutkimus Internet-keskusteluryhmien viesteissä rakentuvista pubetavoista, tulkinnosta ja tulkinnan kehyksistä kommunikaatioyhteiskunnassa*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja no 39. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Autti-Rämö, Ilona (1993) *The outcome of children exposed to alcohol in utero: a prospective follow-up study during the first three years*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Barrera, Manuel Jr. & Glasgow, Russel E. & McKay, Garth H. & Boles, Shawn M. & Feil, Edward G. (2002) Do Internet-Based Support Interventions Change Perceptions of Social Support?: An Experimental Trial of Approaches for Supporting Diabetes Self-Management. *American Journal of Community Psychology* 30 (5), 637–65.
- Beran, Tanya & Li, Qing (2005) Cyber harassment: a study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research* 32 (3), 265–277.
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchanan, Elizabeth A. (2004) *Readings in Virtual Research Ethics. Issues and Controversies*. Heshey-Lontoo: Idea Group Inc.
- Colvin, Jan & Lanigan, Jane (2005) Ethical issues and best practice for Internet research. *Scholarship* 97 (3), 34–39.
- Cork, Margaret R. (1990/1970) *Unohdetut lapset. Alkoholistivanhempien lapsia koskeva tutkimus*. Suomentanut Saini Lanu. Helsinki: A-klinikkasäätiö.
- Edgren-Henrichson, Nina (1993) *Barnet i alkoholforskningen. En översikt över nordisk samhälls- och beteendevetenskaplig forskning kring barn och alkohol*. NAD-publikation nr 26, Helsinki: Nordiska nämnden för alkohol- och drogforskning.
- Eskonen, Inkeri (2005) *Perheväkivalta lasten kertomana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeuttisissa ryhmissä perheväkivallasta?* Acta Universitatis Tamperensis 1107. Tampere: Tampere University Press.
- Eysenbach, Gunther & Till, James (2001) Ethical issues in qualitative research on Internet communities. *British Medical Journal* 32 (3), 1103–1105.
- Fabritius, Saija (2007) *Selviytymistä ja haavoittumista. Naisten tarinoita vanhemman alkoholinkäytöstä*. Tampereen yliopisto, Sosiaalityön pro gradu -tutkielma.
- Gray, Nicola & Klein, Jonathan & Noyce, Peter & Sesselberg, Tracy & Cantrill, Judith (2005) Health information-seeking behaviour in adolescence: the place of the Internet. *Social Science & Medicine* 60 (7), 1467–1478.
- Guinee, Kathleen & Eagleton, Maya & Hall, Tracey (2003) Adolescents' Internet Search Strategies: Drawing Upon Familiar Cognitive Paradigms When Accessing Electronic Information Sources. *Journal of Educational Computing Research* 29 (3), 363–374.
- Heikkilä, Anu-Vilhelmiina (2005) *”Jos äiti ei tuliskaa takas” – Päihdeperheen lapsen turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksia läheisissä ihmissuhteissaan*. Helsingin yliopisto, Sosiaalityön pro gradu -tutkielma.
- Helavirta, Susanna (2007) Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista joustoa, herkistymistä ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.
- Holmila, Marja & Ilva, Minna (tulossa) Näkymätön uhri vai pätevä toimija? Päihteitä käyttävien vanhempien lasten mielipiteitä ja selviytymiskeinoja. Teoksessa Mira Roine & Minna Ilva & Janne Takala (toim.) *Lapsuus päihneiden varjossa*. A-klinikkasäätiön Raportteja -sarjan julkaisuja. Helsinki: A-klinikkasäätiö.
- Holmila, Marja & Ilva, Minna & Itäpuisto, Maritta & Järventaus, Antti (2008) Sensitive issue – vulnerable informants: Asking children and adolescents about sensitive issues on the Internet.



- Teoksessa Irmeli Järventie & Miia Lähde (eds) *Methodological Challenges in Childhood and Family Research*. Tampere: Tampere University Press, 160–166.
- Hyvärinen, Matti (2006): Kerronnallinen tutkimus. [Http://www.hyvarinen.info](http://www.hyvarinen.info). (Viitattu 28.2.2010.)
- Hänninen, Vilma (1999) *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampere University Press.
- Itäpuisto, Maritta (2001) *Pullon varjosta valoon. Vanhempien alkoholiinkäytöstä kärsineiden selviytymistarinoita*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Itäpuisto, Maritta (2005) *Kokemuksia alkoholiongelmaisten vanhempien kanssa eletystä lapsuudesta*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Itäpuisto, Maritta (2006) Alkoholitutkimuksen unohtetut. *Yhteiskuntapolitiikka* (71) 3, 282–287.
- Itäpuisto, Maritta (2008) Alkoholiongelmaisten vanhempien lapset psykologian tutkimuskohteena. *Psykologia* 43 (2), 84–94.
- Johnson, Kevin B. & Russell, Ravert D. & Everton, Andrea (2001) Hopkins Teen Central: Assessment of an Internet-Based Support System for Children With Cystic Fibrosis. *Pediatrics* 107 (2), 24–26.
- Juhila, Kirsi (2004) Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. Historiaa ja nykysuuntauksia. *Janus* 12 (2), 155–183.
- Kekkonen, Joonas (2009) *Kuuleeko kukaan? Poikien pubelin 2009 -raportti*. Helsinki: Väestöliitto.
- Keller, Thomas E. & Catalano, Richard F. & Haggerty, Kevin P. & Fleming, Charles B. (2002) Parent figure transitions and delinquency among early adolescent children of substance abusers. *American Journal of Drug & Alcohol Abuse* 28 (3), 399–427.
- King, Storm (1996) Researching Internet Communities: Proposed Ethical Guidelines for the Reporting of Results. *The Information Society* 12 (2), 119–128.
- Kiuru, Helena (2003) *Kokemus alkoholitiperbeessä kasvamisesta, selviytymisestä ja tuesta*. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen pro gradu -tutkielma.
- Ko, Chih-Hung & Yen, Ju-Yu & Chen, Cheng-Chung & Chen, Sue-Huei & Yen, Cheng-Fang (2005) Proposed Diagnostic Criteria of Internet Addiction for Adolescents. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 193 (11), 728–733.
- Kronqvist, Eeva-Liisa & Pulkkinen, Minna-Leena (2007) *Kehityopsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Kuula, Arja (2006) *Tutkimusetiikka. Aineistojen bankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lahikainen, Anja Riitta & Hietala, Pentti & Inkinen, Tommi & Kangassalo, Marjatta & Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans (2005) *Lapsuus mediamaailmassa: näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leinikki, Sikke (2009) *Pelon ja toivon välissä. Pätkäryöläisen unakerronta*. TJS Opintokeskus, Työelämäjulkaisut. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leung, Louis (2007) Stressful Life Events, Motives for Internet Use, and Social Support Among Digital Kids. *CyberPsychology & Behavior* 10 (2), 204–214.
- Livingstone, Sonia & Bovill, Moira (2001) *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Malin, Maili (2001) Luomulapsi, pakkashemmot ja Tati Punainen – lapsettomuutta kokeneiden naisten vertaisryhmä Internetissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 38, 120–138.
- Mayall, Berry (2002) *Towards a Sociology for Childhood – thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mikkola, Henna (2008) *Irc-Galleria-kysely: Nuorten mielipiteitä poliisista ja nuorisotyöntekijöistä verkossa*. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikön julkaisuja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Morrow, Virginia & Richards, Martin (1996) The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society* 10 (2), 90–105.
- Munnukka, Terttu & Kiiikkala, Irma (2001) Virtuaalihiekkalaatikko. Äitien kokemuksia Internetin postituslistoista arjen apuna. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (6), 513–522.
- Mäkelä, Klaus (2005) *Sosiaalitutkimuksen eettinen sääntely. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Stakesin työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes.
- Nätkin, Ritva (2006) *Pullo, pillerit ja perhe. Vanhemmuus ja päihdeongelmat*. Jyväskylä: PS-kustannus.





- Pakkanen, Emilia (2009) *Lapsen kokemuksia vanhempien häiritsevistä päihdekäytöstä. Tarkastelussa Varjomaailma-verkkopalveluun tuotetut tarinat 2008–2009*. Metropolia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö.
- Pajulo, Marjaterä (2001) *Early motherhood at risk: mothers with substance dependency*. Turku: Turun yliopisto.
- Pekkarinen, Elina (2004) *Tyttöryhmän dialoginen prosessi – Fenomenologinen lähestymistapa*. Helsingin yliopisto, Sosiaalityön pro gradu -tutkielma.
- Peltoniemi, Teuvo (2005) Suomalaisten lasinen lapsuus 1994 ja 2004. *Tiimi* 2/2005.
- Peura, Juuso (2009) *Nuoret ja Internet*. Paikallisen turvallisuussuunnittelun valtakunnallinen seminaari 28.–29.1.2009. Julkaisematon esitelmä.
- Roine, Mira (tulossa) Teknologiavälitteisyys lasten auttamistyössä. Artikkelikäsitelmä.
- Roine, Mira & Ilva, Minna (tulossa) Suomalaisten lasinen lapsuus. Teoksessa Mira Roine & Minna Ilva & Janne Takala (toim.) *Lapsuus päihdeiden varjossa*. A-klinikkasäätiön Raportteja -sarjan julkaisuja. Helsinki: A-klinikkasäätiö.
- Rouvali, Päivi (2007) *Vertaistukiryhmän merkitys nuorille, joilla on psyykkisesti sairastunut läheinen*. Turun ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö.
- Suzuki, Lalita & Calzo, Jerel P. (2004) The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality. *Journal of Applied Developmental Psychology* 25 (6), 685–698.
- Strandell, Harriet (2005) *Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Laadullisen sosiaalityön tutkimuksen eettiset kysymykset*. Stakesin työpapereita 4/2005, Helsinki: Stakes.
- Tolska, Timo (2002) *Kertova mieli. Jarome Brunerin narratiivikäsitelmä*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen väitöskirja.
- Tossavainen, Tommi (2008) *Internet lasten ja nuorten elämässä. Selvitys pääkaupunkiseudun 10–18-vuotiaiden lasten ja nuorten elämästä Internetissä*. Toinen Elämä -hankkeen raportti.
- Valkenburg, Patti M. (2008) Adolescents' Identity Experiments on the Internet. Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity. *Communication Research* 35 (2), 208–231
- Velleman, Richard & Orford, Jim (1999) *Risk and Resilience. Adults who were the children of problem drinkers*. Harwood: Academic Publishers.
- Weinehall, Katarina (1997) *Att växa upp i våldets närhet. Umgdomars berättelser om våld i hemmet*. Uumaja: Umeå universitet.
- Winzelberg, Andrew (1997) The analysis of an electronic support group for individuals with eating disorders. *Computers in Human Behavior* 13 (3), 393–407.
- Young, Kimberly & Rogers, Robert (1998) The Relationship Between Depression and Internet Addiction. *CyberPsychology & Behavior* 1 (1), 25–28.



# VASTUULLISEKSI KASVAMISTA, VASTUUN OTTAMISTA VAI VASTUUSSA OLEMISTA – VANHEMPIEN NÄKEMYKSIÄ LAPSEN VASTUUSTA

*Marja Leena Böök*

Tämän päivän lasten ja perheitten elämää koskevissa keskusteluissa yhdeksi keskeiseksi ja samalla myös näitä keskusteluja sävyttäväksi jännitteiseksi ulottuvuudeksi on muodostunut vastuu. Yhtäältä vanhempien oletetaan ottavan vastuuta lasten hyvinvoinnista, toisaalta lapsia ja nuoria saatetaan syyllistää tai rankaista vastuuttomasta käytöksestä (Such & Walker 2004, 231). Keskeiseksi kysymykseksi julkisessa keskustelussa lasten ja vanhempien vastuusta näyttäisi rakentuvan 'mitä on lapsuus' (James & Prout 1997). Vastuu kuvastuu avaintekijänä modernin lapsuuden, mutta myös sukupolvien välisten erojen määrittelyssä. Kun aikuiset ovat vastuussa sekä itsestään että lapsistaan, konstruoi lasten status ei-aikuisina lapset samalla vapaiksi aikuisten maailman vastuista. Toisaalta nyky-yhteiskunnan individualistinen näkökulma korostaa yksilön toimintaa ja osallistumista vastuullistuttaen näin myös lasta toiminnoistaan (Prout 2000; Mayall 2001; Such & Walker 2004.)

Vastuuta on lähestytty, tutkittu ja määritelty pitkälti aikuisten näkökulmasta. Tällöin on keskitytty erityisesti vanhempien vastuuseen liittyviin näkemyksiin ja ymmärryksiin (esim. Väri 1997; Reuna 1998; Seppälä 2000; Sevón & Huttunen 2002; Alasuutari 2003; Böök & Perälä-Littunen 2008; 2010; Sevón 2009). Välttämättä näissä tutkimuksissa ei ole pureuduttu lasten vastuuta koskeviin merkityksiin. Tässä luvussa tarkastelen aineistolähtöisesti – mutta edelleenkin aikuislähtöisesti – mitä ja miten vanhemmat puhuvat lapsen vastuusta sekä millaisia vastuullisuuden tiloja he haastattelupuheessaan tuottavat. Vastuullisuuden tilat ymmärretään puheessa rakentuvana lapsen vastuullisuuden kuvauksena, jolloin vanhemman haastattelupuheessa



konstruoitunut tila luo sosiaalisia merkityksiä ja sosiaalisia suhteita (vrt. Saarikangas 2006, 59). Nämä tilat saavat merkityksensä erityisesti sukupolvien, lasten ja aikuisten välisissä suhteissa, jolloin tilallisilla erotteluilla ylläpidetään, rakennetaan ja uudelleen muotoillaan sukupolvien välisiä eroja (vrt. Autonen-Vaaraniemi 2009, 53).

### **Vastuu lasten ja vanhempien välisissä suhteissa rakentuvana**

Perhe on yksi lapsen useista sosiaalisista ympäristöistä ja merkityksellisistä alueista. Nyky-yhteiskunnassa lapset elävät hyvin moninaisissa perheissä ja perhesuhteissa, ja siksi myös perhelapsuuksia on monenlaisia (Ritala-Koskinen 2003, 138). Keskityn tässä luvussa äitien ja isien haastattelupuheeseen lapsen vastuusta, jolloin vanhempien vastuupuheen kautta lapsena oleminen paikantuu nimenomaan perheeseen ja kotiin, perhelapsuuteen. Näkökulma nojautuu konstruktionistisesti orientoituneeseen perhetutkimukseen, jonka yksi keskeinen lähtökohta on näkemys perheen tulkinallisesta luonteesta (Morgan 1996; 1999, Silva & Smart 1999; Forsberg 2003). Perhettä ja vanhemmuutta tuotetaan ja rakennetaan sosiaalisessa toiminnassa: niistä neuvotellaan ja niitä myös uudelleen määritellään. Kriittisesti orientoitunut perhetutkimus on korostanut perheen merkitsevän erilaisia asioita eri yksilöille ja erityisesti eri sukupoluille. Lapsuuden tutkimus tuo tähän erilaisuuksien esiintuomiseen mukaan lisäksi sukupolviulottuvuuden, jonka mukaan esimerkiksi perhe merkitsee eri asioita lapsille ja aikuisille, eri sukupolville. Lisäksi perheeseen, lapsuuteen ja vanhemmuuteen liittyvät ymmärtämisen tavat vaihtelevat riippuen yhteiskunnallisesta ja historiallisesta tilanteesta (Alanen 2009, 22; Alasuutari 2009, 54; Ritala-Koskinen 2003, 138). Esimerkiksi näkemykset lapsuudesta ja vanhemmuudesta ovat erilaisia eri aikoina ja paikoissa. Äitiyden, isyyden ja lapsuuden määritelmät sekä niihin liittyvät vaatimukset – esimerkiksi vaatimukset vastuusta – muuntuvat ja muokkautuvat yhä uudelleen. Vanhemmuutta ja lapsuutta tehdään ja neuvotellaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja näin ollen ne voidaan nähdä sosiaalisina konstruktioina (Ambert 1994). Tulkinallisuuden ja kontekstuaalisuuden ohessa tarkastelen lapsuutta ja vanhemmuutta sekä äitiyttä ja isyyttä relationaalisina eli toisiinsa suhteessa olevina.

Kielen avulla ja kieltä käyttäessämme tuotamme erilaisia vanhemmuuteen, lapsuuteen ja perheisiin liittyviä merkityksiä. Kielen avulla kuvataan mutta myös merkityksellistetään todellisuutta, jota elämme. Kieli on olennaisessa roolissa rakentaessamme käsitystä omasta itsestämme, toisistamme ja ympäröivästä maailmasta (Gergen 1994; Burr 1995; Jokinen 2000, 132.) Vanhemmuuksiin, lapsuuksiin tai perheitten arkeen liittyvien todellisuuksien monimuotoisuutta voidaan tavoittaa esimerkiksi kielen ja kielentutkimuksen kautta, jolloin kieli voi olla yhtä lailla puhetta tai kirjoitusta. Konstruktionistinen viitekehys konkretisoituu tässä luvussa tutkimusaineistona ja -analyysinä. Aineistona on puhuttua kieltä eli vanhempien haastatteluja. Aineiston analyysissä konstruktionismi näkyy siinä, että aineistoa tulkitaan suhteellisen avoimin mielin, ei esimerkiksi ennalta asetetuista jäsennyksistä käsin. Aineiston status on näin ollen korkea, ja sitä voidaan kuvata aineistolähtöisyyden käsitteellä (Jokinen & Suoninen 1999, 249; Jokinen, Suoninen & Wahlström 2000, 18). Tällöin ei ole ennalta tarjolla



aineistoa sisällöllisesti selittäviä kategorioita tai käsitteitä, vaan sisällölliset jäsennykset nostetaan esiin aineistosta (Jokinen, Suoninen & Wahlström 2000, 33).

Tutkimuksessamme olemme selvittäneet vanhempien näkemyksiä vanhempien vastuusta teemahaastattelemalla rakenteeltaan erilaisten perheitten äitejä ja isiä sekä Keski- että Pohjois-Suomesta (ks. esim. Böök & Perälä-Littunen 2010). Vapaaehtoiset vanhemmat (N=40) tavoitettiin lumipallo-otannan avulla. Haastateltavat olivat iältään 27–47-vuotiaita. Lasten lukumäärä perheissä vaihteli yhdestä neljään toista. Jokaisen tutkittavan perheessä oli ainakin yksi kouluikäinen tai tätä nuorempi lapsi. Haastattelut tehtiin teemahaastatteluina ja toteutettiin tutkittavien valitsemissa paikoissa, joita tavallisimmin olivat tutkittavan koti, työpaikka tai tutkijan työpaikka. Haastattelut nojautuivat pilottitutkimuksessamme esiinnousseisiin teemoihin, joita olivat esimerkiksi vanhemman vastuu, koulun vastuu, päivähoidon vastuu, isovanhempien vastuu ja lapsen vastuu (Böök & Perälä-Littunen 2006; 2008).

Tarkastelun kohteena tässä luvussa ovat tästä laajemmasta tutkimuksesta satunnaisesti valitut 27:n vanhemman litteroidut haastattelut. Analysoin 22 äidin ja viiden isän haastatteluja erityisesti lapsen vastuuseen liittyvän teeman suhteen. Valtaosa näistä haastateltavista eli ydinperheessä. Ainoastaan kolme äitiä eli haastatteluhetkellä uusperheessä ja yhtä äitiä lukuun ottamatta kaikki vanhemmat olivat lastensa biologisia vanhempia. Tähän satunnaisesti valitusta haastateltavien joukosta kahdeksan asui Pohjois-Suomessa, loput Keski-Suomessa.

Haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisesti sekä teemoittelua että diskursiivista lukutapaa hyödyntäen (esim. Potter & Wetherell 1987, 1995; Suoninen 1992; 1997; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993). Haastattelujen litteroimisen jälkeen teemoittelin aineiston. Teemoittelun jälkeen valitsin 27:sta haastattelusta tarkemman analyysin kohteeksi ne sisällöt ja kohdat, joissa puhuttiin nimenomaan lapsen vastuusta. Keskityin näin selvittämään sitä, mitä lapsen vastuusta puhuttiin. Tämän jälkeen etenin yksityiskohtaisemmin tarkastelemaan sitä, miten ja minkälaisin sanavalinnoin lapsen vastuusta puhutaan. Kiinnitin huomiota kielellisiin piirteisiin ja sananvalintoihin, jolloin analyysissa on mukana väljässä mielessä piirteitä diskursiivisesta luku- ja analyysitavasta. Pyrin myös hahmottamaan sitä, millaiseksi vastuu rakentuu vanhemman ja lapsen välisissä suhteissa tai laajemmin perhesuhteissa, sekä millaisia positioita vastuuta koskeva puhe vanhemmalle ja lapselle tuottaa. Tämän lisäksi hahmotin puheessa rakentuvia vastuullisuuden tiloja. Kiinnitin siis puheen sisällön ohella huomiota myös muotoon. Analyysin tavoitteena ei ollut löytää yhtä ”oikeata” totuutta vaan moninaisia näkökulmia tarkasteltavana olevaan asiaan (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; 1999; Potter & Wetherell 1994). Yhtenäisen sisällön ja muodon lisäksi pyrinkin kiinnittämään huomiota myös eriäviin tai poikkeaviin vastauksiin.

Esittelen seuraavassa osiossa tuloksia kahden isomman teemakokonaisuuden kautta. Ensimmäinen kokonaisuus on ’vastuuseen oppiminen ja vastuulliseksi kasvaminen’, toinen ’vastuussa oleminen ja vastuullisena toimiminen’. Nimeämisen perusteena on haastattelupuheen sisältö sekä puhetapa. Kiinnitän näin huomiota siihen, miten tietystä teemasta puhuttiin ja erityisesti siihen, minkälaisia vastuullisuuden positioita lapselle puheessa luotiin. Esille nostamani haastattelukatkelmia voidaan tarkastella näytteenomaisina isommasta haastatteluvastausten joukosta. Tekstikatkelmien valinnan



perusteena on ollut se, että katkelma on sisällöllisesti kuvaavin ja rikkain kyseisen teeman ja puhutavan alle ryhmitellyistä vastauksista. Autenttiset haastattelukatkelmat sekä lyhyemmät autenttiset lainaukset haastateltavien puheesta on merkitty joko sisennyksin itse tekstissä lainausmerkein.

## Vastuulliseksi tulemista vai vastuussa olemista?

Jokainen haastateltu vanhempi toi esille, että myös lapsilla on vastuuta. Yleisen tason kysymyksen ”mitä on lapsen vastuu” voidaan nähdä kutsuvan yleisen tason vastausta. Tähän kysymykseen vanhemmat lähtivät usein vastaamaan luettelemalla lapsen konkreetteja tehtäviä, kuten esimerkiksi kotitehtävien ja läksyjen tekeminen ja sisaruksista huolehtiminen.

## Vastuu kodintehtävinä

Se nyt alkaa olla aika suurikin vastuu jo tuossa iässä. Ensinnäki oma huone on lapsen vastuulla. Vähän opetin, sitä, että ku laittaa tavarat takasi paikoilleen niin ei tuu sitä kaaosta sinne huoneeseen. Et se huone, ja sängynpetaus, ja läksyt ja koulutavarat, oma reppu, vaatteet kahtoa, että jos on likanen niin vie likapyykkiin ja ottaa sitten puhtaan ja tämmöstä vastuuta. Ja sitte jos joku vaivaa, niin sitte pittää tulla kertomaan äitille tai isälle että niinku salailu tai tämmönen, niin sekin on sitä lapsen vastuuta...

(Äiti 36 v., tytöt 8 v. ja 10 v.)

Sehän pikkuhiljaa kasvaa sillä tavalla että pienellä on pienet vastuut ja isommalla vähän isommat vastuut... Jokainen on vastuussa omista toiminnoistaan... on myös vastuuta niistä sisaruksista ja jokaisen pittää koettaa ainakin vastuusa kantaa kotitöistä ja tämmöisistä...Mutta ainakin koetetaan opettaa...

(Äiti 36 v., 10 lasta; iältään 9 kk–17 v.)

Koti ja kodin työt näyttäytyvät keskeisenä toiminta-areenana vastuulliseksi kasvamiseen. Vanhemmat opettavat lasta ottamaan vastuuta sellaisesta kotityöstä, joka sisältää yhtä lailla huolenpitoa heistä itsestään kuin omista tavaroistaan (esim. ”siis-tittävä sotku, jonka on itse aiheuttanut”). Samalla vanhemmat toivovat opettavansa lapselleen sosiaalista vastuuntuntoa perheestään ja perheenjäsenistään. Näissä vastuupuheissa lapsi kuvataankin tärkeänä kodintöihin osallistujana, jota vanhempien taholta osallistutetaan tekemään osansa perheen arjessa. Osoittamalla ja jakamalla lapselle kotitöitä sekä lapsen hoitaessa oman työpanoksensa pyritään lapsi sosiaalistamaan tiettyihin taitoihin ja arvoihin. Puheessa rakentuvassa vastuullisuuden tilassa pyritään lapsi ohjaamaan kohti sellaista moraalista ymmärrystä, joka perustuu omakohtaiseen vastuullisuuteen itsestä ja myös muista perheenjäsenistä. Lasta harjoitetaan tulemaan vastuulliseksi aikuiseksi, jolloin kotityöt kuvastuvat osana normaalia ja luonnollista aikuistumisprosessia (esim. Bowes ym. 2004). Puheessa lapsen vastuu ilmenee ikäsi-



donnaisena tai kehitykseen sidottuna vaiheena, missä vastuullisuuden saavuttaminen on keskeistä siirryttäessä lapsuudesta aikuisuuteen (esim. Such & Walker 2004).

Vanhempien haastattelupuheissa toistuivat maininnat muun muassa lapsen vastuulliseksi kasvamisesta ja kasvattamisesta. Näiden puhetapojen voidaan tulkita sisältävän kehityspsykologisia painotuksia siitä, että (normaaliin) kehittymiseen ja kasvamiseen kuuluu (lisääntynyt) kyky omaksua vastuuta. Hyvin usein vanhemmat kuvasivat, kuinka vastuuta ”siirretään”, ”opetetaan” tai ”annetaan” lapselle ”sopivina annoksina”. Samalla lasten vastuulliset tehtävät olivat selkeästi vanhempien osoittamia. Seuraavassa esimerkissä kuvataan vanhempien ja lasten roolisdonnaisia toimintoja, joissa vanhemman ja lapsen positiot osoittautuvat erilaisiksi perheen hierarkiassa. Äidin eksplisiittiset maininnat lapsen alamaisuudesta rakentavat selkeän hierarkkisen vastuusuhteen ja vastuullisuuden tilan, jossa tuotetaan sukupolvien välistä eroa.

### Vastuu kuuliaisuutena

Jokaisella ihmisellä on vastuu omasta elämästään ja lasta kasvatetaan siihen vastuuseen. Niinku lapsi on vielä alamainen tai on sen toisen vastuun piirissä. Musta vanhemman vastuulla on myöskin opettaa lapselle sitä omaa vastuutansa ja syitä ja seurauksia, ja huolehtimaan itse asioista sitä mukaa, kun kykyjä nousee. Se lapsen vastuu on aikuisen vastuun alla, mutta siihen kasvetaan. Se on tietysti sitä, että lapsen vastuulle kuuluu, että lapsi tottelee vanhempiaan... Mä oon viime aikoina aika paljonki miettinyt, että lapsi voi paljon paremmin kun se tottelee ja ainakin se on lapselle hyvä. Mä olen ihan selittänyt, että sulla on vanhemmat sitä varten, että ne pitää susta huolen ja sun tehtävä on totella, niin silloin meillä menee kaikki asiat hyvin, koska vanhemmat haluaa sulle hyvää. Ja yleensä ottaen ne käskee hyviä asioita. Kyl ne (vanhemmat) pyytää anteeks sitten kun ne kimpautuu.

(Äiti 38 v., tyttö 4 v.)

Vanhemmat näyttäytyvät vastuullisina toimijoina, joiden avulla ja joiden kautta lapset sosiaalistuvat moraalisesti vastuullisiin toimintoihin ja asenteisiin. Vastuullisten toimien ja vastuuntunnon kehittymisen myötä on mahdollista tulla aikuiseksi ihmisiksi. Lasta koskeva vastuupuhe rakentuu autonomian, velvollisuuden ja kontrollin yhteenkietoumaksi: kun iän myötä lapsen autonomian ja velvollisuuksien (esim. tehtävät kotiaskareet) nähdään lisääntyvän, yhtaikaisesti kuitenkin ylläpidetään kontrollia lapsen vastuullisiin toimiin (esim. ”sun tehtävä on totella, pitää tulla kertomaan”). Samalla kun lapset kuvastuvat riippuvaisiksi vanhempien moraalisesta ohjauksesta, vanhemmat esittäytyvät absoluuttisen vastuullisina.

Aineistosta oli tulkittavissa edellä esitellyille ’vastuuseen kasvamisen’ puhetavoille jännitteisiä tapoja hahmottaa lapsen vastuuta. Näissä puhetavoissa lapsi kuvattiin aktiivisena ja oma-aloitteisena, joka perheenjäsenenä toimiessaan ottaa itse vastuuta, myös itselleen tärkeiksi kokemistaan asioista. Lasta ei erityisesti kasvateta vastuuseen, eikä lapselle erityisesti anneta vastuuta. Lapsi kohdistaa aktiivisesti ja omasta tahdostaan vaatimuksia aikuiselle ja ottaa oma-aloitteisesti vastuuta, esimerkiksi sisaruksistaan. Toisin



sanoen lapsi ei kasva tai kehity vastuulliseksi vaan lapsi on vastuussa ja ottaa vastuuta. Seuraavassa katkelmassa lapsen vastuu hahmottuu vastuussa olemisena ja vastuullisuutena asioista, jotka ovat lapselle itselleen tärkeitä. Vastuulliset asiat tai toiminnot eivät ole näin pelkäämistään aikuisen osoittamia.

### Vastuu oma-aloitteisuutena

...väistämättä lapsi on vastuussa monestakin asiasta... minun mielestä sille ei voi mitään. Se vaan on niin. Lapsi ottaa tietynlaisia vastuuta perheessä ja sillä niitä on. Lapsi ottaa vastuuta siinä perheessä sitten omalla roolillaan... Ottaahan se lapsi sillä lailla vastuuta itsestään, että se huolehtii, että se saa sitä aikaa ja huomiota silloin kun se kokee, että se on tarpeen... Musta se lapsi ottaa vastuuta sellaisista asioista, mitkä on sille tärkeitä, niinku kuka tahansa meistä. Terttu ottaa vastuuta siitä, että sille järjestetään kaveriseuraa. Se ottaa vastuuta siitä, että se saa mun huomiota, mun aikaa. Se ottaa vastuuta siitä, et mää järjestän sille tekemistä ja kavereita. Se höpöttää monta kertaa, äiti voinko mennä pyytää Jereä ulos. Ne ottaa vastuuta niille tärkeistä asioista, mitä ne niinku kokee. Ne ei välttämättä oo semmosia velvollisuuksia, mitä me ajatellaan.  
(Äiti 36 v., tytöt 1 v. ja 5 v.)

Vaikka lapsi kuvastuu jo täysivaltaisempänä ja vastuullisempänä perheenjäsenenä kuin aikaisemmin, kuitenkin myös tässä on tunnistettavissa piirteitä aikuisen ja lapsen hierarkkisista vastuu- ja valtasuhteista. Tulkittavissa on nimenomaan sellaisia suhteita, jolloin lapsen vastuulliset toiminnot etenevät ja tulevat näkyviksi pitkälti aikuisten kautta ja luvalla (esimerkiksi Terttu kysyy lupaa äidiltään mennä pyytämään ulos Jereä, äiti järjestää tekemistä ja kavereita). Edellisessä esimerkissä lapsen vastuussa oleminen käy esiin luonnollisena ja väistämättömänä ("minun mielestä sille ei voi mitään", "se vaan on niin", "niinku kuka tahansa meistä"). Vastaavasti myös aiemmin esitellyissä puhetavoissa vastuulliseksi kasvamista kuvattiin sanavalinnoin, jotka korostivat tapahtumien luonnollisuutta ja yleisyyttä (esimerkiksi "jokaisella ihmisellä on vastuuta omasta elämästään").

Vanhempien kuvaukset lapsen vastuusta paikantuivat pääasiassa lasten ja vanhempien välisiin suhteisiin. Mukana oli kuitenkin puheenvuoroja, joissa tuotiin esille lapsen vastuu myös sisarusten välisissä suhteissa.

### Vastuu osallistumisena

Ne on vastuussa siitä, että ne tekee, esimerkiksi koululaiset tekee läksyksi huoltaen ihtesä ja tämmöset tavalliset asiat. Isommat lapset on vastuussa pienemmistään ja pienemmät on vastuussa siitä omasta reviiristään esim. että ne yrittää pitää huoneensa järjestyksessä. Ne (isommat) huoltavat periaatteessa nukkumaanmenot ym. Että iltapalan laitot ja tämmöset, sillan kun mä oon ollu pois paljon. Et huusholli pyörii. Että jos mä illalla tuun myöhää kotia, et se on paljo sitä. Että meillä ainakin on se vastuu ollu, ja ne on todella jo pienenä pystyny siihen... Se on niinku pakosta käytännössä ollu se, että pakko ottaa se vastuu sillä tavalla et hoitaa ja katsoo perrää...  
(Äiti 47 v., 14 lasta; iältään 4–28 v.)





Edellisessä esimerkissä kuvataan sitä, kuinka lasten kuuluu olla vastuussa kotitöistä ja huolehtia sisaruksistaan. Lapset näyttäytyvät kompetentimpina perheenjäseninä tai vähintäänkin tärkeinä avustajina kodin töissä. Lapsen vastuu ei ilmene pelkästään ikään tai kehitykseen sidottuna toimintana, vaan osin myös pakon sanelemana osallistumisena. Tähän pakkotilanteeseen on jouduttu puhujan (äidin) kiireistä johtuen. Lasten vastuullistuttaminen tai osallistuttaminen ei näin ollen kuvastu symbolisena tai pelkästään sosialisointin tarpeisiin vastaavana, vaan lasten osallistuminen on osa sujuvaa arkea. Katkelmasta välittyy näkemys siitä, että puhujan, tässä tapauksessa äidin, kiireet heijastuvat lasten osallisuuteen perheen arjessa. Lasten lisääntyneen osallistumisen myötä lasten ja aikuisten välisten vastuusuhteitten hierarkia ei hahmotu niin selväpiirteisenä. Sisarusten kesken on kuitenkin nähtävissä eroa vastuualueissa ja vastuun määrässä. Vanhemman tai vanhempien varttuneemmille sisaruksille siirtämä vastuu kohottanee väliaikaisesti näiden sisarusten auktoriteettia suhteessa nuorempiin (”isommat lapset on vastuussa pienemmistään, hoitaa ja katsoo perrää”).

Aineistoa lukiessa huomioni kiinnittyi siihen, että koulun aloittaminen tuli näkyviin eräänlaisena kulmakivenä vastuullisuuden suhteen. Koulu oli se arena, jossa lapsen vastuuta viime kädessä tarvittiin tai jossa lapsen vastuu aktivoitui: ”Siinä vaiheessa kun se menee kouluun, niin sen täytyy kantaa jo vastuut. Lähtemisestä, ja kaikki kirjat on mukana, niin ja läksyistä... ” (isä 42 v., tyttö 16 v. ja pojat 10 kk ja 13 v.). Seuraavassa katkelmassa lapsen vastuuta kuvataan vastuuna koulutehtävistä. Lapsen tehtävänä ei kuitenkaan ole ainoastaan oppia, vaan lapsi koulunkäynnillään myös ’maksaa velkaa’ vanhemmilleen.

## Vastuu vaihtokauppana

Vastuuta on. Kyllä ne osittain esimerkiksi koulutehtävistä vastuu niille itselleen ja harrasteita ja leluja ja sillain niin he sitten vastavuoeroisesti tavallaan tekee sen koulun eteen, että he menestyisivät siellä sitten hyvin ja pärjäisivät sillä tavalla sitten niinku maksasivat takaisin se kaiken muun vaivannäön. Ja se koulunkäynti on semmonen musta niitten vastuualue, että vaikka me sitä valvotaan, niin yritetään, että mahdollisimman itsenäisesti tekevät kaiken. (Äiti 43 v., poika 7 v., tyttö 11 v.)

Vastuu muodostaa vastavuoeroisen sopimuksen lapsen ja vanhemman välille. Tässä sopimuksessa lapsen velvollisuuksista (”vastuu niille itselleen, tekee sen koulun eteen”) ja jonkinasteisesta autonomiasta (”mahdollisimman itsenäisesti tekevät kaiken”) neuvotellaan ja yritetään päästä sopimukseen. Samalla kuitenkin on nähtävissä viittauksia sellaisiin lapsen ja aikuisen välisiin suhteisiin (”vaikka me sitä valvotaan”), joissa aikuisen positiosta käsin valvotaan ja kontrolloidaan lapsen toimia.

Haastattelupuheissa lapsen vastuulliset toiminnat rakentuivat kaikkienensa vahvasti koko perheen hyvinvointia ylläpitäväksi. Tällöin lapsen vastuusta puhuttiin pitkälti familistisin äänen painoin. Kuitenkin haastatteluissa (katso myös aiemmat katkelmat) toistuivat maininnat, jotka korostivat vastuun ’rajoittumista’ ja ’rajallisuutta’ (esimerkiksi vastuu ”omasta huoneesta”, ”omista toiminnoista”, ”omasta elämästä”,



”omasta reviiristä” tai ”omasta vastuualueesta”). Näitä sanavalintoja voidaan tulkita eräänlaisina viittauksina lapsen erillisyyteen ja yksilöllisyyteen myös perheen sisällä. Yhtäältä maininnat ”omasta huoneesta” tai ”koulunkäynnistä niitten vastuualueena” rakentavat sekä yksilöllistä että yksityistä vastuullisuuden tilaa. Toisaalta vanhemman asema lapseen nähden antaa mahdollisuuden yksityisen tilan kontrollointiin (”me sitä valvotaan”) erityisesti lapsen, mutta samalla myös perheen hyväksi. Lapsen vastuullistuttamisen puhetavoissa voidaankin nähdä sekoittuvan toisiinsa yksilöllinen ja yhteisöllinen, erityisesti familistinen ja kollektiivinen, hyvä.

### **Kerrotut vastuullisuuden tilat kodissa ja perheessä**

Vastuussa oleminen ja vastuun ottaminen kehystävät ja rakenteistavat vanhempien ja lasten arkielämää sekä erilaisia sosiaalisia ja paikallisia tilanteita. Erilaiset vastuun ulottuvuudet ja muodot ovat yhteydessä aikaan ja paikkaan (esim. kotiin, päivähoittoon ja kouluun) (Haugen 2007, 657). Tutkimushaastatteluissa vanhemmat kuvasivat lapsen vastuuta valtaosin kodin kontekstissa aikuisten ja lasten välisissä suhteissa rakentuvana.

Toistuvassa puhetavassa, ja tässä mielessä valtakäytöksissä, painotettiin lapsen kasvamista ja kehittymistä vastuullisuuteen. Olennaista vastuun saamisen kannalta oli tietyn iän tai kehitystason saavuttaminen. Tällöin lapsi kuvattiin useammin objektiksi, jolle vastuuta opetetaan, annetaan tai siirretään vanhempien taholta tai vanhempien kautta. Lapsen vastuusta puhuttiinkin näin erityisesti kodin ja perheen kontekstissa, jolloin vastuullisuuteen kasvattajina kuvastuivat pääasiallisesti vanhemmat ja aikuiset. Vähemmän puhetta oli esimerkiksi siitä, mitä on lapsen vastuu kaverisuhteissa rakentuvana. Erityisenä vastuulliseksi kasvamisen paikkana näyttäytyivät myös koulu ja koulunkäynnin aloitus.

Haastattelupuheista oli nähtävissä vastuulliseksi kasvaminen olennaisena osana aikuiseksi tuleminen prosessia. Aikuiseksi kasvamisen ”normaaliin” prosessiin näyttäisivät kuuluvan kotityöt, joita kuvattiin lasten (normaaleina) velvollisuuksina. Lapsen vastuuta koskeva puhe rakensikin kuvaa siitä, kuinka lapset ovat osa perheen sisäistä työnjakoa ja kuinka myös lapset omilla vastuullisilla toimillaan ylläpitävät arjen toimivuutta. Solberg (2003, 142) onkin sitä mieltä, että lapset ovat olennainen osa kodin työnjakoa. Kun vanhempien työssäoloaika lisääntyy, lasten hyödyllisyys ja vastuullisuus kotona kasvavat (Jensen 1998, 3). Erityisesti (työssäkäyvät) äidit saattavatkin jakaa kotitöiden painolastia lapsilleen ja lasten kanssa arjen sujuvuuden ylläpitämiseksi (Solberg 2003, 138). Arkipäivän toimien kautta lapsia sosiaalistetaan siivoukseen yhtä lailla kuin perheen vuorovaikutuksen tapoihin ja moraalisiin ymmärryksiin. Kotityöt ja askareet voidaan nähdä eräänlaisina risteyskohtina, joissa sosiaalisuuteen liittyvät tavoitteet ja organisatoriset käytännöt kohtaavat. Vanhemmat eivät ainoastaan rohkaise tekemään tehtäviä ja kodinaskareita perheen (järjestyksen) ylläpitämisen tarkoituksista käsin vaan myös sen takia, että lapsi sosiaalistuisi tiettyihin taitoihin ja arvoihin. (Brannen 1995, 319; Bowes ym. 2004; Fasulo, Loyd, & Padiglione 2007, 11.)



Samalla kun puhutaan vastuulliseksi tulemisesta, tullaan käyneeksi neuvotteluja myös lapsuutta ja aikuisuutta, tai lapsuutta ja vanhemmuutta, koskevista merkityksistä. Tässä aineistossa lapsen vastuusta puhuttaessa vanhemmat kuvastuivat itse vastuullisiksi vanhemmiksi. Yleisen tason kysymykseen ”mitä on lapsen vastuu” vanhemmat lähtivät vastaamaan henkilökohtaisesta näkökulmasta kuvaamalla perheittensä arkea käyttäen näin resurssina omaa elämäänsä. Samalla vanhemmat tulivat puheessaan rakentaneeksi (vahvaa) moraalista identiteettiä vastuullisena vanhempana. Vastuupuheen voidaankin nähdä muodostuvan osaksi aikuisen moraalista identiteettiä rakentavaa toimintaa (Ribbens McCarthy, Edwards & Gillies 2000). Tässä aineistossa moraalinen identiteetti kietoutuu yhteen nimenomaan ideaaliin vastuullisesta vanhemmuudesta. Tämä ideaali oli nähtävissä erityisesti silloin, kun puhujat kuvasivat omaa toimintaansa tyyliin ”ainakin koetetaan opettaa”, ”vähän opetin”, ”olen selittänyt” ja ”yritetään”. Taustalle konstruoitui tällöin normatiivisia sävyjä sisältävä ihanne, jota kohti vanhemmat pyrkivät.

Vanhempien haastattelupuheessa rakentuva vanhemmuuden ideaali tuotti myös tähän suhteessa olevaa lapsuuden ideaalia. Lapsuus kuvastui useimmiten välivaiheena kohti aikuisuutta, kohti täysimittaista vastuunottamista. Haastatteluaineistossa rakentuneen lapsuuden (ideaalin) mukaan lapsena eläminen ei kuitenkaan näyttäytynyt täysin vastuusta vapaana. Lapsen vastuu tuli näkyviin tässä erityisesti kotiin sijoittuvassa tekemisessä ja toiminnassa. Lapsen vastuu kuvastui kuitenkin sukupuolettomana. Toisin sanoen haastattelupuheessa tyttöjen ja poikien vastuita tai vastuualueita ei eroteltu toisistaan. Sukupuolta eksplisiittisemmin vastuun ottamisen ja kehittymisen puheissa nousivatkin esille lapsen ikä ja kykenevyys. Vastuuta voitaneenkin tässä mielessä tarkastella ikäsidonnaisena toimintana, jolloin vastuusta puhutaan erityisesti suhteessa aikuisuuteen, aikuistumiseen ja aikuiseksi kehittymiseen (Solberg 2003, 129).

Lasten ja vanhempien välisissä suhteissa valtaa on perinteisesti pidetty vanhempien ”ominaisuutena”, kun taas lapset on nähty ei-valtaapitävinä. Vanhempien vastuun lasten hyvinvoinnista voidaan nähdä muodostavan perustan vanhempien legitiimille vallalle. Aikuisten ja lasten välisten vastuu- ja valtasuhteiden oletetaan pitävän sisällään aina myös molemminpuolista riippuvuutta (Punch 2005, 6; Aarsand & Aronsson 2009, 500). Näissä vastuu- ja valtasuhteissa esimerkiksi lapsen valtaapitämättömyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lapsi voisi haastaa aikuisen taholta tulevan kontrollin ja vallan käytön (Aarsand & Aronsson 2009, 500). Miten käy aikuisen ja lapsen välisille valtasuhteille, kun lapsen vastuu kasvaa? Tämän päivän keskusteluissa on moninaisia näkemyksiä lasten vastuusta ja vastuullistuttamisesta. Yhtäältä näissä näkemyksissä nähdään aikuisten auktoriteetin murenevan. Toisaalta lasten pelätään saavan aikuisille kuuluvia oikeuksia. Tällöin lasten myös pelätään joutuvan sellaisiin valintatilanteisiin, joihin he eivät ole vielä valmiita (Kiili 2007, 124). Tässä tutkimuksessa maininnat lapsille delegoiduista ja osoitetuista (koti)tehtävistä luovat kuvaa tilasta, jossa lapsen on mahdollista harjoittaa suurempaa itsenäisyyttä ja autonomiaa. Toisaalta, kuten aiemmin toin jo esille, tähän autonomiaan on kuitenkin nähtävissä kietoutuvan vanhempien taholta tuleva valvonta ja kontrolli. Kun perheen arjessa neuvotellaan perheenjäsenten autonomiasta, vastuista ja velvollisuuksista, tulevat samalla lasten ja



vanhempien keskinäiset sekä sisarusten tai puolisoitten väliset valtasuhteet uudelleen määritellyiksi.

Lapsen vastuullisuuden tila hahmottui tässä aineistossa varsin yhtenäisenä, ennen kaikkea lasten ja aikuisten välisissä suhteissa merkityksellistyvänä tilana. Vanhempien haastattelupuheissa tuottamassa lapsen vastuullisuudessa ei ole tulkittavissa keskenään selkeästi ristiriitaisia merkityksiä. Jännitteiseksi voidaan kuitenkin nähdä sisällöt siitä, millainen on lapsen toimijuus suhteessa vastuun ottamiseen. Haastatteluissa rakentuneessa vastuullisuuden tilassa lapsen toiminnalle asetettiin rajoja yhtäältä sen suhteen, mitä lapsen tulee tehdä vastuullisena perheenjäsenenä. Toisaalta rajoja asetettiin suhteessa siihen, minkä verran lapsi on kykenevä kantamaan vastuullisia toimintoja. Näiden toiminnan rajojen kautta tullaan ylläpitämään ja uudelleen muotoilemaan sukupolvien, mutta myös vastuullisuuden tilallisia erotteluja.

### **Kohti moninaisia (perhe)vastuita ja vastuullisuuden tiloja**

Haastatteluaineistoa lukiessa ja tulkitessa on tunnistettava aineiston tuotanto- ja reunaehdot. Tutkijan ja tutkittavan ominaisuudet, taidot ja kyvyt sekä tiedon tuottamisen kontekstit ja aika vaikuttavat siihen, millaista aineistoa syntyy (Plummer 2001, 208). Onko esimerkiksi vanhempien ja lasten välisen vastuun tematiikka nykykeskusteluissa jo lähtökohtaisesti moraalisesti latautunut ilmiö ja familistisen käänteen säilyttämää, jolloin vastuuta koskevat puhuvat ovat lähtökohtaisesti kulttuurisesti rajattuja (Jallinoja 2006)? Tai onko sukupuolta nimeämätön puhe jonkinlaista heijastumaa kulttuurimme läpäisevästä tasa-arvoideologiasta? Näin haastattelupuhe saattaa tuottaa varsin yhdenmukaista, usein ideaalia ja normatiivisesti väritynyttä kuvaa sukupolvien ja sukupuolten välisistä vastuusuhteista. Lisäksi on huomioitava, että haastattelutilanne on aina vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijat ja haastateltavat yhdessä konstruoivat itseään tietyyntyyppisinä henkilöinä suhteessa haastattelun kulkuun ja sisältöön (Rapley 2009, 303). Tämä haastatteluvuorovaikutuksen huomioon ottaminen antaisikin mahdollisuuden siihen, että haastattelua voitaisiin tarkastella yhdessä tuotettuna puheena. Tällöin myös haastattelijan puhe voisi yhtä lailla haastateltavan puheen kanssa olla analyysin kohteena (esim. Suoninen & Partanen tässä teoksessa).

Vastuu on merkitsevä osatekijä lasten elämässä: se on moniulotteinen, dynaaminen sekä luonteeltaan relationaalinen. Vastuu on jotakin, joka on rakentunut syvälle lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin (Such & Walker 2004, 232). Millaisin tutkimusmenetelmällisin ratkaisuin voitaisiin tavoittaa perheitten arkien, vastuiden ja vastuun jakojen dynaamisuutta tai vastuusuhteisiin liittyviä neuvotteluja sekä niissä konstruoituvia moninaisia vastuullisuuden tiloja? Vastuuta on tutkittu pitkälti aikuisten näkökulmasta. Tänä päivänä olisikin jo tarpeen kuulla lasten näkemyksiä siitä, miten lapset itse merkityksellistävät vastuuta ja vastuullisia toimintojaan. Lasten näkökulma vastuullisuuteen ja perheessä tehtävään työhön voi vaihdella aikuisten näkökulmasta. Näin osoittautui esimerkiksi Mayallin (2001, 120) tutkimuksessa, jonka mukaan lapset ja nuoret kokivat kotityöt pikemminkin vanhemmilta delegoiduiksi tehtäviksi kuin vastuiksi.



Myös perheen sisäistä työnjakoa selvittävässä tutkimuksessa olisi kiinnostava kuulla vanhempien lisäksi lapsilta itseltään, miten he hahmottavat perheen arjen ja arjen sujuvuuden ylläpitämisen. Hyvin usein perheitten työnjaolliset ja ajankäyttöä selvittävät tutkimukset kohdistuvat nimenomaan puolisoitten väliseen työnjakoon, jolloin lapset eivät näy eivätkä kuulu näissä tutkimuksissa (esim. Niemi & Pääkkönen 2001). Tällöin tutkimuksissa konstruoitua kuva perheen arjesta on pikemminkin kuva aikuisten, ja erityisesti naisten, ylläpitämästä arjesta. Ongelma ei ole ainoastaan tutkimusten toteutuksissa vaan ehkäpä yleisemminkin tavassa katsella lasten toteuttamaa ja elämää arkea. Voidaan olettaa, että välttämättä lasten kotona tekemiä tehtäviä, askareita tai vastuualueita ei havaita eikä pidetä työnä. Monet lapset saattavat kuitenkin olla enemmän kuin pelkkiä avustajia kodin arjessa ja voivat näin usein ottaa tai saada vastuita erinäisistä kotiin liittyvistä tehtävistä (Punch 2001; Mcintosh & Punch 2009). Perheen arjen moniäänisyyden ja monitoimijuuden tavoittaminen vaatiikin tutkimuksissa jo lähtökohtaisesti erilaisten osallisuuksien tunnistamista (Punch 2001, 805).

Vanhempien vastuupuhe ylläpiti tutkimissani perheissä vahvasti perhelapsuutta ja tuotti samalla varsin yhdenmukaista kerrontaa sekä vanhemman että lapsen vastuullisuuden tiloista. Lapsen vastuu kuvastui vanhempien puheessa ennen kaikkea konkreettisiksi tehtäviksi, jopa velvollisuuksiksi hoitaa tietyt asiat. Vanhemman vastuullisuuden tilan keskeiseksi äidin tai isän toimintaa ohjaavaksi tehtäväksi rakentui tällöin velvollisuus opettaa ja ohjata lasta vastuullisten toimien ääreen. Haastatteluissa tuotettuja vastuun kuvauksia ja niissä rakentuvia vanhemman ja lapsen vastuullisuuden tiloja voidaankin tarkastella toisiinsa suhteessa olevina ja toisiaan konstruoivina.

Keskittyminen useiden haastattelujen lapsen vastuu -teeman yhteisten sisältöjen ja muotojen esiintuomiseen rakentanee yleistä ja jaettua kuvaa lapsen vastuuseen liittyvistä merkityksistä ja merkityksellistämisen tavoista. Paneutuminen yhden haastateltavan puheeseen olisi antanut tilaisuuden yksityiskohtaisempaan analyysiin ja sitä myöten mahdollisesti vivahteikkaampaan lapsen vastuun kuvauksen auki purkamiseen. Esimerkiksi piiloiset sukupuolimerkitykset olisivat voineet paljastua sukupuolta nimeämättömän puheen takaa. Haastattelijan ja haastateltavan puheitten ottaminen analyysin kohteeksi antaisi puolestaan mahdollisuuden tarkastella sitä, miten haastattelun vuorovaikutuksen muotoutuessa tullaan tuottaneeksi mahdollisesti vaihtelevia vastuullisuuden tiloja. Merkitysten tarkasteleminen on yhtäältä aina sidottu merkitysten tuottamisen paikallisiin prosesseihin, esimerkiksi kasvokkaiseen haastattelutilanteeseen. Toisaalta nämä merkityksellistämisen tavat ovat sidoksissa kunkin aikakauden laajempiin kulttuurisiin merkityksiin, merkityksellistämisen tapoihin ja kielellisiin käytäntöihin (Jokinen & Juhila 1999, 56).

Sukupuoli ei noussut tutkittavien puheessa eikä aineiston analyysissä keskiöön. Haastateltavat eivät esimerkiksi lähteneet erittelemään vastuualueita sukupuolen mukaan, enkä minä tarkastellut äitien ja isien vastauksia suhteessa toisiinsa. Voinee kuitenkin lähtökohtaisesti olettaa, että naisten suurempi määrä haastateltavien joukossa on osaltaan saattanut tuoda haastattelujen sisältöihin painotuksia niin sanotusta naisten ja äitien kulttuurista. Myös lasten lukumäärä ja ikä heijastunevat perheen arjen sisäiseen vastuun jakoon sekä siihen, millaisia vastuullisuuden tiloja eri perheenjäsenten puheessa tullaan rakentaneeksi. Perheen arki merkitsee ja rakentuu erilaiseksi eri perheenjä-



senille, sukupolville ja sukupuolille. Lapsuudet, lapsuuden tilat tai vastuullisuuden tilat eroavat ajallisesti ja paikallisesti, mutta myös muun muassa iän, sukupuolen tai sosiaalisen aseman mukaan. Sibleyn (1996) mukaan keskeinen ulottuvuus lapsuuksissa on rajat. Lapsuudessa rajoja ylläpidetään yhtä lailla lapsen ja muiden ihmisten välisissä suhteissa ja tunteissa kuin lapsen ja materiaalisen ympäristön suhteissa. Lapsuuksien rajat liittyvät tilaan, nimenomaan fyysiseen ympäristöön. Perheen tilaksi, samoin kuin lapsuuksien keskeiseksi tilaksi, on tapana mieltää koti. Lapsuuden oma paikka on koti, mutta lapsuutta ei kuitenkaan vietetä ainoastaan kotona vaan sen tiloja on muitakin (Pösö 2004, 15). Tässä tutkimuksessa lapsen vastuullisuuden tilan keskeiseksi paikaksi rakentui koti. Voisiko saman perheen eri sukupolvien näkökulmaa valottamalla päästä myös toisenlaisiin, jopa keskenään jännitteisiin, vastuullisuuden konstruktioihin? Millaisia vastuullisuuden tiloja olisi tunnistettavissa lasten kokemuksista ja tuntemuksista? Rakentuisiko tällöin keskeiseksi vastuullisuuden paikoiksi esimerkiksi koulut, päiväkodit tai vaikkapa omat ja kavereitten pihat? Uusilla kysymyksenasetteluilla ja erilaisilla tutkimusmenetelmällisillä ratkaisuilla voidaankin avata kiintoisia näkökulmia lasten ja vanhempien arjessa rakentuvien vastuiden tutkimukseen.

## Lähteet

- Aarsand, Pål André & Aronsson, Karin (2009) Gaming and territorial negotiations in family life. *Childhood* 16 (4), 497–517.
- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, Maarit (2003) *Kuka lasta kasvattaa. Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puolesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, Maarit (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Ambert, Anne-Marie (1994) An international perspective on parenting; social change and social constructs. *Journal of Marriage and the Family* 56 (3), 529–543.
- Autonen-Vaaraniemi, Leena (2009) *Eronneiden miesten kodit ja kotikäytännöt*. Acta Universitatis Tampereensis 1445. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Bowes, Jennifer M. & Qing San, Li & Chen, May-Jane & Yuan, Li (2004) Reasoning and negotiation about child responsibility on urban Chinese families: reports from mothers, fathers and children. *International Journal of Behavioral Development* 28 (1), 48–58.
- Brannen, Julia (1995) Young people and their contribution to household work. *Sociology* 29 (2), 317–338.
- Burr, Vivien (1995) *An introduction to social constructionism*. Lontoo: Routledge.
- Böök, Marja Leena & Perälä-Littunen, Satu (2006) Luottamusta rajojen kera – mielipidekirjoitusten vanhemmuuden vastuu. *Nuorisotutkimus* 24 (2), 3–17.
- Böök, Marja Leena & Perälä-Littunen, Satu (2008) “Children need their parents more than a pizza in the fridge!” Parental responsibility in a Finnish newspaper. *Childhood* 15 (1), 74–88.
- Böök, Marja Leena & Perälä-Littunen, Satu (2010) Vastuullisen vanhemman velvoitteet. *Kasvatus* 1, 41–52.
- Fasulo, Alessandra & Loyd, Heather & Padiglione, Vincenzo (2007) Children’s socialization into cleaning practices: a cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18 (1), 11–32.
- Forsberg, Hannele (2003) Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa Hannele Forsberg & Ritva Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 7–15.



- Gergen, Kenneth J. (1994) *Realities and relationships. Soundings in social constructionism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haugen, Gry Mette D. (2007) Caring children: exploring care in post-divorce families. *The Sociological Review* 55 (4), 653–670.
- Jallinoja, Riitta (2006) *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- James, Allison & Prout, Alan (eds) (1997) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Lontoo: Falmer Press.
- Jensen, Ann-Magritt (1998) Parenthood and childhood in the Scandinavian countries. Challenges of responsibility. *Childhood* 5 (1), 55–67.
- Jokinen, Arja (2000) Narratiivit muutostyön resurssina. Teoksessa Arja Jokinen & Eero Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 131–166.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1999) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Arja Jokinen & Kirsi Juhila & Eero Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, Kirsi & Suoninen Eero (1999) Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Jokinen, Arja & Suoninen, Eero & Wahlström, Jarl (2000) Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa Arja Jokinen & Eero Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 13–33.
- Kiili, Johanna (2007) Lasten osallistuminen, sukupuolisuhteet ja vallankäyttö. *Janus* 15 (2) 118–132.
- Mayall, Berry (2001) Understanding childhoods: a London study. Teoksessa Leena Alanen & Berry Mayall (eds) *Conceptualizing child-adult relations*. Lontoo & New York: Routledge / Falmer, 114–128.
- Mcintosh, Ian & Punch, Samantha (2009) ‘Barter’, ‘deals’, ‘bribes’ and ‘threats’. Exploring sibling relations. *Childhood* 16 (1), 49–65.
- Morgan, David (1996) *Family connections*. Cambridge: Polity Press.
- Morgan, David (1999) Risk and family practices: accounting for change and fluidity in family life. Teoksessa Elizabeth Bortolaia Silva & Carol Smart (eds) *The new family?* Lontoo: Sage, 132–30.
- Niemi, Iiris & Pääkkönen, Hannu (2001) *Ajankäytön muutokset 1990-luvulla*. Kulttuuri ja viestintä 6. Tilastokeskus.
- Plummer, Kenneth (2001) *Documents of life 2. An invitation to a critical humanism*. Lontoo: Sage.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987) *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. Lontoo: Sage.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1994) Analyzing discourse. Teoksessa Alan Bryman & Robert G. Burgess (eds) *Analyzing qualitative data*. Lontoo: Routledge, 47–66.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1995) Discourse analysis. Teoksessa Jonathan A. Smith & Rom Harré & Luk Van Langenhove (eds) *Rethinking methods in psychology*, Lontoo: Sage, 80–92.
- Prout, Alan (2000) Children’s participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society* 14 (4), 304–315.
- Punch, Samantha (2001) Household division of labour: generation, gender, age, birth order and sibling composition. *Work, Employment & Society* 15 (4), 803–823.
- Punch, Samantha (2005) ‘The generationing of power. a comparison of child-parent and sibling relations in Scotland. *Sociological Studies of Children and Youth* 10, 169–188.
- Pösö, Tarja (2004) *Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista*. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 133. Helsinki: Stakes.
- Rapley, Timothy John (2009) The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analyzing interviews. *Qualitative Research* 1 (3), 303–323.
- Reuna, Veera (1998) *Perhebarometri 1998. Vastuu perheen arjessa*. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E4/1998.





- Ribbens Mc Carthy, Jane & Edwards, Rosalind & Gillies, Val (2003) *Making families. Moral tales of parenting and step-parenting*. Durham: Sociology Press.
- Ritala-Koskinen, Aino (2003) (Uus)perhe lapsen silmin. Teoksessa Hannele Forsberg & Ritva Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Yliopistopaino, 121–139.
- Saarikangas, Kirsi (2006) *Eletyt tilat ja sukupuoli. Asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Seppälä, Niina (2000) *Perhebarometri 2000. Yhteisöllillä lapsen parhaaksi*. Helsinki: Väestöliitto Väestötutkimuslaitos Katsauksia E9/2000.
- Sevón, Eija (2009) *Maternal responsibility and changing relationality at the beginning of motherhood*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 365.
- Sevón, Eija & Huttunen, Jouko (2002) Odottavan äidin vastuu. Teoksessa Anna Rönkä & Ulla Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–98.
- Sibley, David (1996) families and domestic routines. Constructing the boundaries of childhood. Teoksessa Steve Pile & Nigel Thrift (eds) *Mapping the subject. Geographies of Cultural Transformation*. Lontoo: Routledge.
- Silva, Elizabeth Bortolaia & Smart, Carol (1999) The 'new' practices and politics of family life. Teoksessa Elizabeth Bortolaia Silva & Carol Smart (eds) *The new family*. Lontoo: Sage, 1–12.
- Solberg, Anne (2003) Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds) *Reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Lontoo: Routledge, 126–144.
- Such, Elizabeth & Walker, Robert (2004) Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children & Society* 18 (3), 231–242.
- Suoninen, Eero (1992) *Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta*. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia. Sarja A, nro 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoninen, Eero (1997) *Miten tutkia moniäänistä ihmistä. Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittäjä*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 580.
- Värrö, Veli-Matti (1997) *Hyvä kasvatustapa – kasvatustapa hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampereen yliopisto.



# HAASTATTELU VUOROVAIKUTUKSEN TILANA – MEADILÄINEN NÄKÖKULMA

*Eero Suoninen & Jukka Partanen*

Haastattelutilanne ymmärretään usein sellaiseksi, että siinä haastateltava antaa tietoa toisesta ajasta ja paikasta. Näin erityisesti silloin, kun tutkitaan kokemuksia, tapahtumia tai erilaisten yhteisöjen toimintaa. Tutkimuksen kohteen kannalta olennaisen ajan ja paikan lisäksi inhimilliselle toimijalle on kuitenkin tärkeää tunnistaa myös haastattelutilanteen erityisyyksiä, erityisesti sen sosiaalipsykologisen kentän voimia, joka muotoutuu haastattelussa paikallisesti haastattelijan ja haastateltavan välille.

Edellä kuvattua ajatusta haastattelun ymmärtämisestä paikallisesti rakentuvana prosessina ei ole jostain syystä haluttu soveltaa laajasti ihmisten tutkimiseen, vaikka esimerkiksi sosiaalipsykologian keskeiset klassikot (Lewin 1935; Mead 1962; Goffman 1959; 1981; Garfinkel 1967) olettavat ihmisen toiminnan olevan erillisten yksilöiden toiminnan sijasta nimenomaan sosiaalista kanssakäymistä toisten kanssa. Vaikka tutkija julistaisi teoreettista ymmärrystään ihmisen perustavanlaatuisesta vuorovaikutuksellisuudesta, hän saattaa valita ikään kuin luonnostaan tutkimusmenetelmät, joilla erotetaan yksilö sosiaalisesta ympäristöstään erilliseksi saarekkeeksi. Tämä riski on ilmeinen kyselytutkimuksissa, mutta osin myös haastattelututkimuksissa, joilla kartutetaan tietoa siitä, millaisia tutkittujen yksilölliset tiedot, kokemukset ja näkemykset ovat. Kyse ei ole siitä, ettei vastausten tilanteisen rakentumisen mahdollisuutta tiedettäisi ja haluttaisi ottaa huomioon. Pulman oletetaan kuitenkin olevan ratkaistavissa melko yksinkertaisesti: suunnittelemalla oikeaa tietoa mittaavat kysymykset ja kysymisstrategiat. Toki tämä ratkaisu on riittävää monien tutkimusten tarpeisiin, mutta käsittääksemme lisäksi olisi monien tutkimusaiheiden yhteydessä mielekästä tarkastella lähemmin myös sitä, millaisen paikallisen sosiaalipsykologisen prosessin kautta haastateltavan selonteot muotoutuvat tai voisivat muotoutua. Merkitysten aktiiviseen sosiaaliseen toimintaan perustuvan rakentumisen unohtaminen saattaa aliarvioida juuri sitä toiminnan luovaa, neuvottelevaa ja puntaroivaa erityislaatua, joka tekee meistä inhimillisiä toimijoita.

Kun viimeaikaisessa tutkimuksessa, esimerkiksi tämän kirjan luvuissa, on korostettu myös lapsen luovuutta ja sosiaalista aktiivisuutta, on johdonmukaista pohtia haastatteluvuorovaikutuksen luonnetta lähemmin myös lasten haastattelujen kohdalla.



*Pyrimme tässä luvussa tarkastelemaan lapsen haastatteluaineistoa sen tilan kannalta, jossa haastattelu tapahtuu. Tila tarkoittaa ennen kaikkea sitä sosiaalipsykologista kenttää, joka muotoutuu ja muuntuu hetki hetkeltä haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tarkoitus on analysoida vuorovaikutuksen yksityiskohtien avulla paitsi sitä, miten haastateltujen lasten selonteot kiinnittyvät vuorovaikutustilanteeseen myös sitä, miten ne kiinnittyvät tilanteen ulkopuolisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tämä sosiaalipsykologisen kentän tarkastelu tähtää sen pohtimiseen, mikä on – ja mikä voisi olla – lapsen paikka tutkimushaastattelussa.*

## **Toiminnan perustavanlaatuinen vuorovaikutuksellisuus**

Kielitieteilijä Mihail Bahtinin mukaan kieli on toisen puhetta toiselle, muille ihmisille tai sisäiselle kuulijalle. Lisäksi hän näkee kielen liittyvän spesifeihin tilanteisiin. Dialogi (tai keskustelu) on Bahtinin kielifilosofian avainkäsite. Sana syntyy menneen ja tulevaisuuden välisessä dialogissa. Toisin sanoen sanat muotoutuvat suhteessa jo puhuttuun tai kirjoitettuun, mutta samanaikaisesti jo tulevia sanoja ennakkoiden. Dialogisuuden korostamisesta kielen perustana seuraa se, että sanan suhde kuvamaansa todellisuuden kohteeseen ei ole yksiselitteinen. Sanan, sen käyttäjän ja kohteen välissä on elävä dialogi, joka tuottaa ja sisältää monenlaisia versioita samasta kohteesta. (Bahtin 1981, 271–282.) Bahtinin sanoin:

Kielen sanat ovat puoliksi toisten. Sanasta tulee ”oma” vasta sitten kun puhuja asuttaa sen omilla intentioillaan ja omalla aksentillaan, sovittamalla sen omaan semanttiseen ja ekspressiiviseen aikomukseensa. Ennen tätä haltuunottamisen hetkeä sana ei ole olemassa neutraalissa ja persoonattomassa kielessä, vaan pikemmin se oleskelee toisten ihmisten suissa, toisten konteksteissa, palvelee toisten intentioita: sieltä sana on otettava ja tehtävä se omaksi. Sanan pakkolunastaminen, sen vaatiminen palvelemaan omia intentioita ja painotuksia, on vaikea ja monimutkainen prosessi. (Bahtin 1981, 293–294.)<sup>1</sup>

Bahtin tarkasteli sosiaalisia kieliä ja sen myötä tietoisuuksien sosiaalisuutta. Tarkastelun yksikkönä ei ole erillinen kielen yksikkö eikä erillinen yksilö, vaan yksilöt ja ajatukset dialogissa.

Idea ei ole subjektiivinen yksilöpsykologinen muodostuma, jolla on ’pysyvä’ olinpaikka’ ihmisten päässä. Idea on interindividuaalinen ja intersubjektiivinen, sen olemisen sfääri ei ole yksilön tietoisuus, vaan dialoginen kanssakäyminen tietoisuuksien välillä. (Bahtin 1990, 132).

Käytännön puhetilanteiden kannalta tämä merkitsee sitä, että puhujan on koko ajan huomioitava keskustelukumppaninsa keskustelussa ilmaisemat sanat. Myös erilaiset ruumiilliset ja tunnetekijät voivat rakentaa yhdessä puhuttua. Puhuja on puhutun subjekti vain puhtaasti fysiologisessa mielessä, sillä hänhän sanat muodostaa omissa äänihuulissaan, mutta välitön sosiaalinen tilanne määrää puhunnan rakenteen jo sisältä



käsin (Voloshinov 1990). Koko puhumistilanne muodostuu osaksi puhujan sisäistä rakennetta. Bahtinin ja Voloshinovin tarkoittamassa polyfonisessa todellisuudessa ei ole paikasta ja tilanteesta toiseen ja toimijoista riippumatta siirtyviä sosiaalisia rakenteita, vaan kussakin tilanteessa luodaan joka kerta ainutkertainen kieli ja kohtaaminen, missä itse kunkin sosiaalinen merkitys tai identiteetti rakentuvat.

Myös sosiaalipsykologian perinteessä korostetaan yksilötoimijuuden sijasta ihmisen toiminnan liittymistä vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Ihmisen toiminnalle oletetaan keskeiseksi kyky nähdä itsensä toisen silmin eli ”ottaa toisen asenne” (Mead 1962), jatkuvasti toimintaprosesseissa rakentuva psykologinen kenttä eli ”elämän kenttä” (Lewin 1935), tapamme ottaa huomioon toiset ihmiset yleisöinä ”esittämillemme rooleille” (Goffman 1959 ja 1981) sekä taipumuksemme näyttäytyä järjellisinä ja moraalisisina toimijoina, joilla on valmius antaa ”selontekoja” puheensa ja tekemistensä mielekkyydestä (Garfinkel 1967).

Tällaista katsantoa on sovellettu jossain määrin haastatteluaineistojenkin tulkintaan eräiden uusien sosiaalitieteellisten suuntausten, kuten diskurssianalyysin (Suoninen 1993, 111–150) ja keskustelunalyysin (Ruusuvuori & Tiittula 2005) piirissä. Kvalitatiivista metodiikkaa soveltavien traditioiden piirissä nojataan kuitenkin edelleen paljolti yksilöiden antamien tietojen tai kuvausten ydinsisältöihin ilman aineiston keruun vuorovaikutuksellista tulkintaa. Vaikka elävöittäviä aineistokatkelmia esiteltäisiin laajastikin, niihin sisällytetään vain hyvin harvoin keskustelukatkelmia, joiden avulla havainnollistettaisiin sävykkäästi haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne. Tässä artikkelissa lähemme liikkeelle mainituista sosiaalipsykologian klassikoista kaikkein vanhimman, Georg Herbert Meadin, edustamasta ajattelusta. Näin siksi, että voisimme kuroa umpeen sitä kuilua, joka on syntynyt 1900-luvun alkupuolen klassisen sosiaalipsykologian laajasti tunnettujen mutta vaikeasti konkretisoitavien käsitteiden ja samansuuntaisesti ihmisen toimintaa puntaroivan nykyisen sosiaalitieteen välille.

## **Minän spontaani ja toisiin peilaava aspekti**

Lasten varhaista kehitystä ja minuuden muotoutumista on jäsennetty laajasti kehityspsykologisten suuntausten piirissä. Vaikka niiden tulkinnat painottavat tässä luvussa soveltamaamme Meadin ajattelutapaa enemmän ihmisen toiminnan biologista perustaa, halutaan vuorovaikutuksellisuus huomioida myös näissä psykologisissa suuntauksissa, joskin vaihtelevin painotuksin.

E. H. Eriksonin (1962) mukaan vastasyntynyt on sekavien impulssien myrskyssä, mutta vauvalla on kuitenkin jonkinlainen biologinen homeostaattinen eli vakauttava mekanismi, joka operoi erään fundamentaalisen dilemman välimaastossa: perusluottamus vaiko epäluottamus (”Basic trust vs. mistrust”). Tämän perusluottamuksen tai ontologisen turvallisuuden varaan voi syntyä tunne itsestä, minuus. Daniel Stern (1987) on puolestaan esittänyt minuuden kehittymiselle mallin, jossa jo ensimmäisten parin kuukauden aikana pienokaiselle kehittyy sosiaalista kapasiteettia sellaiseen vuorovaikutukseen, joka synnyttää affekteja, havaintoja, sensorimotorisia toimintoja, muistoja ja muita kognitiivisia toimintoja. Yhteys itsen ja maailman välillä kasvaa, ja vauva alkaa



kokea tunteen järjestyksestä. Kokemus tästä prosessista, aivan kuten tuon prosessin tuotekin, minuuus, ilmenee yhtenevien verkostojen syntyminenä. Puoleen ikävuoteen mennessä kokemuksellinen minuuus alkaa rakentua sosiaalisen taidokkuuden varaan. Vauva alkaa hahmottaa, että hän ja hoitaja ovat fyysisesti erillisiä ja erilaisia toimijoita, että heillä on erilaiset affektit, kokemukset ja tarinat. Noin vuoden iässä alkaa erottua ”subjektiivinen minä”, kun lapsi huomaa, että toisilla ihmisillä on toisenlaiset mielet, että heillä on erilainen sisäinen elämä kuin lapsella itsellään. Minän ja ”toisen” ero ei enää ole pelkästään fysikaalista eroa läsnäolon, toiminnan ja tunteiden suhteen, vaan nyt niiden takana voi aavistaa subjektiivisia mielentiloja – tunteita, motiiveja, aiko-  
muksia – jotka ovat fysikaalisesti näkymättömissä, mutta jotka vaikuttavat sosiaaliseen järjestykseen. Itsellä ja toisella on tästä lähtien uusia ominaisuuksia, sisäinen maailma ja sisäinen elämä, joista tulee uudenlainen yhtenevyyksien ja eroavaisuuksien suhteiden kenttä. ”Verbaalisen minän” vaiheen lapsi saavuttaa Sternin mukaan jo puolitoista-  
vuotiaana. Nyt lapsi havaitsee, että ”Minä” ja ”Toinen” omaavat kukin omakohtaisen tiedon ja kokemuksen maailmasta, joka voidaan symbolisesti (kielellisesti) nimetä, käsitteellistää, kommunikoida, esittää, jakaa ja luoda uudelleen vuorovaikutuksessa. Verbaalinen minä osaa reflektoida itseään ja perustella sisäistä maailmaansa, oikeutta tunteitaan ja motiivejaan.

Se mitä kutsumme ”minuudeksi”, on siis kehityspsykologian näkökulmasta paljolti sosiaalisesta kokonaisuudesta esiin nouseva ilmiö. Sillä on biologinen ja synnynnäinen pohjansa, mutta se kehittyy vuorovaikutuksessa, ja sen onnistunut kehittyminen vaatii luottamusta ja ontologista turvallisuutta. Mead avaa näkökulman, jolla on kosketuspinta edellä mainittuihin suuntauksiin, mutta painottaa vuorovaikutuksellisuutta näitä enemmän esittäessään seuraavaa:

Minä on jotakin sellaista, jolla on kehityshistoria. Se ei ole alun perin olemassa syntymässä, vaan nousee sosiaalisen kokemuksen ja toiminnan prosessissa, toisin sanoen se kehittyy tietystä yksilössä tuloksena hänen suhteistaan tähän prosessiin kokonaisuutena ja toisiin yksilöihin tämän prosessin puitteissa.  
(Mead 1964, 135.)

Minä voi siis muodostua objektiksi itselleen, kun taas ruumis ja esineet eivät. Minän synty tulee tässä katsannossa ymmärtää yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Meadin käsitteistössä ”I” eli subjektiminä tai lähiminä on minuuden spontaani ja affektinen osa, se joka toimii nykyhetkessä. ”Me” eli objektiminä tai etäisminä on puolestaan minuuden jo toteutunut puoli, jota ”I” voi tarkastella ja arvioida. Subjektiminä on siis tapa, jolla yksilö suhtautuu muiden asenteisiin ja odotuksiin; objektiminä taas kuvaa niitä toisten odotuksia, jotka yksilö on omaksunut (ks. myös Kuusela 2001). ”Sitä organisoitunutta yhteisöä tai sosiaalista ryhmää, joka antaa yksilölle yhtenäisen minän, voidaan kutsua ’yleistetyksi toiseksi’. Yleistetyn toisen asennoituminen on koko yhteisön asennoituminen. Siten esimerkiksi sellainen ryhmä kuin jalkapallojoukkue on yleistetty toinen silloin, kun se – jäsenyteenä sosiaalisena prosessina tai sosiaalisena toimintana – sisältyy jokaisen osallistuvan ihmisen kokemukseen.” (Mead 1962, 154.)



Meadin mukaan ihmiset ovat yleistyneen toisen kautta yhteydessä yhteiskuntaan. Yleistyneen toisen mielikuva toimii siis välittäjänä yksilöiden yksityisen maailman ja julkisen yhteiskunnallisen todellisuuden välillä. Meadin mielestä leikit ja roolipelit ovat tärkeitä lapsen kehitykselle, jotta tämä oppii näkemään itsensä toisten ihmisten kautta ja ymmärtämään muiden aikeita ja odotuksia paremmin. Tätä kautta hän kykenee muodostamaan itselleen yleistetyn toisen ja terveen minäkuvan.

Yleistynyt toinen on myös yhteiskuntatieteellinen käsite, joka liittyy sosiaalisen identiteetin luomiseen. Käsitteen takana on ajatus, että yhteiskunnalliset toimijat määrittävät minäkuvansa suhteessa muihin. Muita on mahdotonta käsitellä kognitiivisesti sellaisenaan, vaan apuun tarvitaan yleistyksiä, joiden pohjalta voidaan suunnata omia odotuksia. Sosiaalisen toimijan kuvitellessa muiden odotuksia itseään kohtaan hän hyödyntää yleistyneen toisen mielikuvaa. Kyseessä on siis eräänlainen moninkertainen kuvitteluprosessi, jossa toimija kuvittelee, mitä muut hänestä kuvittelevat. Mead (1982, 164) esittää myös, että ”yhtenäisyys, joka tekee ’minän’ mahdolliseksi, on sellaisen sosiaalisen organisaation yhtenäisyyttä, joka saa yksilön tuntemaan itsensä osaksi sosiaalista prosessia, jossa yksilö on valmis asettautumaan toisten asemaan”. Minän yhtenäisyys pitää sisällään kaikkien muiden minien organisaation.

Tässä luvussa tarkastelemme lapsen haastattelua sellaisena tilanteena, jossa sosiaalinen muiden kautta peilaava kanssakäyminen tapahtuu. Vaikka haastattelu on erityistilanne omine rajattuine käytänteineen, lähestymme sitä sosiaalipsykologian klassikkojen näkökulmasta, koska kyseessä on vuorovaikutuksellinen tapahtuma. Empiirisen analyysin tarpeisiin täsmennämme keskeisten meadilaisten käsitteiden määrittelyt seuraavasti:

- *Subjektiminä* tarkoittaa spontaanisti toimivaa minän aspektia, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin.
- *Objektiminä* tarkoittaa sellaista minän aspektia, joka suhteuttaa (tässä ja nyt) merkityksantonsa jonkun toisen näkökulmaan (esim. haastattelijan tai vanhemman).
- *Yleistetty toinen* tarkoittaa minän tapaa suhteuttaa merkityksantonsa tilanteen ulkopuolelle, johonkin yleisesti korrekiksi olettamansa ihanteeseen.

Tämä käsitelmäritelmien täsmennyksen tarkoitus on operationalisoida ne sellaiseen muotoon, että niiden avulla olisi mahdollista tarkastella aineistoa tavallista sensitiivisemmin sen tulkitsemiseksi, missä määrin haastateltava lapsi suhteuttaa tai peilaa kulloinkin selontekojaan haastattelijan tekemiin vuorovaikutussiiroihin ja tilanteen ulkopuolisiin sosiaalisiin suhteisiin.

Koska Meadin ajattelua on vaikea soveltaa suoraviivaisesti aineiston analysointiin vielä käsitteiden operationalisoinnin jälkeenkin, käytämme aineiston tulkintaan myös nykyaikaisen vuorovaikutustutkimuksen konventioita, kuten tapaa esittää runsaasti vuorovaikutusotteita ja analysoida niitä yksityiskohtaisesti. Meadin lähestymistapa edustaa symbolisen interaktionismin tutkimusperinnettä ja nykyaikainen vuorovaikutustutkimus puolestaan edustaa konstruktionismin perinnettä. Artikkelimme kokeilee myös näiden kahden teoriaperinteen yhdistämisen mahdollisuuksia.



## Minän aspektit ja merkitysantojen jännitteet lasten haastattelussa

Leikki-ikäisen lapsen haastattelu on, paitsi tapa kerätä aineistoa tieteelliseen tutkimukseen, myös osa hoitotyötä monilla vastaanotoilla ja osastoilla. Aihetta on toistaiseksi tutkittu vain vähän. Tutkijat suosivat leikki-ikäisen lapsen haastattelussa yleensä avoimia, lyhyitä, neutraaleja ja ymmärrettäviä kysymyksiä. Kun lapsi tulee toimeen haastattelijan kanssa ja tuntee yksityisyyttään kunnioitettavan, lisääntyy lapsen vapautuneisuus haastattelussa siten, että hän pystyy oletettavasti kertomaan riittävän luotettavasti tunteuksistaan (esim. Lahikainen ym. 1995).

Analysoitavanamme on haastatteluaineisto, joka on kerätty alun perin lasten omia ajatuksia iloista, peloista ja mediasta kartoittavan tutkimusprojektin käyttöön<sup>2</sup> (Lahikainen ym. 1995, Lahikainen ym. 2003). Tutkimuksen kohteena ovat 5–6-vuotiaat lapset, joita on haastateltu vuosina 1993 ja 2004.

Aineistonkeruumenetelmänä analysoimassamme aineistossa sovellettiin teema-haastattelua, jossa suositetaan puolistrukturoituja kysymyksiä. Näitä voitiin laajentaa ja syventää lapsen ehdoilla jatkokysymyksin. Haastattelijat pyrkivät osoittamaan lapsille tasavertaista kunnioitustaan siinä tarkoituksessa, että tavoitettaisiin mahdollisimman hyvin lapsen omaa ääntä. Tätä pyrkimystä helpottaa se, että jo alle kouluikäinen lapsi pystyy kertomaan kielellisesti kokemuksistaan ja palauttamaan asioita mieleensä ja puhumaan asioista niiden olematta läsnä.

Tässä luvussa fokuksemme poikkeaa alkuperäisestä tutkimuksesta täydentäen sitä teoreettisen tarkastelun suuntaan. Emme ole kiinnostuneita ensisijassa haastateltavan lapsen puheen informaatiosta, vaan tarkoituksemme on havainnollistaa sosiaalisen peilaamisen luonnetta haastattelupuheen rakentumisessa mittaamatta ilmiön yleisyyttä. Sosiaalisen peilaamisen ilmiö, jota pyrimme aineistosta jäljittämään, kattaa sekä suhteen haastattelijaan että tilanteen ulkopuolisiin henkilökohtaisiin tai kulttuurisiin kaikiuihin. Tämän lisäksi olemme kiinnostuneita pohtimaan spontaanin tuntuisten puheen kohtien luonnetta. Ne tulevat lähimmäs alkuperäisen tutkimusprojektin pyrkimystä tavoittaa lapsen autenttista kokemusta, mutta meadilaisen vuorovaikutusta korostavan teorian hengessä käytämme autenttisuuden sijasta spontaanisuuden käsitettä. Aineisto-otteet, joiden aiheena ovat lasten ilot ja pelot, on valittu siten, että ne havainnollistaisivat mahdollisimman hyvin sosiaalisen peilaamisen ja spontaanisuuden elementtien ilmenemistä haastattelupuheessa. Tarkoituksenamme ei ole tilastolliseen yleistämiseen tähtäävä analyysi, vaan sen havainnollistava eksplikoiminen, miten sosiaalisesti peilaavat ja spontaanit aspektit voivat olla läsnä lapsen haastattelussa. Merkitysantojen jännitteisyyden analysointi tapahtuu seitsemän aineisto-otteen avulla, jotka kattavat haastattelijan osallisuuden merkitysten rakentumiseen sekä kaukaisempien kulttuuristen kaikujen ja lasten spontaanien elementtien läsnäolon lapsen selonteoissa.

Aineisto-otteissa H tarkoittaa aikuista haastattelijaa ja L haastateltua lasta. Otteiden lukemisen helpottamiseksi keskeisimmin analysoinnin fokukseen nostettavat kohdat on merkitty kursivilla. Ensimmäinen ote, joka käsittelee ilon kokemista, sisältää melko vahvaa merkitysantojen suosimista.



## Ote 1. Positiivisen merkityksannon suosiminen

H: Haluaisin tietää et mikä tekee sinut oikeen iloseks?

L: No et äiti ja isä *ois* ilosia eikä *su...*

H: Joo-o. Muistatko milloin oot viimeks ollut oikeen ilonen?

L: *No mökillä minä oon ollu, kun mummi ei oo ei ollu niin ilkee nii niin sillon.*

H: *Joo-o mökillä oli mukavaa.*

Otteessa näkyy selvä aiheen sisältöä koskeva epäsynchronia. Haastattelijan kysyessä ilon aiheista hän kutsuu lasta ilojen hehkuttamiseen. Lapsi ei kuitenkaan heittäydy asianmukaisesti ilojen kuvaukseen, vaan kääntää vastauksensa konditionaaliin viittamalla iloon siitä, että äiti ja isä ”*ois* ilosia eikä *su...*”. Vuorovaikutuksellinen tulkintaa koskeva jännite kärjistyy haastattelijan keskeyttäessä lapsen su-alkuisen sanan, joka olisi ilmeisesti ”surullisia”. Keskeyttämällä haastateltava tuottaa surullisuuden kuvauksen tilanteeseen sopimattomana asiana ja rajaa määrätietoisesti, ja lapsen puheesta poiketen, keskustelun pelkkään ilon teemaan. Samantapaisesti lapsen mökkikuvauus painottuu ilon ehdollisuuden korostukseen ”*kun mummi ei oo ei ollu niin ilkee nii niin sillon*”, jonka haastattelijä jälleen ohittaa ikään kuin tätä painotusta ei olisi kuultavissa. Haastattelijan formulaatiota ”*Joo-o mökillä oli mukavaa*” voidaan jopa pitää virheellisenä suhteessa haastateltavan painotukseen.

Mieli tälle haastateltavan puheen ohittamiselle saattaa löytyä kolmesta suunnasta: (1) haastattelun teemasta, joka on tässä kohtaa ilo, (2) yleisistä kulttuurisista arvostuksista, joita lasten toivotaan omaksuvan tai (3) haastattelijan omasta latautuneesta suhteutumisesta aiheeseen, joka ilmenee huomaamatta haastattelukysymyksissä. Vaikka kuvattu johdattelu onkin ymmärrettävää, riskinä on se, että ne tavat, joilla lapsi jäsentää kaikkein spontaaneimmin asioitaan häviävät analyysistä. Tämä on ongelma, jos analyysillä tavoitellaan juuri tuota spontaanisti toimivaa subjektiminän tasoa. Jos taas halutaan tulkita lapsen tapaa suhteuttaa puhettaan toisten ihmisten käsityksiin tai arvostuksiin, analyysiä olisi tarpeen viedä vuorovaikutuksellisen analyysin suuntaan.

Toisessa aineisto-otteessa, jossa keskustellaan televisio-ohjelmien katsomisesta, merkityksantojen suosiminen on huomaamattomampaa ja monitulkintaisempaa.

## Ote 2. Kannustaminen ja järjestyksen luonnollistaminen

H: Tota, mitäs muita ohjelmia sä kattelet televisiosta, vaik ei ne oookaan suosikkiohjelmia, niin mitä muita sä kattelet?

L: Kaikkee semmosta, semmosta jotain Kokkisotaa ja kaikkee. Maailman ympäri ja Heikoin lenkki ja Miljonääri ja Bumtsi Bum ja...

H: *Oo-ho, sää muistakkin paljon ohjelmia.* Tuleeks mitään muuta mieleen, ku ne mitä nyt sa-noit?

L: Ei.

H: Mitäs ohjelmia sä et saa katsoa? Onko semmosia?

L: On semmosii aikuisten ohjelmii, semmosii, semmosia, niin semmosia, vaikka mä aina tahon niitä kattoo.



H: *Niin, että haluaisit kattoo, mutta ei oo lupa kattoo, niinkö?*

L: Niin.

Keskustelu näyttää etenevän haastattelutilanteessa tavoitellulla tavalla siten, että haastateltava lapsi on tiedon antaja ja sen oikeellisuuden tuomari, ja haastattelijalle jää puolestaan tiedon kerääjän osa. Jos kuitenkin tarkastelemme lähemmin kurssiivilla merkittyjä haastattelijan lauseita, tilanne näyttyy moniselitteisempänä. Haastattelijan kannustus ”*Oo-ho, sää muistakkin paljon ohjelmia*” sisältää kannustusefektin lisäksi vihjeen siitä, minkä tyyppinen osaaminen on ansiokasta. Samanlainen kannustus olisi tuskin luonteva aikuisten välisessä kommunikaatiossa tämän johdattelevuutensa takia. Haastattelijalla on kuitenkin myös aikuisen roolissa suhteessa haastateltavaan lapseen. Aikuisen roolin kannalta on vaikeaa välttää kannustamista siitä huolimatta, että se saattaa houkuttaa erilaisia vastauksia kuin konemaisen neutraali kysely. On kuitenkin huomattavaa, että se mihin seikkoihin inhimillisesti ymmärrettävä kannustus kiinnittyy, voi olla osaltaan rakentamassa jatkokeskustelun sisältöjä. Jos ajatellaan vaikka sellaista haastattelijaa, joka suhtautuu hyvin negatiivisesti lasten television katsomiseen, hän tuskin tulisi kehaisseeksi samaa asiaa, kuin otteen haastattelijaa.

Jälkimmäinen kurssiivilla merkitty kohta ”*Niin, että haluaisit kattoo, mutta ei oo lupa kattoo, niinkö?*” on puolestaan sellainen aikuisen tekemä formulaatio, joka täsmentää lapsen tekemää kuvausta tiettyyn, luonnollisena pidetyn järjestyksen, suuntaan. Haastattelijan kannalta on mielekästä suhteuttaa aihetta napakasti esimerkiksi viime vuosien keskustelussa olleeseen lapsen rajojen asettamisen ideaaliin, siihen että heidän esimerkiksi on luonnollista evätä tai antaa lupa televisio-ohjelmien katsomiseen. Toisaalta yhtä lailla mahdollinen haastattelijan jatkokysymys olisi ollut vaikkapa ”Pelottavatko aikuisten ohjelmat sinua?”. Mahdollista pelkoa koskeva kysymys olisi samalla tavalla johdatteleva kuin toteutunut katsomisen lupaan fokusoitunut kysymys. Sisällöllisesti ne kutsuvat haastateltavan pohdintaa eri maailmoihin: lupaa koskeva kysymys nostaa vanhemmat keskeisiksi toimijoiksi, kun taas lapsen omia tunteita koskeva jatko nostaisi hänet itsensä keskiöön. Haastattelijan olisi mahdollista ankkuroida jatkokysymyksensä myös haastateltavan puheen eksplisiittisiin sanamuotoihin, vaikkapa kysymällä ”Millaiset aikuisten ohjelmat kiinnostavat sinua” tai ”Miksi haluaisit katsoa niitä”. Tällaista mahdollisimman avointen, haastattelijan puheeseen ankkuroituvien kysymysten strategiaa noudatetaan usein niin sanotussa syvähaastattelussa, jossa aiheiden käsittelylle varataan paljon aikaa, eikä haastatteluista pyritä tekemään määrämuotoisuuden kautta keskenään verrannollisia. On kuitenkin huomattavaa, että kaikkea johdattelua ei voi näilläkään keinoilla välttää, sillä jokainen fokusointi ja miksi-kysymys houkuttelee tietynlaista, tiettyihin moraalisiin oletuksiin ja kategoriavalintoihin kiinnittyvää jatkokeskustelua enemmän kuin jotain muuta.

Myös kolmannessa näytteessä luonnollisen järjestyksen palauttaminen korostuu haastattelijan toimesta.





### Ote 3. Luonnollisesta poikkeamiselle pyydetty selitys

H: Niin, voi se liittyä siihenkin. Mut sillai, että sä muistat, että sä oisit tullu oikeen iloseks, niin mikä semmonen asia on ollu?

L: Ei mikään.

H: *Ek sä tuu mistään iloseks?*

L: Een.

H: Entäs *onnelliseksi?*

L: No siitä, että voi aikuinen putoo sitte.

H: Mitä tekee, put?

L: Putoaa.

H: Putoaa?

L: Niin, aikuinen.

H: *Voikos, mitenäs siitä voi tulla onnelliseksi, että aikuinen putoaa?*

L: No, mä, mä oon vaan tollanen mieli.

H: Sä vaan ajattelet niin, niinkö?

H: Kuka aikuinen, kenen aikuisen putoaminen tekee onnelliseksi?

L: Marin ja Maijan.

H: Marin ja Maijan.

L: Niin.

H: Jaa. Minkäs takia?

L: No, mulla on tollanen mieli.

Vanhan sanonnan mukaan ”vahingonilo on paras ilo”, mutta sitä ei kuitenkaan pidetä sosiaalisessa moraalisisessa järjestyksessä varsinaisesti suotavana tai kannustettavana asennoitumisena. Tässä haastattelijä kummastuu lapsen iloitemasta asiasta, jossa jollekulle sattuu huonosti. Vaikka emme voikaan tietää, millaisesta putoamisesta on kyse, nousee kysymys silti ikään kuin luontaisesti mieleen: Miten *tuosta* voi tulla onnelliseksi? Haastattelijä vaatiikin selontekoa noin outoon lapsen spontaanin subjektiminän reaktioon ja pyrkii lopulta pehmentämään tai häivyttämään koko luonnollista järjestystä uhkaavan ilmaisen: ”Sä vaan ajattelet niin, niinkö?”. Hän ei kuitenkaan tyydy omaan kokoavaan toteamukseensa eikä liioin odota lapsen vastausta sen loppuosaan, vaan alkaa jälleen esittää tarkentavia kysymyksiä. Täytyyhän oudoltakin kuulostavalle asialle olla joku luonnollinen selitys. Meidän sosiaalisessa järjestyksessämme asioille löytyvät selitykset, jotka luovat ontologista turvallisuutta. Luonnolliseen järjestykseen kuuluu myös joistain asioista iloitseminen, ja tällaisen luonnollisen käyttäytymisen puuttuminen aiheuttaa myös hämmennystä ja vaatimuksen selontekoon, kuten otteen alkupuolen sanavalinnoista on nähtävissä. Haastattelijä ilmaisee epäuskonsa lapsen spontaaniin toteamukseen, ettei mikään ole tehnyt häntä iloiseksi ja saa käännettyä asiat tolalleen vaihtamalla sanan ”iloinen” sanaan ”onnellinen”.

Haastatteluaineistossa lapsilta kyseltiin ilojen lisäksi myös heidän peloistaan. Näidenkin kohdalla luonnollinen järjestys asettautuu keskustelua jäsentäväksi komponentiksi.



#### Ote 4. Pelon selityspyyntö

- L: Pelkään vampiireja.  
H: Miksi?  
L: Näin unissa.  
H: Missä vielä olet niitä nähnyt?  
L: Televisiossa.  
H: *Ajatteletko, että ne ovat olemassa?*  
L: Jaa  
H: Miksi ne pelottavat?...

On järkevää ja jopa toivottavaa pelätä joitain asioita, mutta aikuisten näkökulmasta on suotavampaa pelätä todellisia asioita (vilkkaasti liikennöityä tietä tai muuta mahdollisesti ruumiillista vahinkoa aiheuttavaa seikkaa) kuin asioita, joita ei ole aikuisten mielestä olemassa (mörköjä, hirviöitä tai vampiireja). Sen takia jälleen selonteko tai ajattelun muuntaminen hyväksyttävämmäksi on tarpeen. Myös tutkimuseettiset perusteet voivat olla vaikuttimena haastattelijan johdattelevalla selityspyynnöllä. Haastattelijalla olisi voinut ”vampiirien” olemassaoloa kyseenalaistavan kysymyksensä sijasta vaikkapa tokaista kannustavasti (otteen 2 tyyliin) ”Oo-ho, sullahan onkin hieno pelko.” Pelkojen kannustaminen, joka saattaisi jättää haastattelun lapsen hämmennyksen tilaan, ei kuitenkaan olisi hyväksyttävää eettiseltä kannalta. Silti tämäkin ote tuo esille sen, miten vaikeaa – kenties jopa mahdotonta – on kerätä lapselta autenttista tietoa, sillä tieto muotoutuu haastattelussakin ihmisten vuorovaikutuksen kautta.

Yleisesti normaalina pidetyn peilaamisen sijasta haastateltavan puheessa voi olla myös kaikuja jonkun erityisen toisen puheesta.

#### Ote 5. Kaikuja aikuisen puheesta

- H: Nyt me voitais vielä lopuksi jutella semmosista asioista, mitkä tekee sut iloseks.  
(Lapsi miettii.)  
L: Sellane on kivaa, ku kaveri tulee, sitten on kivaa, jos mä meen jollekin kaverille ja leikkiminenkin on kivaa. Sit karkki tekee iloseks.  
H: Yym-hy.  
L: *Vaiikka mä kyllä yleensä kiukuttelen, kun mä saan karkkia.*  
H: *Kiukuttelet, kun saat karkkia?*  
L: Yym, [mutta se on kuitenkin hyvää.  
H: [Mikäs siinä on? Yym-y.  
L: *Mä ehkä toivon liikaa karkkia.*

Kun haastateltu lapsi kuvaa otteen alussa tuiki tavallisia iloja – kaverit ja karkki – haastattelijan spontaanina reaktiona on luontevasti hyväksyvä kiittäminen (Yym-hy). Sen sijaan erikoisempi puhe karkin saamisen aiheuttamasta kiukuttelusta tulee haastattelijan puolelta kuitattua ihmettelyllä (*Kiukuttelet, kun saat karkkia?*). Haastattelun lapsen puhe karkin kiukuttavuudesta, samoin kuin sen jatkoselonteko (*Mä ehkä toivon liikaa*



*karkkia*) on erityisen kiinnostava myös meadiläisestä perspektiivistä. Vaikuttaa siltä, että kyse ei ole spontaanista lapsen äänestä, mutta ei myöskään haastattelevan aikuisen esiin houkuttelemasta. Pikemminkin kyse lienee lapsen jonkun merkityksellisen tutun, esimerkiksi äidin, isän tai päiväkodin tädin, esittämästä ajatuksesta, jonka lapsi on omaksunut puheeseensa. Lapsi sekä kuvaa sitä miten karkki tuo iloa että peilaa tuota ymmärrystään jonkun toisen ottaman näkökulman kanssa. Kyse on meadiläisellä käsitteistöllä kuvattuna dialogista spontaanisti toimivan subjektiminän ja toisen kautta peilaavan objektiminän välillä. Seuraavankin otteen haastateltavan lapsen puheessa on kahdenlaisia merkitysantoja.

## Ote 6. Kaikuja kulttuurista ja aikuisten merkitysannosta

H: Mikäs sut on viimeks tehny iloseks, oikeen iloseks tai onnelliseksi?

L: Se, kun *mun ei tarttenu kysyä äidiltä ja isältä, että saanko mä pelata*, mutta oikeestaan se ei oo viimeinen.

H: Yym. Mitäs ihan viimeks on tapahtunu?

L: Yym.

H: Mikä oli ilosta tai onnellista.

L: No se oli kivaa, kun ei tarttenu, öö, pelata pleikkaa, koska *pleikastahan, pleikasta menee noi silmät*. Mää oon aina toiste halunnu, mä en sillon saanu, niin se oli kivaa.

H: Sun mielestä se oli kivaa, kun ei saanu pelata.

L: Nii.

Otteen alkupuolen ilon aihe – *mun ei tarttenu kysyä äidiltä ja isältä, että saanko mä pelata* – on kulttuurisesti niin yleisesti tunnettu ajattelutapa, että sen korostamisessa voidaan ajatella olevan äänessä ”yleistetyt toisen”. Näin siksi, että länsimaissa lapsuuden mielletään olevan sellaista aikaa, johon kuuluu itsenäisyydenkin harjoittelu. Tässäkin otteessa lapsi kuitenkin suhteuttaa aluksi valitsemaansa näkökulmaa toiseen, sen kanssa ristiriidassa olevaan, siihen että pleikan (Playstation-pelikonsolin) pelaamisen kieltäminenkin on kivaa. Selitykseksi ilon ristiriitaisuudelle lapsi ilmoittaa tiedon *pleikastahan, pleikasta menee noi silmät*. Tiedon muoto on sillä tavalla yleistävän aikuismainen, että ilmaus on hyvin todennäköisesti laina joltakin merkitykselliseltä aikuiselta. Tässä otteessa lapsi käy siis ilmeisesti dialogia yleistetyt toisen ja erityisen toisen välillä. Erityisen kiinnostavaa tässä otteessa on lapsen tiedon dilemmaattisuus, se että iloa tuottaa sekä vapaus pelata vanhemmista riippumatta että heidän kieltonsa noudattaminen. Jos lapsen ajattelua ja toimintaa halutaan ymmärtää, tällaista dilemmaattista pohdintaa ei ole mielekästä ohittaa analyysissä.

Lapsen pohdinnan omintakeiset piirteet näkyvät seuraavassa otteessa vielä selvemmin. Siinä hyvä tarinaniskijä pystyy rakentamaan kertomukseensa koukuttavan jännitteen ja pitämään kuulijan valppaana ja uteliaana.



## Ote 7. Lapsi asettuu kertojaksi suhteuttaen 'toiseen'?

H: Yym, no joskus, mikä joskus on tehny iloseks, mikä asia?

L: *Mutta hei tiekkö?*

H: Yym.

L: Tiekkö, mitä me hei tehtiin, hei päiväkodissa tänään?

H: Noh?

L: Me Rantalán Villen ja Jopen kanssa.

H: Noh, kerro.

L: Pelattiin koripalloa salissa päiväkodissa.

H: Pelasitte koripalloa.

L: Nih. Just ni ja tiekkö mitä?

H: Yym.

L: Kun mä sain pallon, ni, ni, se anna tänne se, niin sitte, sitte hitsi, tuli kauhee pam ja sitte pthuu yks kaatu joukosta.

H: Yks kaatu.

L: *Niin ja mä olin se.*

H: Sä olit se, niinkö?

L: Niin, niin, mutta *mua ei sattunukaan.*

H: No hyvä.

L: Mä sain viimesen korin sitten ihan täysillä.

H: No tuleekos semmosista asioista iloseks?

L: Tulee.

H: Joo.

L: (Lapsi kuiskaa) *Kun mä voitin.*

Tässä lapsi asettuu alussa kyselijän positioon ja ottaa ikään kuin keskustelun ohjat omiin käsiinsä. Hän kertoo tapauksen pienissä pätkissä varmistaen koko ajan, että yleisö (haastattelija) on hereillä ja kiinnostunut. Taitavasti hän myös leikkaa dramaattisesta tapahtumasta yhden oleellisen yksityiskohdan myöhemmin paljastettavaksi, varmistaen maksimaalisen jännityksen ("Niin, ja mä olin se"). Vaikka tarinassa on poikkeuksellisen vahva spontaanisuuden tuntu, lapsen subjektiminä ottaa tässä etäisyyttä itseensä, tarkastelee itseään ikään kuin ulkopuolelta, kertomansa tarinan sankarina ja kolmantena persoonana (se). Ja ennen kuin haastattelija ehtii edes kysyä, lapsi tekee luonnollisen järjestyksen edellyttämän selonteon (mua ei sattunutkaan), koska tarinan täytyy saada jatkoa kohti huipennustaan. Kuiskattu loppuhuipennus saavuttaa näin täydellisen tehonsa, mutta vastaa kuitenkin luontevasti yleisesti luonnollisena pidettyä järjestystä. Voittaminen on kaikkien hyväksymä ilon aihe.

Kun lapsi asettuu viemään keskustelua, hän käyttää valtaa keskustelun suunnan määrittelyyn samantapaisesti kuin haastattelija monissa aikaisemmissa aineisto-otteissa. Ehkäpä sellainen keskustelu, jossa kukaan ei käytä valtaa, olisikin outo ihanne, ikään kuin sellainen latistunut paritanssi, jossa kumpikaan ei halua asettua viejäksi. Tässä mielessä vallankäyttö saattaa olla hyvänkin keskustelun välttämätön ominaisuus. Kiinnostavaa on kuitenkin myös se, että kun lapsi asettuu poikkeuksellisen vahvaksi keskustelun viejäksi, hänkään ei silti ole sosiaalisesta maailmasta irrallinen, ja tässä mie-



lessä autenttinen toimija. Pikemminkin hän ammentaa poikkeuksellisen taidokkaasti tarinan kertomisen, vuorovaikutuksen, merkitysantojen ja jopa itserefleksiivisyyden käytännöistä. Autenttisuuden sijasta lapsen toiminnassa kenties onkin kiinnostavaa se kompetenssi, jolla hän kutoo yhteen itsensä ulkopuolelta peräisin olevia – kulttuuriin, vuorovaikutustilanteeseen ja muihin sosiaalisiin suhteisiin – liittyviä käytäntöjä.

## Päätelmiä suhteessa teoriaan ja tutkimusmenetelmiin

Lapsi näyttää suhteuttavan monin tavoin puhettaan toiseen ja/tai toisiin siitä huolimatta, että kyseessä on sellainen konteksti, jossa häneltä pyritään saamaan mahdollisimman yksiselitteistä informaatiota. Tämä voi toteutua useilla tavoilla:

- Haastattelija voi toimia asiantilojen luonnollistajana, joka ohjaa (huomaamatta) lapsen puhetta 'mielekkääseen', yleistetyn toisen suuntaan.
- Haastateltava lapsi voi tuoda puheeseensa yleistetyn toisen houkuttelemia aineksia.
- Haastateltava lapsi voi tuoda puheeseensa kaikuja jonkun erityisen toisen puheesta.
- Haastateltava lapsi voi tuoda puheeseensa dialogisia jännitteitä, jotka suhteuttavat spontaanien, yleistetyn toisen, kasvokkaisen toisen (haastattelijan), merkityksellisen aikuisen näkökulmia (dialogisesti) edustavia elementtejä.

Jos inhimilliselle ajattelulle ajatellaan keskeiseksi kyky puntaroida spontaaneja ja toisten näkökulmista peilattavissa olevia elementtejä, luettelon viimeksi mainittu elementtejä suhteuttava puhe on kaikkein kiinnostavinta. Tällainen itserefleksiivinen kyky tulee nykyisin entistä tärkeämmäksi, koska peilauskohdeiden määrä kasvaa. Minuuden tuottamisen symboliset resurssit eivät nimittäin ole medioituneessa kulutusyhteiskunnassa enää vain kasvokkaisen vuorovaikutuksen tulosta, vaan liittyvät myös moniin muihin tiloihin. "Välittynyt" tai "medioitunut" minuuus voi elää entistä suuremmassa määrin myös suhteessa kulutukseen ja markkinoihin, sosiaaliseen muotoon, joka vaatii nimenomaan *haluavien minuuksien* tuottamista ja uusintamista, joiden hinkua rahalla hankittavien nautintojen perään stimuloidaan alati laajentuvassa markkinakentässä. Mediatuotteet ja markkinat ovat tärkeä yleistyneen toisen muoto, tai itse asiassa vaihteleva kokoelma areenoita yleistetyn toisen muotoutumiselle. Markkinoilla on sosiaalisena muotona tai kohtauspaikkana logiikka ja rakenne, joka vaatii niin lasten kuin aikuistenkin käsittämistä pikemmin kuluttajina kuin kansalaisina, ja kulutukseen osallistuville lapsille on tarjolla sellainen "yleistynyt toinen", joka luonnollistaa markkinat ensisijaisena paikkana minuuden kokoamiselle, onnellisuuden kokemukselle ja muille sosiaalisille välttämättömyyksille. Tällainen yleistynyt toinen on usein oleellisesti *virtuaalinen*, sikäli että se ei ole ajallisesti tai paikallisesti läsnä, vaan elää tuotehahmojen heijastumina mielikuvissa. Toisille lapsille näitä mielikuvituksen aineksia ja minuuden rakennuspuita on saatavilla tietenkin enemmän kuin toisilla.



Peilauskontekstien lukumäärän lisääntyminen ei poista sitä seikkaa, että spontaanisuus, jota on mahdollista tunnistaa esimerkiksi haastatteluselonteista, on vaikea kuvata osuvasti autenttisuuden käsitteellä. Meadilaisessa katsannossa on olennaista, että subjektiminänä omaksuu vuorovaikutuskokemusten kautta tapoja reagoida spontaanin tuntuisesti eteen tuleviin yllättäviin tilanteisiin. Sisäsyntyisen autenttisuuden sijasta tässä spontaanisuudessa onkin pikemminkin kyse ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta omaksutuista valmiuksista. Sosiaalisen konstruktionismin sanastolla kuvattuna kyse olisi ”sosiaalisten käytäntöjen” taidokkaasta soveltamisesta (Burr 1995).

Tutkimusmenetelmien kannalta näemme pulmallisena sen, että tutkimuskäytännöt suosivat sellaisia tulkintoja, joissa puheen sisäiset jännitteet on jätetty vähäiselle tarkastelulle. Emme tarkoita sitä, että haastattelijat olisivat epäkompetentteja vaan sitä, että tuttuun tapaan toteutettu haastattelu rakentuu herkästi sellaiseksi tilaksi, jossa lasten puheen sosiaalisia ja argumentatiivisia ulottuvuuksia on vaikea tunnistaa ja tulkita. Näin ollen jotkut olennaiset aspektit lasten selonteissa saattavat jäädä niukalle huomiolle. Tämän ongelman voittamiseksi on mahdollista yhdistää Meadin ajatuksia sosiaalisen konstruktionismin teoriaperinteeseen sekä nykyaikaiseen vuorovaikutuksen tutkimukseen. Sosiaalisen konstruktionismin perinne ottaa lähtökohdakseen tiedon ja todellisuuden tilanteisen rakentumisen. Vuorovaikutuksen tutkimuksen nykysyynnaukset (diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi) puolestaan erittelevät yksityiskohtaisesti vuorovaikutuksen prosessuaalisuutta. Meadiläinen perinne puolestaan antaa teoreettisia välineitä tuoda minuuden erilaisten tasojen tulkinta osaksi empiiristä vuorovaikutuksen analyysiä. Tällainen teoreettis-metodinen yhdistelmä voi osoittaa, missä mielessä autenttiseksi oletettu puhe liittyy vuorovaikutukselliseen ja kulttuuriseen toimintaan.

Analyyttisen kokeilumme perusteella näyttää siltä, että haastattelukeskustelun tarkalla lähiluvulla on mahdollista tehdä päätelmiä siitä, milloin haastatellun lapsen puhe suhteutuu haastattelijan puheeseen, milloin yleistettyyn toiseen, milloin taas johonkin erityiseen toiseen. Tämä on hyödyllistä haastattelijan osuuden arvioinnissa merkitysten rakentumiseen sekä – mikä ehkä vielä tärkeämpää – sen arvioinnissa mihin kulttuurisesti annettuihin peileihin suhteutuen haastateltavan puhe kulloinkin muotoutuu. Emme kuitenkaan aja takaa sitä, että haastattelijan ihmettely ja jatkokysymykset, jotka kutsuvat lasta perustelemaan vastauksiaan suhteessa yleisesti hyväksytyihin ajattelutapoihin, olisivat välttämättä vahingollisia. Sen sijaan oletamme tärkeäksi, että haastattelijaksi tietoinen siitä, milloin on itse tuomassa tarkastelu-ulottuvuuksia lapsen ajattelun virittämiseksi tietyille ulottuvuuksille, milloin lapsi puolestaan argumentoi haastattelutilanteen ulkopuolisiin toisiin ilman haastattelijan kysymyksistä nousevaa ilmeistä yllykettä.

Kokeilemamme moniulotteisen tutkimusaineiston lukutavan kautta nousee mieleen kysymyksiä myös suhteessa aikuisten ja lasten vuorovaikutukseen haastattelutilanteen ulkopuolisissa konteksteissa. Jos lapsen puhe suhteutuu kiinnostavasti ja vaihtelevasti aikuisen kanssakeskustelijan puheeseen, yleistettyyn toiseen ja erityisiin toisiin, voisiko tämä olla olennaista myös vaikkapa kasvatustilanteissa? Jos näin on, samaa metodologista otetta voisi soveltaa myös sen tarkasteluun, miten lapsi omaksuu erilaisten toisten ääniä, osaksi omaa kehittyvää minuuttaan. Haastattelua pitempien vuorovaikutusprosessien tarkastelu olisi siinä mielessä mielekästä, että se mahdollistaisi tarkempien päätelmien



tekemisen siitä, miten lapsi omaksuu spontaaniminänsä aineksiksi muiden hänelle merkityksellisten ihmisten tai muiden tahojen, kuten kulttuurituotteiden, tarjoamia merkityssantotapoja.

## Viitteet

1. Lainausten suomennokset artikkelin kirjoittajien.
2. Aineisto on peräisin *Anja Riitta Lahikaisen* koordinoimasta Lasten hyvinvointi ja media yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa -projektista, jonka piirissä on kehitetty uudenlainen, sensitiivinen lasten haastattelumetodi, jolla saa aikaista hienojakoisempaa ja tarkempaa tietoa lasten henkisestä hyvinvoinnista (Lahikainen ym. 1995, Lahikainen ym. 2003). Projektin tavoitteena on ollut kehittää poikkeittieteellistä mallia lapsen subjektiivisesta hyvinvoinnista ja sen säätelystä, tutkia median positiivisia ja negatiivisia vaikutusmekanismeja alle kouluikäisten hyvinvoinnin säätelyssä, kehittää lasten subjektiivisen hyvinvoinnin arvioimiseksi laaja-alainen mittaristo, jossa lapsi itse toimii informanttina ja arvioida perheen roolia lasten subjektiivisen hyvinvoinnin säätelijänä erilaisissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa.

## Lähteet

- Bahtin, Mihail (1981) *The Dialogical Imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Ed. by Michael Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bahtin, Mihail (1990) *Art and Answerability: Early Philosophical Essays by M.M. Bakhtin*. Ed. by Michael Holquist & Vadim Liapunov. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Burr, Vivien (1995) *An introduction to social constructionism*. Lontoo: Routledge.
- Erikson, Erik H. (1962) *Lapsuus ja yhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1959) *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kuusela, Pekka (2001) Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa Vilma Hänninen & Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiiä*. Tampere: Vastapaino, 61–78.
- Lahikainen, Anja Riitta & Kraav, Inger & Kirmanen, Tiina & Maijala, Leena (1995) *Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa, 5–12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus*. Kuopion yliopiston julkaisuja E 25. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Lahikainen, Anja Riitta & Kirmanen, Tiina & Kraav, Inger & Taimalu, Merle (2003) Studying Fears in Young Children. Two Interview Methods. *Childhood* 10(1), 83–104.
- Lewin, Kurt (1935) *A dynamic theory of personality*. Selected papers. New York & Lontoo: McGraw-Hill Book Company.
- Mead, Georg Herbert (1962) *Mind, self and society. From the standpoint of social behaviorist*. Edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1964) *Selected Writings*. Ed. by Andrew J. Reck. Chicago: University Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1982) Class lectures in Social Psychology. Teoksessa D. Miller (ed.) *The Individual and the Social Self*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) (2005) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Stern, Daniel N. (1987) *Maa ilma lapsen silmin*. Helsinki: WSOY.
- Suoninen, Eero (1993) Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Arja Jokinen & Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 111–150.
- Weckroth, Klaus (1992) *Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Volosinov, Valentin (1990) *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.





**III**

# **LASTEN PAIKAT**

**\***



# LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS JA AINEISTON TUOTTAMINEN

*Liisa Karlsson*

Lapsilla on näkemyksiä, kokemuksia ja ideoita, joita on merkityksellistä selvittää, ja sitä edellytetään myös lainsäädännössä. Osallisuus, aktiivinen toimijuus on jo sinällään tärkeää myös lapsen elämässä. Lapset eivät ole vain toimijoita, joilla on jotakin sanottavaa. Lisäksi heillä on näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa. Mitä oikeastaan tarkoitetaan lasten näkökulmalla? Millaisen tilan tutkijat antavat lapselle tutkimusprosessissa? Millaisia kysymyksiä nousee lasten näkökulmien huomioimisesta? Haasteena on löytää niitä tapoja, joilla saadaan näkyviin eri-ikäisten lasten tuottamaa tietoa.

Tässä luvussa määrittelen ja kehitän käsitettä lapsinäkökulmainen tutkimus. Samalla erittelen tämän tutkimusorientaation tarvetta ja paikkaa lapsi- ja lapsuudentutkimuksessa sekä näiden suhdetta lapsilähtöisyyteen ja lapsikeskeisyyteen. Tarkastelen lapsinäkökulmaista tutkimusprosessia, erityisesti aineiston tuottamista ja siihen liittyviä menetelmiä ja niiden kehittämistä esimerkkejä apuna käyttäen. Erittelen kyselevän ja johdattelevan sekä kuuntelevan ja narratiivisen orientaation eroja aineiston tuottamisessa.

Pohdin, miten tutkimusaineiston hankinnassa otetaan huomioon lasten tiedon tuottamisen tapoja, joihin sisältyvät leikkisyys, narratiivisuus ja holistisuus. Lapsinäkökulmainen tutkimus on kontekstisidonnainen: tutkimus ankkuroituu ajallisesti, paikallisesti, historiallisesti sekä toimijoiden välisenä vuorovaikutuksena. Esiin tuotavat esimerkit ovat sosiokulttuurisen tutkimuksen alueilta.

## **Lapsinäkökulmainen tutkimus osana lapsi- ja lapsuudentutkimusta**

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen paikantamiseksi määrittelen sitä suhteessa lapsia koskevan tutkimuksen laajempaan kenttään ja käsitteistöön. Aluksi erittelen lapsuus-käsitettä. Sitten paikannan lapsinäkökulmaista tutkimusta lapsi- ja lapsuudentutkimuksessa.

*Lapsitutkimus (child studies)* tarkoittaa väljimmillään lapsia koskevaa tutkimusta, eli sen voidaan katsoa olevan monen eri tutkimusalan yleiskäsite. Esimerkiksi kirjastojen käyttämässä luokittelujärjestelmässä käytetään edelleen sanaa lapsitutkimus, muttei



sanaa lapsuudentutkimus (YSA-yleinen suomalainen asiasanasto). *Lapsuus* (*childhood*) puolestaan on liukuva käsite: se on ihmiselämän ajanjakso, joka on juridisesti mutta myös sosiaalisesti ja biologisesti määritelty lapsuudeksi ja on erotettavissa aikuisuudesta (James & James 2008, 25). Alle 18-vuotias määritellään lapseksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) kuten myös Suomen lainsäädännössä. Tässä luvussa lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta, vaikkakin tutkimuksen näkökulmasta painopiste on alakouluikäisissä ja sitä nuoremmissa lapsissa.

Niin kutsuttu *uusi lapsuudentutkimus* (aikaisemmin myös *moderni, kriittinen* tai *uusi lapsitutkimus*, esim. Strandell 1992, 19) (*childhood studies, new social studies of childhood*) syntyi lähinnä sosiologian ja kasvatustieteen piirissä 1980-luvulla. Lapsuudentutkimuksessa pääpaino oli aluksi makroperspektiivissä, mutta nykyään lapsuudentutkimus on laajentunut eri tieteenaloille, ja siitä on useita määritelmiä. Leena Alanen (2009, 9) muotoilee: ”Lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alue, jolla keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria.”

Toisinaan sosiologinen ja psykologis-pedagoginen lapsuudenkäsitys on asetettu vastakkain (Alanen 2009, 12–13). Ratkaisevaa ei kuitenkaan ole tieteenala – kuten sosiologia, psykologia, kasvatustiede tai kulttuurintutkimus – vaan ne teoreettiset taustasitoumukset, se paradigma, johon tutkimus pohjaa. Tutkimuksen poikkitieteellisyys (*transdisciplinarity, crossdisciplinarity*, ks. myöhemmin tässä luvussa) tuo lapsiin ja lapsuuteen useita eri tieteenalan tarkastelukulmia, joiden kautta voidaan saada kattavampi kuva aiheesta. Allison James ja Adrian James (2008, 25) paikantavat lapsuudentutkimuksen alle 18-vuotiaita koskevaksi tieteidenväliseksi tutkimukseksi (*interdisciplinary study*), jonka ytimenä on aktiivinen ja sosiaalinen lapsi. Niinpä lapsuus nähdään sosiaalisina konstruktioina, aikaan ja paikkaan sidottuna käsitteenä (James & James 2008, 1; vrt. myös Jenks 2005).

Lapsi ei kuitenkaan ole riippumaton toimija, sillä hän syntyy, kasvaa, oppii ja muuttuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä ja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuten aikuinenkin. Sekä lapset että aikuiset ovat tässä hetkessä toimivia subjekteja (*beings/persons*) ja samanaikaisesti muuttuvia toimijoita (*becomings/subjects-in-process*) (Lee 2001; Prout 2005; Kennedy 2006; Rainio 2009). Aikaisemmin lapsuudensosiologiassa korostettu yksipuolinen näkemys lapsesta riippumattomana toimijana monipuolistuu poikkitieteisenä näkemyksenä lapsesta, jolloin sosiologinen, käyttäytymis- ja kasvatustieteellinen sekä kulttuuris-historiallinen tutkimustieto yhdistyvät (Rainio 2009). (Karlsson 2009a.)

*Lapsilähtöisyys* (ja *lapsikeskeisyys*<sup>1</sup>), (englanniksi *child-centered, child-focused*) ankkuroituu 1700-luvun Rousseau'n (1762) ajatteluun ja 1900-luvun alun reformipedagogiikkaan (mm. Dewey 1963, alkup. 1938; Neill 1968; Freinet 1987). Lapsilähtöisyys-käsitettä käytetäänkin Suomessa erityisesti kuvaamaan käytännön työn toimintatapaa esimerkiksi päivähoitossa, koulussa, harrastetoiminnassa, terveydenhuollossa ja sosiaalityössä (mm. Hujala ym. 1998, 57; Niiranen & Kinos 2001, 75; Hytönen 1997, 10–14; 2008; Forsberg ym. 2006; Reinikainen 2007; Tuovila 2003; Koivusalo-Kuusivaara 2007). Lapsuutta voidaan lähestyä nyt-perspektiivistä eli lapsen oikeus -retoriikasta tai tulevaan



suuntautuvasta kasvattamisen ja kehittämisen näkökulmasta sekä näiden yhdistelmästä. Koska lapsilähtöisyys-käsitettä käytetään eri konteksteissa ja useisiin tarkoituksiin, on se saanut monenlaisia painotuksia (Olson & Bruner 1996). Käsitteeseen nivoutuu toiminnan näkökulmasta hyvin monia pedagogisia periaatteita (Lefstein 2002), mutta varsin usein tämä monimerkityksellinen ja vaikeasti rajattavissa oleva käsite on myös jäänyt määrittelemättä.

Toisinaan lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen määritellään synonyymeiksi ja toisinaan eri käsitteiksi (Hytönen 1997). Tinworth (1997, 24) erottaa lapsilähtöisyyden (*child-centered*) lapsialoitteisuudesta (*child-initiated*). Hänen mukaansa lapsilähtöisessä toiminnassa ammattilainen arvioi lapsen kiinnostuksen kohteet ja pyrkii ottamaan ne huomioon toiminnassaan. Sen sijaan lapsialoitteisuudessa on lapsella aktiivinen rooli. Näin lasten intressit eivät välity aikuisen tulkinnan kautta, vaan ne tulevat suoraan lapsen ilmaisemina. Cambridgen sanakirjan mukaan lapsilähtöisyyden keskiössä ovat lapsen tarpeet ja toiveet (Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2010).

Yhteenvetona voidaan sanoa, että lapsilähtöisyydessä korostetaan usein lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden sekä aktiivisuuden huomioon ottamista. Nämä määreet eivät juuri konkretisoi käsitettä lapsilähtöisyys. Lapsen aktiivisuudella on myös muita tulkintamahdollisuuksia aikuisen vahvasti ohjaamista tehtävistä lasten itse keksimään toimintaan. Lapsilähtöisyyttä voidaan kuitenkin täsmentää erittelemällä, kuka määrittelee ja millä perusteella, mitkä ovat lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ja millaisiin ratkaisuihin ne johtavat arkitoiminnassa.

Sekä aikuiset että lapset voivat katsoa asioita lapsilähtöisesti omasta tarkastelukulmastaan. Aikuiset saattavat pohtia, mikä on lapsen kannalta oleellista, kasvattavaa ja lasta suojelevaa. Lapset puolestaan voivat itse kertoa näkemyksistään ja ajatuksistaan. Eri-ikäisten ja eri positioissa toimivien näkökulmat täydentävät kokonaiskuvaava, vaikka ne saattavat olla ristiriitaisia keskenään.

Tutkimuksessa tarvitaan käsitettä, joka kuvaa ensisijaisesti lasta tiedon tuottajana eli tutkimusorientaatiota, jolla pyritään tuomaan esiin erityisesti lasten näkemyksiä ja toimintatapoja. James ja James (2008, 19) esittävät, että lapsikeskeisyys (*child-focused/child-centred research*) on lapsuudentutkimuksessa ydinelementti. Lapsi nähdään pikemminkin tutkimuksen subjektina kuin objektina (James & James 2008, 17). Lapset eivät ole vain toimijoita, joilla on jotakin sanottavaa. Heillä on näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa (mt. 19). *Lapsinäkökulmainen tutkimus (studies of child perspective)* ei ole uutta, vaikka käsite on verrattain tuore (Karlsson 2008). Seuraavassa tarkennan ja määrittelen lapsinäkökulmaista tutkimusta.

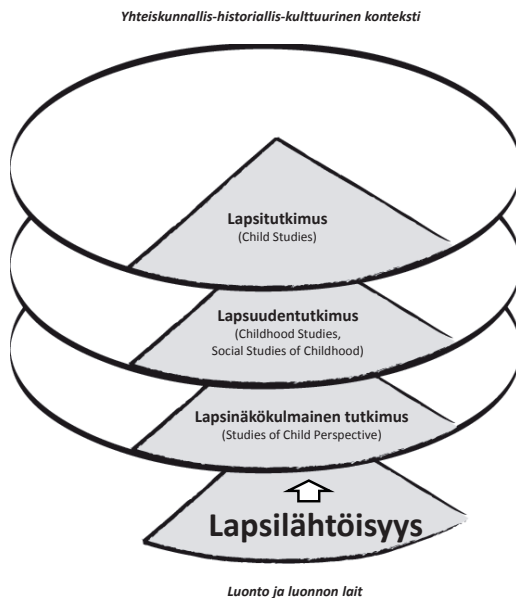
Lapsinäkökulmainen tutkimus (*studies of child perspective*) on monitieteinen ja moninäkökulmainen tutkimuksen alue, jossa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen. Siinä kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa syvennytään eri-ikäisiin – jopa syntymättömiin – lapsiin ja heidän toimintaansa, tapaamaan kommunikoida, kasvaa ja oppia sekä luoda omaa ja yhteistä kulttuuria yhteisöissä. Lapsinäkökulman tavoittamiseksi ei riitä, että lapset tuottavat tietoa, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi lähestytään aihetta myös lasten näkö-



kulmasta. Lapsinäkökulma lyö siis leimansa koko tutkimusprosessiin eli tutkimustehtävän ja -kysymysten muotoiluun, aineiston tuottamiseen, tutkimusmenetelmän valintaan, analyysiin ja johtopäätösten tekemiseen. (Karlsson 2009a, 9.)

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on lapsi- ja yhteisölähtöisyydessä. Lasten toiminta on sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan ja toisiin toimijoihin sekä heidän intentioihinsa. Näin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkastelun kohteeksi nousevat myös vuorovaikutus aikuisten kanssa sekä laajemmat kontekstit erilaisissa mikro- ja makrokulttuureissa. Eri tieteenalat eivät rajaa tutkimuskohdetta tai analyysia, vaan tarkastelun lähtökohtina ovat lasten elämä ja lapsuus kokonaisvaltaisina ilmiöinä. Niinpä tutkimusala on luonteeltaan monitieteistä, tieteidenvälistä ja poikkitieteistä (vrt. Pakkasvirta 2003). (Ks. tarkemmin myöhemmin.) (Karlsson 2009a, 9–10.)<sup>2</sup>

Aikaisempien tutkimusten ja tieteellisten julkaisutietokantojen (FENNICA, ARTO) hakujen valossa käsitteet lapsitutkimus, lapsuudentutkimus ja lapsilähtöisyys ja niiden suhde toisiinsa eivät ole vielä täysin vakiintuneet Suomessa, vaikka lapsuudentutkimusta onkin viime vuosina pyritty määrittelemään. Käsittehierarkiaa voidaan kuitenkin kuvata yhteenvedona kuvion 1 tavoin. Siinä lapsitutkimus on yleiskäsite. Osa siitä on lapsuudentutkimusta, joka tarkastelee lapsia tietyistä, aiemmin kuvatuista näkökulmista. Lapsilähtöisyyttä voi olla lapsuudentutkimuksessa kuten muussakin lapsitutkimuksessa ja sen lisäksi myös muussa toiminnassa. Osassa lapsi- ja lapsuudentutkimusta tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan. Tähän tarvitaan käsitettä lapsinäkökulmainen tutkimus.



**Kuvio 1. Lapsitutkimus, lapsuudentutkimus, lapsilähtöinen tutkimus ja lapsinäkökulmainen tutkimus (Karlsson 2009a).**



Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen erityisenä haasteena on, että tutkimuskäytännöt on voittopuolisesti kehitetty aikuisille luontaisten toimintatapojen ehdoilla. Ne eivät sovellu suoraan lapsitutkimukseen, sillä lapset – etenkin pienet – toimivat monesti eri tavoin kuin aikuiset. Seuraavassa keskityn erityisesti tähän haasteeseen eli tutkimusmenetelmien sekä aineiston tuottamisen ja näkemisen tapojen pohdintaan. Esimerkit eivät edusta lapsinäkökulmaista tutkimusta kattavasti tai sen kaikkia osa-alueita. Sen sijaan käsittelen ongelmia, joihin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen aineiston tuottamisessa ja tarkastelussa törmätään.

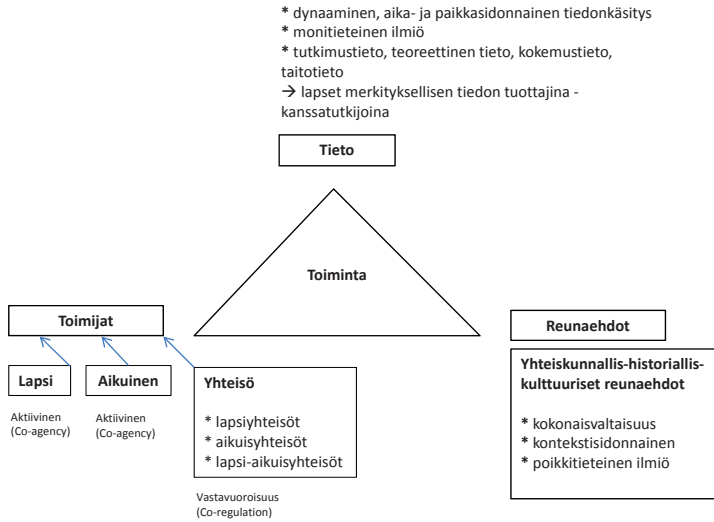
### Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohdat

Tutkija tekee jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa valintoja, jotka kaikki vaikuttavat siihen, pääsevätkö lasten näkökulmat esiin tutkimuksessa. Tutkimusprosessista voidaan karkeasti erottaa neljä aluetta: 1) tutkimuksen lähtökohdat eli viitekehys ja tutkimuskysymykset, 2) metodin valinta ja aineiston tuottaminen, 3) analysointi ja 4) raportointi ja tulosten käyttö. Tutkimusprosessin alueet eivät muodosta selkeää ajallisesti lineaarista jatkumoa, vaan niitä työestetään osittain samanaikaisesti. Ne voidaan nähdä tutkimusprosessin eri kenttinä, jotka vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa.

Eri tieteenalat tuovat omia tulokulmiaan siihen, miten lapsia ja lapsuutta tutkitaan. Tieteenalasta riippumatta vaikuttaa tutkimukseen oleellisesti se, millaiseen teoreettiseen viitekehykseen tutkimus nojaa, millaisia ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia sen taustalla on. Silloin otetaan kantaa niihin taustasitoumuksiin ja käsityksiin, joihin tutkimus pohjautuu kuten käsitykseen tiedosta, lapsesta, aikuisesta ja yhteisöstä sekä toiminnasta – esimerkiksi kasvusta, oppimisesta, hoidosta, lasten suojelusta, leikistä, puheesta, vuorovaikutuksesta ja toimintakulttuurista. Tutkimus syntyy tiettyinä historiallisena hetkenä, jossa vallitsevat senhetkiset yhteiskunnallis-kulttuuriset reunaehdot ja arvostukset, jotka paikantuvat tiettyyn kontekstiin.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa nojaututaan dynaamiseen paikka- ja aika-käsitykseen sekä (toiminta)kulttuuri- ja kontekstisidonnaiseen näkemykseen tiedon luonteesta. Lapset nähdään tiedon tuottajina, jotka voivat tuoda esiin (yhteiskunnallisesti) merkittävää tietoa. Heillä on myös tämän päivän lapsuudesta kokemuksia ja näkökulmia, joita ei muilla ikäluokilla ole. Lapset tarkastelevat elämän ilmiöitä omista näkökulmistaan, jotka saattavat paljastaa jotakin yleistä vallitsevista diskursseista ja kulttuurisista käytännöistä. Lapset siis nähdään erityisinä, suojelua tarvitsevinä aktiivisina toimijoina (*actor*) ja osallistuvina vaikuttajina (*agency*) omassa elämässään siitä huolimatta, että heille helposti tarjotaan passiivisen vastaanottajan roolia.

Lapset toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja aikuisten kanssa. He ovat jatkuvassa vuoropuhelussa omien toimintaympäristöjensä kanssa, mutta myös laajemmin. Tiedotusvälineet, sosiaalinen media, kaupallinen mainonta, kulttuuritarjonta, päivähoito- ja koulujärjestelmä tai vaikkapa liikenne ja rakennettu ympäristö vaikuttavat lapsiin, mutta lapset myös muokkaavat aktiivisesti niistä omia toimintaympäristöjään. He saattavat ottaa toiminnassa tai tietyssä ympäristössä aivan toisen paikan kuin aikuiset olettavat (esim. Karlsson 2000; Tuovila 2003; Rutanen 2007; 2009).



**Kuvio 2. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen peruskäsitteitä ja lähtökohtia (Karlsson 2009a, 12).**

Tutkijan taustaoletukset – tiedoiset ja tiedostamattomat – sekä teoreettinen perusta sanelevat, mitkä tutkimusmenetelmät ja -toimenpiteet ovat mahdollisia. Siksi on syytä aika ajoin palata erittelemään tutkimuksen toimintakäytäntöjä kysymällä, millaisiin teoreettisiin käsityksiin ne nojaavat. Mikäli tutkija ei tiedosta omia lähtökohtiaan, voi hän toimia ristiriitaisesti tavoittamatta lasten näkökulmia. Toisaalta ennako-oletukset ja teoreettinen tieto voivat myös rajoittaa ja ohjata niin vahvasti havaintoja ja tulkintoja, että osa lasten tuottamasta informaatiosta jää havaitsematta. Metodisten pohdintojen esiintuonti on yhtä tärkeää kuin keskittyminen tuloksiin. Tutkimusstrategiset valinnat muokkaavat tuloksia, joita voi arvioida vain, mikäli on seikkaperäisesti kuvattu, miten tulokset on saatu (Gulløv & Höjlund 2003, 10–16).

Kun suunnitellaan lapsinäkökulmaista tutkimusta, otetaan kantaa siihen, mitkä ilmiöt ovat tutkimuksen fokuksessa ja miten niitä suhteutetaan toisiinsa. Käsitteiden määrittelyn ja niiden välisten (syy-seuraus)suhteiden erittelyä peilataan myös siihen, miltä käsitteet näyttävät lasten näkökulmasta. Pohditaan, mitä on lasten näkökulmasta relevanttia tutkia ja mikä on kussakin ilmiössä merkityksellistä. Lisäksi otetaan kantaa siihen, millaisia (yhteiskunnallisia) vaikutuksia tutkimuksella tavoitellaan suhteessa lasten asemaan.

Kussakin vaiheessa on myös paneuduttava tutkimuseettisiin aspectteihin; mitä ja miten on eettistä tutkia, kun kyseessä ovat lapset (Alderson 1995; 2004). Tutkimusetiikkaa onkin lapsuudentutkimuksessa kuten yleensäkin tutkimuksessa viime aikoina ryhdytty pohtimaan aikaisempaa perusteellisemmin (Lagström ym. 2010).

Tutkimuskysymys on tärkein tutkimusta ohjaava työkalu, jota kuljetetaan mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuskysymys rajaa tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja sekä sen, mitä tutkimuksessa analysoidaan ja millaisiin johtopäätöksiin voidaan päästä.





## Kohti lapsinäkökulmaisen aineiston tuottamista

Seuraavassa erittelen lyhyesti lapsiin liittyvää aikuisten ja lasten tuottamaa aineistoa. Sitten keskityn lasten tuottamaan aineistoon kahden orientaation kautta. Toinen on lapsia johdattelua ja tutkijan kysymyksillä ohjaama aineiston kokoaminen ja toinen kuuntelemaan tähtäävä ja kerronnallisuuteen nojautuva orientaatio.

Lapsia koskevassa tutkimuksessa aineisto on joko tutkimusta varten tuotettua tai arjessa syntynyttä materiaalia. Tutkimusaineisto voidaan jakaa neljään eri tyyppiin. Suoraan informanteilta (lapsilta tai heidän kanssaan toimivilta aikuisilta) saatu tieto on joko välillisesti tuotettua (mm. haastattelut, muistelemisen) tai osa eletyssä nykyhetkessä syntynyttä aineistoa (mm. toiminnan seuraaminen, videoinnit, kokeellinen tutkimus). Toiseksi tietoa saadaan lasten tuotosten kautta esimerkiksi kokoamalla lasten kertomuksia, kirjoitelmia, rakennelmia, sävellyksiä, esityksiä, valokuvia tai piirroksia. Tällaiset tuotokset voivat olla osa normaalia toimintaa tai erikseen tutkimustarkoitukseen tehtyjä. Kolmas aineistotyyppi on asiakirjat kuten toimintaa ohjaavat tekstit, lait, asetukset, tilastot ja historialliset dokumentit. Ne ovat aikuisten tuottamia, eikä niitä ole laadittu tietyn tutkimuksen aineistoksi. Neljäntenä aineistotyyppinä voidaan pitää jatkuvasti syntyvää julkista tietoa kuten tiedotusvälineiden välittämää materiaalia ja erilaisia (internet)keskusteluja. Nekin ovat usein aikuisten tuottamia. Eri aineiston-tuottamisen tapoja myös yhdistellään.

Tutkija joutuu ottamaan kantaa siihen, mitä lapsuuden dimensioita hän tutkii: lasten tällä hetkellä elämää lapsuutta, lasten tuotosten esiin tuomaa lapsuutta, aikuisten tai lasten lapsuusmuistoja, lapsen asemaa yhteiskunnan rakenteissa ja historiassa, lapsuutta rakenteena aikuisen tai lasten ajattelussa, sukupolvien lapsuuksista kerrostuneita historiallis-kulttuurisia rakenteita lasten tai aikuisten mielissä. Lisäksi tutkijan valintoihin ja analyysiin vaikuttavat tutkijan omat lapsuuden muistot ja myöhemmät kokemukset lapsista. (Karlsson 2009a; ks. myös Bardy 1996, 208; Karimäki 2008, 2; Riihelä 2008.)

Kuten aiemmin on ilmennyt, on lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kysymys prosessista, jossa aikuisten lisäksi myös lapset ovat aktiivisia tiedon tuottajia. Tätä korostetaan käyttämällä aktiivista positiota kuvaavaa käsitettä tutkimusaineiston *tuottaminen*.

Lapsia ja lapsuutta koskevassa tutkimuksessa on viime vuosina yhä enemmän hankittu tietoa lapsilta muun muassa erilaisten luovien menetelmien avulla. Esimerkiksi Gina Crivello, Laura Camfield ja Martin Woodhead (2008, 56–59) ovat koonneet näitä tutkimuksia. Menetelmiä ovat muun muassa lasten omat päiväkirjat<sup>3</sup>, kirjoitelmat<sup>4</sup>, valokuvat<sup>5</sup>, kertomukset<sup>6</sup>, piirtäminen ja siitä kertominen<sup>7</sup>, kartat ja aikajana<sup>8</sup> sekä draama ja ääninauhoitteet<sup>9</sup>.

Osa aineistonkeruumenetelmistä sulkee lasten näkökulman tutkimuksen ulkopuolelle ja osa mahdollistaa sen. Keskeinen kysymys on, miten menetelmiä käytetään ja kehitetään. Seuraavassa analysoin joitakin aineistontuottamisen tapoja. Erittelen myös, miten niitä on kehitetty siten, että lasten näkemykset voivat tulla esiin. Tarkoituksena ei ole esitellä kattavasti lapsinäkökulmaisia menetelmiä, vaan avata muutamien käytännön tutkimusesimerkkien kautta lapsinäkökulmaisen tutkimuksen käsitettä ja siihen



liittyviä haasteita. Lähestyn asiaa yhtäältä johdatteluvasta ja kyselevästä orientaatiosta sekä toisaalta kuuntelevasta ja narratiivisesta tarkastelukulmasta.

### Johdatteleva ja kyselevä orientaatio aineiston hankinnassa

Kun halutaan selvittää lasten näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä, käytetään usein haastattelua. Tavoitteena on esittämällä kysymyksiä suunnata ja rajata haastateltavan tarkkaavaisuutta ilmiöön, jota halutaan selvittää. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Haastattelutilanteeseen liittyvät myös ne kokemukset, joita lapsilla on muista vastaavista tilanteista. Usein ohjaus-, kasvat- ja opetustilanteissa aikuisilla on tutkimusten mukaan vuorovaikutuksessa määräävä asema, ja he tekevät paljon kysymyksiä lapsille (Gutiérrez ym. 1995; Riihelä 1996; Clark-Ibáñez 2007, 173; Gutiérrez 2008). Keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa käytetään tästä kolmiosaisesta vuorovaikutusrakenteesta nimitystä RRE-vuorovaikutusrakenne (*request-response-evaluation*) tai IRF-rakenne (*initiation-response-feedback*), joka on osoittautunut yleiseksi institutionaaliseksi toimintamalliksi lasten kanssa esimerkiksi lääkärissä, terapeutilla ja päivähoidossa (Sinclair & Coulthard 1975; Wells 1993; Nassaji & Wells 2000; Sellman 2008). Aikuinen on äänessä jopa 70–90 prosenttia toimintahetken tai oppitunnin ajasta neuvolassa, harrastuksissa, päiväkodissa, koulussa ja muissa asiantuntija-lapsi-tilanteissa (Tizard & Hughes 1984; Leiwo ym. 1987; Keravuori 1988; Palincsar ym. 1993; Riihelä 1996; Wertsch 1998; Lavinto 1998; myös Kleemola 2007, 77). Tutkimusten mukaan ammattilaisten kysymykset ovat usein epäaitoja eli sellaisia, joiden avulla tavoitellaan tiettyä aikuisen ennakkoon toivomaa vastausta. Näiden kysymysten avulla ei haluta selvittää, mitä lapsi todellisuudessa ajattelee. Sen sijaan pyritään kasvattamaan lasta tai tarkistamaan, mitä lapsi muistaa. Taustalla ovat aikuisen vastuu lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta sekä lasten kanssa toimimisen pitkät aikuisjohtoiset perinteet. Näissä vuoropuheluissa keskitytään harvemmin siihen, mitä lapsi itse pohtii. Siksi lapsi on tottunut, että aikuinen odottaa häneltä tiettyjä vastauksia.

Toinen kriittinen kohta on, että lapsi toimii haastattelutilanteessa – kuten muissakin tilanteissa – usein eri tavoin kuin aikuinen. Aikuinen puhuu yleensä laajasti teemasta, joka hänelle esitetään, kun taas lapsi – etenkin pieni – fokusoi usein vastaamaan kirjaimellisesti siihen kysymykseen, joka hänelle esitetään. Lapset ovat myös taitavia huomaamaan aikuisen odotukset ja kiinnostuksen kohteet äänen sanottujen sanojen takaa. Odotukset tulkitaan haastattelijan ilmeistä, äänenpainoista ja siitä, millaisiin asioihin aikuinen tarttuu ja mitkä hän sivuttaa lapsen puheessa. Haastattelijan tietoinen, usein myös tiedostamaton, johdattelu rajaa tiukasti sitä asiaa, johon lapsi kokee voivansa vastata. Tämä johdattelu ja lasten fokuoitus esitettyyn kysymykseen ja sen tulkittuun merkitykseen tulee seikkaperäisesti esiin Eero Suonisen ja Jukka Partasen analyysissä tässä teoksessa. Lisäksi haastatteleva aikuinen esittää yleensä useita kysymyksiä peräkkäin eikä anna lapselle tarpeeksi aikaa vastaamiseen (Karimäki 2009, 91). Jo 1970-luvulla folkloristi Lea Virtanen (1970, 14) suhtautui kriittisesti lasten haastattelemiseen, joka usein menee ”asioiden irti lypsämiseen”, kuten Virtanen asiaa kuvaa.



Kysymyspatteristoon vastaaminen ei myöskään ole sellainen vuoropuhelun muoto, jota alle 12-vuotiaat – etenkin kaikkein nuorimmat – tapaavat luontaisesti käyttää. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset esittävät sanottavansa usein aikuisia niukkasanisemmin (Cazden 2001; Clark-Ibáñez 2007, 173; Karimäki 2009, 80–90; Karlsson 2009b).

Seuraavassa havainnollistan asiaa kahdella esimerkillä. Niissä näkyy, miten haastavaa on lapsihaastattelujen tekeminen siten, että tutkijan vaikutus vastauksiin olisi mahdollisimman pieni. Ensimmäinen esimerkki on Sally Robinsonin (2000, 166–167) haastattelututkimuksesta. Tarkastelen hänen tutkimusartikkelinsa kaikkia seitsemää haastatteluotetta. Ne eivät ole sattumanvaraisesti tähän valittuja katkelmia, päinvastoin. Ne edustavat tutkijan valintaa lasten sanomasta, sitä kokonaisuutta, jonka kautta hän todistaa, mitä lapset ajattelevat.

Jokainen haastatteluote sisältää selvästi enemmän haastattelijan kuin haastateltavien yhdeksänvuotiaiden lasten sanoja. Haastattelijan käyttämien sanojen kokonaisuus on lähes kolminkertainen verrattuna informanttiin eli lapseen (aikuinen haastattelijä käytti 269 ja lapsi 104 sanaa). Koska otteet ovat tutkijan esille nostamia, ne tuovat esiin tutkijan mielestä jotakin oleellista lasten näkemyksistä. Voidaan siis olettaa, että haastatteluotteet eivät ole harvasanisemmasta päästä, sillä tutkija on valinnut ne edustamaan monipuolista ja oleellista informaatiota tutkittavasta ilmiöstä.

Toinen esimerkki on Suonisen ja Partasen tässä teoksessa analysoimat viisi ensimmäistä lapsihaastatteluotetta. Otteet on kerätty tutkimushankkeessa, jonka tavoitteena oli kehittää uudenlainen, sensitiivinen lasten haastattelumenetelmä. Tavoitteesta huolimatta lasten haastattelun haastavuus nousee tässäkin aineistossa esiin, vaikkakaan ei niin selvästi. Otteissa haastateltavien lasten puheen määrä on huomattavan niukka aikuishaastattelijan puheeseen verrattuna. Kolmessa otteesta viidestä on haastattelijan sanojen lukumäärä selvästi suurempi kuin lapsi-informantin, kahdessa otteesta vieläpä yli kaksinkertainen (aikuinen haastattelijä käytti 164 ja lapsi 136 sanaa).

Tutkijan tarkoituksena on haastattelun avulla syventyä haastateltavan näkemyksiin, kokemuksiin ja tapaan hahmottaa tutkittavaa ilmiötä. Toimivan haastattelutekniikan haltuunotto ja tilan antaminen haastateltavan näkemyksille on aina vaativaa. Lasten haastattelussa tämä vielä korostuu. Kuten edellä tuli esiin, haastattelutilanteeseen vaikuttavat tutkijan odotukset, kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallitsevat arvostukset sekä aikuisten taipumus toimia lasten kanssa kasvattavasti ja opettavasti avoimen kuuntelun sijaan. Lapsen tilaa rajaavat kyselykulttuuri, johon lapsi niin kuin tutkijakin on tottunut, haastattelijan johdattelu sekä lasten fokuoitunut ja niukka ilmaisutapa. Relevantin tutkimustiedon tuottamisen kannalta tilanne näyttää siis nurinkuriselta, jos haastattelijä valtaa tiedon tuottamisessa suuren tilan johdattelullaan ja puheen määrällä, jolloin lapsen tosiasiallinen tiedon tuottamisen tila jää pieneksi. Samoja ongelmia esiintyy myös aikuisia haastateltaessa.



## Narratiivinen orientaatio ja kuuntelun voima aineiston tuottamisessa

Lapsia ja lapsuutta tutkittaessa on siis haasteena löytää tutkimusote, jossa lapsella on mahdollisuus kertoa näkemyksistään hänelle oleellisista tarkastelukulmista. Tässä on lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ydin. Jotta päästään lasten näkökulmasta relevanttiin tietoon, on tutkimustilanteen oltava lapselle luonteenomainen, jolloin hän kokee, että tutkija on kiinnostunut siitä, mitä *hän* ajattelee. Kyse ei ole sinänsä haastattelun, narratiivisen tai jonkin muun tutkimusmenetelmän arvottamisesta vaan tutkijan orientaatiosta ja siitä, miten tilanne tutkijan ja tutkittavan välille muodostetaan. Kun tiedontuottaminen on dialoginen ja toista arvostava, luo se lapselle vapaamman tilan kertoa (Bahtin 1991; Bruner 1996). Tällöin tutkijan tehtävänä on varata paikka ja tila lapsen kuulemiselle ja huomata hänen viestinsä.

Seuraavaksi kerron muutaman esimerkin avulla, miten lasten tiedon tuottamisen menetelmiä kuten haastattelua on kehitetty lapsinäkökulmaiseksi lasten kerronnan kuunteluun keskittymällä. Monika Riihelä (1991) kehitti jo 1980-luvulla *aikakorttimenetelmän*, jolla haluttiin selvittää lasten käsityksiä ajasta. Lapsia pyydettiin kertomaan korteista, jotka esittivät eri vuorokauden aikoja. Ennen haastattelua lasta kehoitettiin kertomaan satu juuri sellaisena kuin hän halusi kertoa. Lopuksi tutkija luki kertomuksen lapselle, jotta hän sai korjata tai muuttaa sen haluamukseen. Näin lapselle annettiin täysi päätösvalta kertomuksensa sisältöön. Lapsille osoitettiin konkreettisesti, etteivät kiinnostuksen kohteena ole tietyt 'oikeat' vastaukset, vaan se mitä lapsi ajattelee. Vapaan kerronnan tavoitteena oli ylittää lapsihaastattelutilanteiden esiin nostamia kompastuskiviä. Myöhemmin kerrontaosiota kehitettiin edelleen. Sitä sovellettiin moniin muihin toimintaympäristöihin ja eri-ikäisiin lapsiin ja aikuisiin arjen toiminnassa ja tutkimusmenetelmänä (Karlsson 1999; 2000; 2009b; Riihelä 2009; Karlsson & Riihelä 2009). Kerronnan menetelmää ryhdyttiin kutsumaan *sadutukseksi* (engl. *storycrafting*, ruots. *sagotering*) (Karlsson 1999)<sup>10</sup>. *Klassisessa sadutuksessa* lapselle ei anneta aihetta, josta kertoa. Näin on pyritty minimoimaan lasten ohjailua. Sadutus tietystä aiheesta eli *aihesadutus* vaatii useita vaiheita. Aluksi aloitetaan klassisella sadutuksella, jotta muodostuu kuunteleva ja dialoginen toimintakulttuuri lapsen ja tutkijan välille (Bahtin 1991). Vasta sitten voidaan saduttaa tietystä aiheesta, mutta silloinkin aihe jätetään mahdollisimman avoimeksi, jotta mahdollisuus vapaaseen ajatusten esiin tulemiseen säilyy ja lapselle tärkeille näkökulmille jää tilaa (Karlsson 2003; Karlsson & Riihelä 2009). Kertomus ei koskaan synny tyhjästä. Kertoessaan lapsi – kuten aikuinenkin – käyttää sitä, mitä hän on kuullut, kokenut ja pohtinut (Bruner 1996). Kertomuksessaan hän siis tuo esiin kokemusmaailmaansa siinä kontekstissa ja yhteiskunnallis-historiallisessa tilanteessa, jossa hän elää. Näin lapsen kertomus peilaa yhteiskunnassa ja yhteisöissä esiin nousevia käsityksiä. Sadutusta on käytetty myös tutustumisen keinona tutkijan ja lasten välillä, jolloin tutkija on saduttanut lapsia ennen muun tutkimusaineiston tuottamista (Lähteenmäki 2009).

Annu Tuovila (2003, 92–106) on puolestaan musiikkiaiheisessa väitöstutkimuksessaan kehittänyt lasten haastattelumenetelmää narratiiviseen suuntaan. Hänen lähtökohtansa perustui saduttavalle toimintatavalle. Hän joutui kolmeen kertaan muuttamaan haastattelumenetelmänsä, jotta sai tilaa lapsen kertomalle. Esimerkistä



käy hyvin ilmi seikkoja, joihin on otettava kantaa lapsinäkökulmaista tutkimusmenetelmää valittaessa ja kehitettäessä.

Tuovila (2003) haastatteli samoja, tutkimuksen alussa 7–10-vuotiaita lapsia (n=66), neljänä perättäisenä vuotena. Tarkoituksena oli selvittää lasten näkemyksiä omasta musiikin harrastuksestaan. Aluksi tutkija esitti väittämiä, joista lapsi sai valita itseään parhaiten kuvaavat (*tutkijan muokkaama itsearviointimittari*). Lasten oli vaikea löytää väitteistä juuri itseään edustavia väittämiä, eikä haastattelu siten tuottanut tietoa lasten näkökulmasta. Seuraavaksi Tuovila kehitti *elämäkanttamenetelmän*, jossa lasta pyydettiin piirtämään ja nimeämään kartalle ohjatun ja ohjaamattoman musiikin harrastamisensa sekä muun vapaa-ajan ja arvioimaan niiden tärkeyttä. Tämä väljemmin rajattu kerronta toi esiin lasten elämän aivan toisessa valossa kuin tutkija oli odottanut. Tutkijan oletukset olivat aikuiskeskeisiä ja musiikkiopistopainotteisia. Sen sijaan lasten kertomana musiikkiopisto-opiskelu näyttöytyi varsin pienenä osana lasten (musiikki)elämää. Leikillä sekä ystävillä oli puolestaan yllättävän suuri merkitys. Elämäkannat saivat tutkijan näkemään musiikin lasten näkökulmasta kokonaisvaltaisesti osana muuta elämää. Tuovila toi esiin, että menetelmästä puuttui kuitenkin elämisen kulku eli se, milloin ja kenen kanssa lapsi toimi ja mitä musiikkia kukin tilanne sisälsi. (Mt. 102.)

Seuraava Tuovilan kehittämä vaihe oli *kahdeksanpäiväisen viikon menetelmä*. Jokaiselle viikonpäivälle oli tyhjä paperi ja kahdeksanteen saattoi sijoittaa ne asiat, jotka eivät kuuluneet mihinkään tiettyyn viikonpäivään tai joista haaveili. Lapset saivat kertoa viikostaan omalla tavallaan. Osa kirjoitti, mitä teki. Jotkut piirsivät ja kertoivat päivästänsä valitsemassaan järjestyksessä (mt. 103, 285–300). Kuva lasten musiikkielämästä tarkentui: yhä uusia näkökulmia nousi esiin, kun tutkija keskittyi lasten esiin tuomiin asioihin eikä ennakolta valitsemiinsa (aikuislähtöisiin) teemoihin. Lopuksi Tuovila kokosi kaikkien lasten esiintuoman tiedon musiikin harjoittamisen yleiseksi *lipastoksi*, miellekartaksi, jossa oli myös tyhjiä 'lipaston laatikoita'. Tähän miellekarttalipastoon kukin lapsi ympyröi ne asiat, jotka kuvastivat juuri hänen tilannettaan. Tuovila myös lisäsi miellekarttaan lasten esille tuomia puuttuvia asioita. Näin lapset ottivat kantaa tutkijan tekemään tulosten analyysiin.

Kirjoitustaitoisia lapsia on lukuisissa tutkimuksissa pyydetty vastaamaan *kirjallisesti* kysymyksiin tai kirjoittamaan tietystä teemasta. Tämä on haastattelua selvästi nopeampi tapa koota aineistoa. Lapsia on myös kehoitettu *piirtämään* tai tekemään *rakennelmia*, esimerkiksi ympäristösuunnitelmia (Horelli, Kyttä & Kaaja 1998; 2002). Näissäkin tutkimustilanteissa ilmenee aiemmin kuvattuja haasteita. Mitkä teemat ovat lasten elämässä merkityksellisiä ja millaisessa muodossa ne esitetään? Onko tutkimuksen tehtävänannossa väljyyttä kertoa vai ohjaako se vastaamaan odotusten mukaisesti? Kokevatko lapset, että heidän ajatuksiaan halutaan kuulla ja että niillä on merkitystä? Esimerkiksi Reeli Karimäki (2009, 80–81) pyysi leikkiaiheisen tutkimuksensa alkuvaiheessa 7–12-vuotiaita vastaamaan kymmenen kysymyksen kyselylomakkeeseen. Siihen vastasi 128 lasta, ja heistä vain 15 kirjoitti vastaukseksi useamman kuin yhden sanan tai lauseen. Tämän takia Karimäki kehitti aineiston tuottamisen metodiaan, ja pääosan aineistosta hän kokosi *teemakirjoituttamisella*. Tutkija oli itse paikalla, kun lapset kirjoittivat leikeistään. Hän myös kuunteli lasten spontaanisti kertomia ajatuksia aiheesta.



Lisäksi Karimäki kävi leikkiä koskevia merkityskeskusteluja koululaisten kanssa. (Mt. 79–96.)

Lasten arjessa voidaan tuottaa tutkimusaineistoa *lasten toimintaa seuraamalla*. Tässäkin tapauksessa voi tutkija lähestyä lapsia joko johdattelevasta orientaatiosta taikka sitten väljemmästä lasten kuunteluun ja avoimuuteen perustuvasta narratiivisesta orientaatiosta. Lasten toimintaa ja keskusteluja voidaan videoida, äänittää ja seurata tekemällä muistiinpanoja (esim. etnografia, toimintatutkimus, case study) erillisessä koetilanteessa taikka lasten arjessa. Tutkija on valtavan aineiston äärellä, kun hän seuraa lapsen toimintaa. Näin tutkijalla on rajallinen mahdollisuus tehdä huomioita, mutta myös valita ja rajata, mitä hän lähtee seuraamaan. Siksi lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa ollaan jälleen samojen kysymysten äärellä: mitä tutkija havainnoi, minkä hän jättää pois ja millä kriteereillä. Miten tutkijan rajaus kohtaa lasten näkökulmat ja miten antaa tilaa lasten kertoa?

Lapsinäkökulman haltuunoton haastavuus on johtanut muun muassa siihen, että lapsia on ryhdytty ottamaan mukaan kanssatutkijoiksi (engl. *children as co-researcher*, ruots. *barn som medforskare*) (esim. Alderson 2000; Christensen & James 2000; Jørgensen & Kampmann 2000; Karlsson 2005; Tisdall ym. 2009). Näin lapset voivat tiedon tuottamisen lisäksi vaikuttaa ja osallistua aktiivisesti myös tutkimuksen rajaamiseen ja tulkintaan. Lapset ovat toimineet ikään kuin toimittajina, jotka selostavat tapahtumia tai ympäristöön liittyviä asioita nauhurille (ks. esim. Jørgensen & Kampmann 2000). Lapset ovat itse ottaneet valokuvia ja kertoneet vapaasti kuvistaan (esim. *Phototelling*-menetelmä: Einarsdottir 2005; Karlsson 2007; Clark-Ibáñez 2007).

### Lapsinäkökulman rajoituksia tutkimuksessa

Tutkimuksen lapsinäkökulmaa kritisoidaan esittämällä, ettei aikuinen tutkija voi koskaan asettua lapsen asemaan. Tämä pitää sinänsä paikkansa, mutta kohdistuu yhtä lailla kaikkeen tutkimukseen kuten naistutkimukseen ja terveystutkimukseen. Mies ei voi kokonaisvaltaisesti asettua naisen asemaan tai terve keski-ikäinen sairaan vanhuksen asemaan. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin etsiä niitä metodeja ja käytäntöjä, joiden kautta pääsee kiinni siihen, mihin lapset kiinnittävät huomiotaan ja mitä he pitävät tärkeänä.

Lapsuudentutkimuksen piirissä on aiheellisesti kritisoitu vähättelevää ikäkausiajattelua ja lasten leikinmaailman korostamista, joka voi trivialisoida ja marginalisoida lapset ja eristää heidät aikuisten maailman osallistumisen ja vaikuttamisen käytänteistä (Thorne 1993, 4–6; Strandell 2005, 38–39). Kuitenkin YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) ja Suomen perustuslaki § 6 (2000) velvoittavat myös tutkijaa: ”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” Toisin sanoen huomautus ”kehitystään vastaavasti” velvoittaa huomioimaan lapsen erityisyyden: pieni lapsi ei toimi ja ilmaise itseään kuin aikuinen. Lapselle kokonaisvaltaisuus, leikki, mielikuvitus ja ilo ovat maailmassa olemisen tapoja (Karlsson 2009a). Mutta samanaikaisesti lapsi tarvitsee myös suojelua, hoivaa ja oppimisen kokemuksia.



Lasten osallisuuden korostaminen ei tarkoita aikuisen vastuun ja asiantuntijuuden väheksymistä, vaan tarkastelukulmien eroa. Lisäksi lapsella on pääsy sellaisiin henkilökohtaisiin ja piiloon jääviin ympäristöihin, joita tutkija ei tavoita (esim. Young & Barrett 2001). Toisaalta lapsen itsemääräämisoikeuden ja oman valinnanvapauden korostamisella on kääntöpuolensa: ihmisen yhteisöllinen perusolemus voi hämärtyä ja näin individualistisuus lisääntyä. Lasten ääni, toimijuus ja osallisuus ovat monitahoisia ilmiöitä, ja niistä on käyty vilkasta keskustelua niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Clark ym. 2005; Kennedy 2006; Torstenson-Ed 2007; Komulainen 2007; Hytönen 2008; Alanen & Karila 2009; Tisdall ym. 2009).

Mikään tutkimusmenetelmä ei itsessään takaa lapsen kuuntelua ja osallisuutta. Oleellista on se, miten menetelmää käytetään (Beazley & Ennew 2006, 192). Silloin kun lapsi ilmaisee ajatuksiaan toisin kuin aikuinen, on tutkijalle haaste huomata lapsen sanomat ja tulkita itselle vieraita ilmauksia niitä arvottamatta ja väärin ymmärtämättä (Karlsson 2005; Beazley & Ennew 2006, 189; Saarikoski 2009, 106). Tutkija joutuu kriittisesti pohtimaan, miten pitkälle vietyjä tulkintoja hän voi aineistostaan tehdä. Lapset eivät ole yhtenäinen joukko, vaan he elävät monia erilaisia lapsuuksia. Tutkimuseettinen kysymys on myös se, miten lasten tuottamaa tietoa voi ja saa käyttää; tutkimusaineisto ja sen tulkinta ovat vallankäytön välineitä.

Jotta voidaan luoda vapaan kerronnan tila, tarvitaan lapsen luottamus, haastatteen aitoa kiinnostusta ja jaettua, kuuntelevaa toimintakulttuuria (vrt. myös *shared cognition*, esim. Lave & Wenger 1991). Lapset kertovat monin tavoin: kertomuksilla, sadutuksilla, kuvilla, kartoilla, draamalla, teksteillä ja rakennelmilla, teoilla, ilmeillä, eleillä, liikkeillä ja äänneillä. Kaikki tämä tapahtuu leikeissä, keskusteluissa sekä tavoissa toimia ja kohdata toinen. Lapset ja erilaiset lapsiryhmät tuottavat tietoa, jota aikuisilla ei ole. Tämä tieto tuo osansa tutkimuksen muodostamaan mosaiikkiin (vrt. myös Clark & Moss 2001). Se täydentää, joskus jopa muuttaa, jatkuvasti rakentuvaa kokonaiskuvaa lasten elämästä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esiin, että lasten näkökulmasta tarkastelu johtaa kokonaisvaltaiseen näkemykseen, joka eheyttää aikuisen sekventiaalista ajattelutapaa (esim. Tuovila 2003; Karlsson 2008; 2009b). Kysymys ei ole myöskään siitä, osaavatko lapset kertoa. Kysymys on siitä, osaammeko tutkijoina todella kuunnella lapsia ja heidän viestejään sekä siitä, miten osaamme käsitellä saamaamme tietoa.

## Aineiston tuottamisen jälkeen

Aineiston tuottamisen jälkeen ryhdytään analysoimaan aineistoa. Oleellista on jälleen tässä vaiheessa miettiä, mitkä kysymykset tutkija asettaa aineistolle. Tällöin joudutaan ratkaisemaan, millä kriteerein valitaan ne aineiston osat, joita analysoidaan tarkemmin ja mitä on eettistä analysoida, millaisia näkökulmia ja rajauksia lapsilla on tutkijan tekemiin valintoihin, tulkintoihin ja käsitteisiin.

Lapsuudessa sekä samuus että erityisyys ovat yhtä aikaa läsnä. Toisin sanoen lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa ei ole kysymys siitä, että lapsi nähdään ainoastaan samanlaisena kuin aikuinen eli tässä hetkessä elävänä, osaavana ja aktiivisena toimijana.





Eikä siitä, että hänet nähdään yksistään erilaisena kuten aikuisesta poikkeavalla tavalla ilmaisevana toimijana, jolla on vähemmän elämäkokemusta, tietoa ja valtaa ja joka tarvitsee suojelua. Tutkijalta vaaditaan avoimuutta aivan uusillekin samuuksille ja erityisyyksille, joita hän ei ole osannut odottaa. Esimerkiksi käy käsittepari todellisuus–mielikuvitus. Lasten toimintaa tarkastellaan usein erittelemällä, milloin lapsi on leikin maailmassa ja milloin hän ymmärtää, mikä on totta. Marleena Stolp (tässä teoksessa) puolestaan tuo keskusteluun toisentyyppisen, teatteri- ja draamatoiminnassa käytetyn *esteettisen kahdentumisen* käsitteen (Heikkinen 2004). Käsitteen avulla irtaudutaan perinteisestä joko–tai-näkökulmasta ja nähdään, että lapsen maailmassa voi vallita samanaikaisesti sekä todellisuus että mielikuvitusmaailma. Näin tapahtuu myös yleisölle sen eläytyessä näytelmään tai elokuvaan.

Kun tarkastelee tutkimusraportin laatimista lapsen näkökulmasta, tulee esiin tärkeitä seikkoja: miten lasten ääni pääsee näkyviin tutkimusraportissa ja millaisen muodon se silloin tarvitsee? Miten ja missä laajuudessa lasten suorat lainaukset näkyvät ja miten pitkä dialogin pitää olla, jotta sen voi irrottaa kontekstistaan? Kirjataanko lasten nimet raporttiin, jos he sitä toivovat? Eritelläänkö lasten tuottamaa aineistoa tarpeeksi seikkaperäisesti, jotta lukija voi arvioida, miten tulkinnot ovat syntyneet ja miten relevantteja ne ovat?

Lapsinäkökulmainen tutkimus voi olla lapsen oman elämän kannalta merkityksellistä. Esimerkiksi Tuovilan (2003, 104) tutkimuksessa osa lapsista piti tutkimuksen loppumista ikävänä, minkä eräs 11-vuotias poika tiivisti: ”On tää ollu musta tosi hauskaa aina tää tutkimus... niinku pystyy sanoon oman mielipiteensä johonkin. Se on ihan kiva ollu... sattu hyvä tuuri, että pääsi mukaan tällaseen.”

Lapsinäkökulmainen tutkimus joutuu ottamaan kantaa siihen, missä määrin tuloksista kerrotaan tutkimuksessa mukana oleville ja lapsille yleensä. Mitä lapset odottavat tutkimukselta? Miten ja mitä on eettistä raportoida? Miten tietoa voi soveltaa lasten arkeen? Perinteinen jaottelu perustutkimukseen ja soveltavaan tutkimukseen ei useinkaan kuvaa lapsinäkökulmaista tutkimusta. Samalla kun löydetään uusia asioita ja tarkastelukulmia lapsuuteen ja lasten toimintaan, voidaan tulosten soveltavaa merkitystä usein tuoda esiin.

Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen sisältyy arvovalintoja kuten muihinkin tutkimussuuntiin. Lapset ovat päästäneet lapsinäkökulmaisen tutkijan omaan maailmaansa ja antaneet hänelle aikaa sekä luottaneet häneen. Pohdittavaksi nousee se, mitä tutkimuksesta seuraa välittömästi lasten elämässä ja toisaalta pidemmällä tähtäimellä yhteiskunnallisesti. Tähän liittyy myös se, missä, miten ja kenen kanssa tutkimus julkaistaan. Millainen velvollisuus tutkijalla on viedä esiin tuomiaan näkökulmia lasten arjen toiminnasta vastaaville tai yhteiskunnalliseen ja poliittiseen päätöksentekoon?

## Lopuksi

Etenkin 2000-luvulla on herätty huomaamaan, että myös lapsilla on tutkimuksellista ja yhteiskunnallisesti kiinnostavaa tietoa sekä näkökulmia ja ideoita. Yhä useammin on tavoitteena lasten mukaan ottaminen tiedon tuottamiseen. Lasten näkökulmia ja toimintatapoja huomioivien aineistonhankinnan ja analyysimenetelmien löytäminen





ja kehittäminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Tutkimusprosessissa nousee esiin samoja ilmiöitä kuin muussa toiminnassa. Aikamme trendi on korostaa kansalaisten kuulemista, jota on kehitetty muun muassa sosiaalisen median avulla. Näitä ovat esimerkiksi eri tiedotusvälineiden internet-pohjaiset keskustelupalstat ja viranomaisten palautesivustot (esim. Yleisradion ohjelmien keskustelupalstat, Helsingin kaupungin palveluverkkokysely).

Sekä kansalaisten kuulemisen että tutkimuksen menetelmät on edelleen pääasiassa suunniteltu aikuisille. Nuorisoparlamentit ja nuorisoedustajat erilaisissa elimissä ovat lisänneet etenkin vanhempien lasten mahdollisuuksia kertoa ajatuksistaan. Lapset ja nuoret tuovat kuitenkin esiin, ettei kuulemisella ole juurikaan merkitystä päätöksenteossa ja arjessa kuten koulussa ja perheessä (esim. lapsiasiavaltuutetun selvitykset: Arponen 2007; Tuononen 2008). Lasten ja nuorten kuulemisen motiivi ei aina ole kiinnostus kuulla heidän ajatuksiaan ja tietojaan, vaan tavoitteena saattaa olla kasvattaa heitä aktiivisiksi kansalaisiksi ja poliitikoiksi.

Asiatuntijakeskeisessä lähestymistavassa keskitytään siihen, mitä tietoa asiantuntija haluaa päätöksentekoon tai tutkimukseen. Rinnalle kaivataan lasten kansalaisnäkökulmaa, eräänlaista käyttäjänäkökulmaa. Kaisa Vehkalahti (2009) kuvaa asian osuvasti: nykyään ihanteiden ja ideaalien tasolla korostetaan voimakkaasti lasten ja nuorten osallisuutta, mutta yhteiskunta kantaa mukanaan hidasteita, jotka kääntävät aidon kuuntelemisen sääntömääräiseksi kuulemiseksi. Sekä tutkimuksessa että yleensä yhteiskunnassa on siis oleellista pohtia, mihin kuulemisella pyritään, miten se voidaan toteuttaa lasten kanssa ja mihin lapset voivat sen kautta vaikuttaa.

Mikään tutkimuksen lähestymistapa ei kata koko todellisuutta, vaan tutkimuksesta saadut tulokset valottavat sitä aina pistemäisesti. Kukin tutkimusaineisto on kerätty tiettyssä kontekstissa ja kattaa vain erittäin rajatun alueen todellisuudesta. Tutkimuksen orientaatio, tutkimustraditio, tutkijan teoreettinen tieto, taito ja kokemukset sekä aikaisemmat tutkimukset rajaavat aineistosta tehtyjä havaintoja ja tulkintoja. Myös lapsilla on omia kokemuksia ja lähtökohtia tuoda uusia tarkastelukulmia todellisuuteen. Ilman niitä jää kokonaiskuva vajaaksi. Toisaalta tutkimus jättää aina myös selvittämättömiä aukkopaiikkoja todellisuudesta, joka ei pysähdy, vaan on jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa.

Lapset ovat kansalaisia kuten aikuisetkin, mutta he ovat myös erityisiä. He toimivat ja ilmaisevat näkemyksiään, mutta usein eri tavoin kuin aikuiset. Vaikka lapset ovat toimijoita tässä ja nyt, ovat he myös elämäkokemuksensa alkutaipaleella monen uuden asian edessä. Lapset ovat osaavia ja kykeneviä subjekteja. Silti he ovat pienempiä ja heikompia, ja heitä tulee suojella.

Tutkimus on osoittanut, että lapsille on ominaista yhteisöllisyys ja ystävyys, leikki, leikillisuus ja toiminnallisuus, ihmettely, kokeileminen ja huumori tässä ja nyt. He käyttävät paljon myös muita ilmaisutapoja kuin kieltä. Pienen lapsen maailmassa on kyse tiukasti päämäärähakuisen tekemisen tai tuottamisen sijaan leikin, mielikuvituksen ja toiminnan maailmassa olemisesta. Mikäli ei huomioida lapsille ominaisia tapoja toimia ja ilmaista itseään, asettuvat he tutkimuksen käytännöissä sivustakatsojan asemaan. Lasten erityisyys haastaa tutkijan kehittämään, tutkimaan ja käyttämään toimintatapoja ja tutkimusmenetelmiä, jotka antavat monenlaisille lapsille mahdollisuuden kertoa



maailmoistaan. Tutkijan on luotava tila, jossa lapsi voi olla samanaikaisesti sekä turvassa että auki, jotta hänellä on mahdollisuus viestittää odottamatontakin. Oleellisia kysymyksiä ja ratkaisuja on jo löydetty, mutta tutkimusta tarvitaan edelleen.

*Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa ja Suomen tietokirjailijoita saamastani tuesta.*

## Viitteet

1. Esimerkiksi kirjastojen käyttämässä luokittelujärjestelmässä löytyy vain sana lapsikeskeisyys, mutta ei lapsilähtöisyys (YSA – yleinen suomalainen asiasanasto).
2. Lapsinäkökulmaista tutkimusta edistetään Suomessa mm. Lapset kertovat ja toimivat –tutkijaverkostossa ([www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat)) ja Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa *Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? (TelLis) – Lasten äänet kuuluviin!*. Katso myös *Lapsuudentutkimuksen seura* ([www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lapsuudentutkimus](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lapsuudentutkimus)) sekä *BIN-Norden* (Pohjoismainen lastenkulttuuritutkijoiden verkosto, Børnekulturforskere i Norden: [www.bin-norden.net](http://www.bin-norden.net)).
3. Esim. Baxter 2007; Frankel 2007; Nesbitt 2000.
4. Esim. Karimäki 2009.
5. Esim. Barker & Weller 2003; Einarsdottir 2005; Nic Gabhainn & Sixsmith 2006; Karlsson 2007; Clark-Ibáñez 2007.
6. Esim. Karlsson 1999; 2003; 2010b; Riihelä 2010.
7. Esim. Ennew & Morrow 1994; Pridmore & Bendelow 1995; Punch 2002; Driessnack 2006.
8. Esim. Christensen & James 2000; Tuovila 2003; Darbyshire ym. 2005; Veale 2005.
9. Esim. Armstrong ym. 2004; Veale 2005; Frankel 2007; Rainio 2009.
10. Sadutuksen ohje (Karlsson 2003; Riihelä 2009):  
*Kerro satu (tai tarina).*  
*Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot.*  
*Lopuksi luen tarinasi,*  
*ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*

## Lähteet

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) (2009) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, Priscilla (1995) *Listening to Children. Children, social research and ethics*. Essex: Barnardos.
- Alderson, Priscilla (2000) Children as Researchers: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (eds) *Research with children: perspectives and practices*. Lontoo: Routledge Falmer, 241–257.
- Alderson, Priscilla (2004) Ethics. Teoksessa Sandy Fraser & Vicky Lewis & Sharon Ding & Mary Kellert & Chris Robinson (eds) *Doing Research with Children and Young People*. Lontoo: Sage/Open University, 97–112.
- Armstrong, Miranda & Boyden, Jo & Galappatti, Ananda & Hart, Jason (2004) *Piloting methods for the evaluation of psychosocial programme impact in Eastern Sri Lanka final report for USAID*. Refugee Studies Centre: Oxford University (March).
- Arponen, Anu-Leena (2007) ”Miten nuo pienet osaa ajatella niin fiksumsti?” *Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Jyväskylä: Sosiaali- ja terveysministeriö. Lapsiasiavaltuutetun toimisto.



- ARTO – kotimaisten artikkeleiden viitetietokanta. <https://arto.linneanet.fi>. (Viitattu 16.3.2010.)
- Bahtin, Mihail (1991) *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Bardy, Marjatta (1996) *Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Émile*. Stakes. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.
- Barker, John & Weller, Susie (2003) 'Is it Fun?' Developing children centred research methods. *The International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1/2), 33–58.
- Baxter, Jennifer (2007) *Children's time use in the longitudinal study of Australian children: Data quality and analytical issues in the 4-year cohort*. Technical Paper No. 4. [http://www.google.fi/search?q=Baxter%2C+J.++\(2007\).+Children's+time+use+in+the+longitudinal+study+of+Australian+children%3A+Data+quality+and+analytical+issues+in+the+4-year+cohort&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a](http://www.google.fi/search?q=Baxter%2C+J.++(2007).+Children's+time+use+in+the+longitudinal+study+of+Australian+children%3A+Data+quality+and+analytical+issues+in+the+4-year+cohort&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a). (Viitattu 5.3.2010.)
- Beazley, Harriot & Ennew, Judith (2006) Participatory methods and approaches: Tackling the two tyrannies. Teoksessa Vandana Desai & Robert Potter (eds) *Doing development research*. Lontoo: Sage, 189–199.
- BIN-Norden (2009) Nordic Child Cultural Research Network. Lastenkulttuurintutkijoiden verkosto. <http://www.bin-norden.net/>. (Viitattu 15.8.2009.)
- Bruner, Jerome (1996) *The culture of education*. Second ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary. <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=103020>. (Viitattu 5.3.2010.)
- Cazden, Courtney B. (2001) (2nd Edition) *Classroom discourse the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christensen, Pia & James, Allison (eds) (2000) *Research with children: perspectives and practices*. Lontoo: Routledge Falmer.
- Christensen, Pia & James, Allison (2000) Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (eds), *Research with children: Perspectives and practices*. Lontoo: Falmer Press, 160–178.
- Clark, Alison & Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter (eds) (2005) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Policy Press.
- Clark, Alison & Moss, Peter (2001) *Listening to young children: The mosaic approach*. Lontoo: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Clark-Ibáñez, Marisol (2007) Inner-City Children in Sharper Focus. Sociology of Childhood and Photo Elicitation Interviews. Teoksessa Gregory Stanczak (ed) *Visual Research Methods. Image, Society, and Representation*. United States of America: Sage, 167–197. [http://www.sagepub.com/upm-data/14641\\_Chapter7.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/14641_Chapter7.pdf). (Viitattu 12.12.2009.)
- Crivello, Gina & Camfield, Laura & Woodhead, Martin (2008) How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research* 90 (1), 51–72.
- Darbyshire, Philip & MacGougall, Colin & Schiller, Wendy (2005) Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5 (4), 7–436.
- Dewey, John (1963, alkup. 1938) *Experience and Education*. New York & Lontoo: Collier Macmillan.
- Driessnack, Martha (2006) Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research* 16 (10), 1414–1435.
- Einarsdóttir, Johanna (2005) Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care* 175 (6), 523–541.
- Ennew, Judith & Morrow, Virginia (1994) Out of the mouths of babes. Teoksessa Eugeen Verhellen & Frans Spiesschaert (eds) *Children's rights: Monitoring issues*. Gent: Mys and Breesch, 61–84.
- FENNICA – Suomen kansallisbibliografia <https://fennica.linneanet.fi/>. (Viitattu 16.3.2010.)
- Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) (2006) *Lapset ja sosiaalityö: kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Frankel, Sam (2007) Researching children's morality: Developing research methods that allow children's involvement in discourses relevant to their everyday lives. *Childhoods Today* 1 (1), 1–25.
- Freinet, Célestin (1987) *Ihmisten koulu, käytännön opas kansan koulun työvälaineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Helsinki: Elämäkoulu.



- Gulløv, Eva & Höjlund, Susanne (2003) *Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gutiérrez, Kris D. (2008) Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148–164.
- Gutiérrez, Kris & Rymes, Betsy & Larson, Joanne (1995) Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review* 65 (3), 445–471.
- Heikkinen, Hannu (2004) *Vakava leikkillisuus – Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Kansanvalistus-seura.
- Helsingin kaupungin palveluverkkokysely, <http://palveluverkko.hel.fi/>. (Viitattu 4.3.2010.)
- Horelli, Liisa & Kyttä, Marketta & Kaaja, Mirkka (1998) *Lapset ympäristön ekoagentteina*. Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 1998/49. Helsinki: Valopaino.
- Horelli, Liisa & Kyttä, Marketta & Kaaja, Mirkka (2002) Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Kuntaliitto ja Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Hujala, Eeva & Puroila, Anna-Maija & Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo (1998) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, Juhani (1997, 4. uud.p.) *Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus*. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, Juhani (2008) *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- James, Allison & James, Adrian (2008) *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Jenks, Chris (2005) (2nd ed) *Childhood*. Lontoo: Routledge.
- Jørgensen, Per Schultz & Kampmann, Jan (red.) (2000) *Børn som informanter*. Kööpenhamina: Børnerådet.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Karimäki, Reeli (2008) Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. *Elore* 15 (1), 1–10. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. [Http://www.elore.fi/arkisto/1\\_08/kar1\\_08.pdf](http://www.elore.fi/arkisto/1_08/kar1_08.pdf). (Viitattu 12.5.2009.)
- Karimäki, Reeli (2009) *Lasten leikkikulttuuri 7–13-vuotiaiden helsinkiläiskoululaisten kertomana*. Helsingin yliopisto, kulttuurien tutkimuksen laitos, folkloristiikka. (Käsikirjoitusversio 7.9.2009.) Väitöskirja.
- Karlsson, Liisa (1999) *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäydyissä*. Stakes. Raportteja 241. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, Liisa (2000) *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia 1/2000. Lapset kertovat -hanke. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, Liisa (2003) (2. painos 2005) *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa (2005) Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen & Tuukka Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, Liisa (2007) Tutkimuspilottin alustavia tuloksia. Teoksessa Harriet Lonka (toim.) *Tapaturmatyö alueellisen innovaatiotoiminnan lähtökohdista*. Loppuraportti. Kouvola: Gaia Consulting, 54–55.
- Karlsson, Liisa (2008) Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 70–76. [Http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/perustietoa/toiminta/vuosikirjavuodelta2007.htx.i952.pdf](http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/perustietoa/toiminta/vuosikirjavuodelta2007.htx.i952.pdf), julkaistu: 17.6.2008. (Viitattu 18.6.2008.)
- Karlsson, Liisa (2009a) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Julkaisematon käsikirjoitus 10.12.2009, 8–35.



- Karlsson, Liisa (2009b) Lasten ja aikuisten tavat käsitellä elämän ilmiöitä – Miten tarkastellaan syömistä, ruokaa ja lapsia? Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Julkaisematon käsikirjoitus 10.12.2009, 67–99.
- Karlsson, Liisa & Riihelä, Monika (2009) Lasten omat kertomukset lukuina ja sadutus tutkimusmenetelmänä. Lasten omat kertomukset lukuina ja sadutus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, Käsikirjoitus 10.12.2009, 36–58.
- Kennedy, David (2006) *The well of being. Childhood, subjectivity and education*. New York: State University of New York Press.
- Keravuori, Kyllikki (1988) *Ymmärränkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Tampereen yliopisto. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Toimituksia 477. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kleemola, Sari (2007) Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Koivusalo-Kuusivaara, Raisa (2007) *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasubteen tarkastelua*. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, viestinnän laitos. Väitöskirja.
- Komulainen, Sirkka (2007) The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood* 14 (1), 11–28.
- Torstenson-Ed, Tullie (2007) Children's Life Paths Through Preschool and School. Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions. *Childhood* 14 (1), 47–66.
- Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen Niina & Vehkalahti, Kaisa. (toim.) (2010) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lapset kertovat ja toimivat (2009) *Lapset kertovat ja toimivat – valtakunnallinen tutkija- ja kehittäjäverkosto*. [Http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat). (Viitattu 14.10.2009.)
- Lapsudentutkimuksen seura (2010). <http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lapsudentutkimus/> (Viitattu 4.3.2010.)
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavinto, Ritva (1998) *Kielellinen vuorovaikutus aikuisten ja lapsen välillä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lee, Nick (2001) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lefstein, Adam (2002) Thinking power and pedagogy apart – coping with discipline in progressivist school reform. *Teachers College Record* 104 (8), 1627–1655.
- Leiwo, Matti & Kuusinen, Jorma & Nykänen, Päivi & Pöyhönen, Minna-Riitta (1987) *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lähteenmäki, Minna (2009) Turvapaikanhakijalasten äänen tavoittaminen saduttamalla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Julkaisematon käsikirjoitus 10.12.2009, 77–100.
- Nassaji, Hassan & Wells, Gordon (2000) What's the use of 'triadic dialogue?': An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21 (3), 376–406.
- Neill, Alexander Sutherland (1968) *Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta. (Summerhill: A radical approach to child rearing, 1960.)* Helsinki: Weilin+Göös.
- Nesbitt, Eleanor (2000). Researching 8 to 13 year-olds' perspectives on their experience of religion. Teoksessa Ann Lewis & Geoff Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press, 135–149.
- Nic Gabhainn, Saoirse & Sixsmith, Jane (2006) Children photographing well-being: Facilitating participation in research. *Children and Society* 20 (4), 249–259.



- Niiranen, Pirkko & Kinos, Jarmo (2001) Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Kirsti Karila & Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Olson, David R. & Bruner, Jerome (1996) Folk psychology and folk pedagogy. Teoksessa David R. Olson & Nancy Torrance (eds) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Pakkasvirta, Jussi (2003) *Monitiede vai monta tiedettä? Näkökulmia poikkeatieteiseen kulttuuri-, yhteiskunta- ja aluetutkimukseen*. Verkkojulkaisu. <http://www.helsinki.fi/hum/renvall/monitieteisyys/>. (Viitattu 12.5.2009.)
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. & Campione, Joseph C. (1993) First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. Teoksessa Ellice A. Forman & Norris Minick & C. Addison Stone (eds). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 43–57.
- Pridmore, Pat & Bendelow, Gill (1995) Images of health: Exploring beliefs of children using the Draw and Write Technique. *Health Education Journal* 54 (4), 473–488.
- Punch, Samantha (2002) Interviewing strategies with young people: The 'Secret Box', stimulus material and task-based activities. *Children and Society* 16 (1), 45–56.
- Prout, Alan (2005) *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. Lontoo & New York: Routledge Falmer.
- Rainio, Anna Pauliina (2009) *Lionhearts of the Playworld. A case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsingin yliopisto: Julkaisematon käsikirjoitus 15.8.2009.
- Reinikainen, Sarianna (2007) *Läheisneuvonpito lapsinäkökulmasta*. Raportteja / Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus 7/2007. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, Monika (1991) *Aikakortit – tie lasten ajatteluun*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Riihelä, Monika (1996) *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkityksellöyksiä lapsi-instituutioissa*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 66. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, Monika (2008) Lasten kuuntelemisen tavat ja tulkinnat – kuinka tehdä nykypäivän lapsitutkimusta?. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Riihelä, Monika (2009) Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Julkaisematon käsikirjoitus 10.12.2009, 24–43.
- Robinson, Sally (2000) Children's perceptions of who controls their food. Teoksessa *J Hum Nutr Diete* 13 (3), 163–171.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762) *Émile ou de l'éducation (Émile eli kasvatuksesta)*, suom. Jalmari Hahl 1905.)
- Rutanen, Niina (2007) *Water in Action: Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care*. Social psychological studies 15. Helsinki: Helsingin yliopisto. E-thesis: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>.
- Rutanen, Niina (2009) *Miten tulkita pienten lasten vuorovaikutusta? – Katse lapsista kontekstin rajoituksiin ja mahdollisuuksiin*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Saarikoski, Helena (2009) *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sellman, Jaana (2008) *Vuorovaikutus ääniterapiassa: Keskusteluanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, puhetieteiden laitos. Väitöskirja.
- Sinclair, John McHardy & Coulthard, R. Malcolm (1975) *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Lontoo: Oxford University Press.
- Strandell, Harriet (1992) Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10 (4), 19–27.





- Strandell, Harriet (2005) Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Stakes, Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes 33–40. [Http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/tp4-2005.pdf](http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/tp4-2005.pdf). (Viitattu 4.3.2009.)
- Suomen perustuslaki (2000)
- Thorne, Barrie (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tinworth, Sue (1997) Whose good idea was? Child initiated curricula. *Australian Journal of Early Childhood* 22(3), 24–29.
- Tisdall, Kay & Cree, Vivienne E. & Davis, John & Gallagher, Michael (2009) *Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis*. Lontoo: Sage.
- Tizard, Barbara & Hughes, Martin (1984) *Young children learning*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Torstenson-Ed, Tullie (2007) Children's Life Paths Through Preschool and School. Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions. *Childhood* 14 (1), 47–66.
- Tuononen, Päivi (2008) *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Jyväskylä: Sosiaali- ja terveysministeriö Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Tuovila, Annu (2003) ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Veale, Angela (2005) Creative methodologies in participatory research with children. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (eds) *Researching children's experience: approaches and methods*. Lontoo: Sage, 253–272.
- Vehkalahti, Kaisa (2009) *Lapsuuden historian viisi tehtävää. Kuukauden kolumni. Lapsuudentutkimuksen verkosto*. [Http://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/kuukauden-kolumni-lapsuuden-historian-viisi-tehtavaa](http://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/kuukauden-kolumni-lapsuuden-historian-viisi-tehtavaa). (Viitattu 3.3.2009.)
- Virtanen, Leea (1970) *Antti pantti pakana. Kouluikäisten nykyperinne*. Helsinki: WSOY.
- Wells, Gordon (1993) Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 5 (1), 1–38.
- Wertsch, James V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989) Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoasiainministeriön julkaisu 1/1993. Hyväksytty YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989. [Http://www.unicef.fi/lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus](http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus). (Viitattu 15.4.2009.)
- Yleisradion ohjelmien keskustelupalstat: <http://ohjelmaopas.yle.fi/artikkelit/nettiopas/nettiopas-alasivu/keskustelut>. (Viitattu 6.3.2010.)
- Young, Lorraine & Barrett, Hazel (2001) Adapting visual methods: Action research with Kampala street children. *Area* 33 (2), 141–152.
- YSA – yleinen suomalainen asiasanasto: [Http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html](http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html). (Viitattu 16.3.2010.)





# 6-VUOTIAAT PERUNAPÄÄT: KAHDENTUMINEN LAPSUUDEN OMINAISPIIRTEENÄ JA VAIKUTTAMISKEINONA

*Marleena Stolp*

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

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



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

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

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

## Esteettinen kahdentuminen käsitteenä

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

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



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

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

### Katsoja ja näyttelijä eri asemissa

Voidaanko todella väittää, että sekä katsojaa että tekijää koskee luonteeltaan samankaltainen kahdentumisen ilmiö? Heikkinen (2004, 104) painottaa esteettiseen kahdentumiseen liittyvää tietoisuutta ja sen merkitystä: on oleellista olla tietoinen sekä kahdesta läsnä olevasta tilasta ja ajasta että minän ja roolin yhtäaikaisesta läsnäolosta. Varmasti tämä tietoisuus on lähes aina yhteistä katsojalle ja tekijälle. Aina se ei sitä kuitenkaan ole, sillä todennäköisesti teatterilla on sekä lapsi- että aikuisyleisöä<sup>1</sup>, joka ei vielä kykene lainkaan erottamaan totta ja fiktiota toisistaan. Kahdentumista ei tällaisessa tapauksessa tapahdu katsojan näkökulmasta ollenkaan.

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

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

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



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

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

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

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

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



## Esteettisestä luopuminen

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

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

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

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

Nyt kykenemme jo palaamaan takaisin teatterin maailmaan arvioimaan kahdentumisen esteettisyyttä. Denis Diderot (1987/1830) kirjoitti jo 1700-luvulla näyttelijän paradoksista, ja kirjassaan hän esittää, että erinomainen näyttelijäntyyö ei vaadi lainkaan tunneherkkyyttä, vaan pelkästään ajattelua ja jäljittelykykyä. Diderot (1987, 15–16) perustelee väitettään seuraavasti:

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



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

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

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

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

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

Erästä ongelmaa käsite kuitenkin kantaa mukanaan. Kahdentumis-sana on merkitykseltään jossain määrin jäykkä ja rajoittava, sillä se antaa ymmärtää subjektin olevan olemassa aina ja vain kahdessa eri maailmassa. Todellisuudessa leikkivä tai näyttelevä ihminen voi olla useassa eri maailmassa yhtä aikaa. Näyttelijä esimerkiksi on yhtä aikaa ensinnäkin niin sanotusti oma itsensä, toiseksi töissä parhaillaan oleva ammattinäyttelijä ja kolmanneksi se roolihahmo, jota hän kulloinkin esittää<sup>3</sup>. Lapsikin voi leikkiessään olla yhtä aikaa usean eri maailman sekamelskassa: esimerkiksi todellisen maailman ja muutaman erilaisen leikkimaailman. Eri maailmojen rajat eivät välttämättä ole myöskään selkeät, eivätkä subjektit kuulu puhtaasti kokonaisvaltaisesti näihin tiettyihin maailmoihin, vaan pikemminkin niiden muodostamaan yhteiseen tilaan.



## Kahdentuminen tutkimusaineistossa: teatteria tekemässä

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

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

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

*Enni eli Isosiskoilves istuu kuumassa tuolissa.*

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

Isosiskoilves: En.

Joonas: Esim. salaattia tai marjoja.

Isosiskoilves: En.

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

Isosiskoilves: Tyhmiä.

*Jotkut lapset katsovat kysyvästi ohjaajia. Jotkut naurahtelevat.*

Joonas: Siis me ollaan tyhmiä!

*Veeti ärisee vihaisesti Isosiskoilvekselle.*

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

Veeti: Niin muuten määki.

O2: Hei...

*Joonas kiipeää toisen tuolin päälle.*

Joonas: Mä en oo enää tyhmä!

O2: Sielä oli jotain mun tavaroita.

Veeti: Eikä ollu.

Joonas: Oli se.

O2: Oli...

Joonas: Se kamerasuoja.

O2: Tulkaas nyt tänne näin.

Joonas: Mä en haluu olla tyhmä!



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

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

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

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

Hannu Heikkinen (2004, 114–115) väittää, että kahdentuminen roolissa, ajassa ja paikassa mahdollistaa asioitten tutkimisen vallasta vapaalla alueella, mutta uskallan oman tutkimusaineistoni pohjalta kyseenalaistaa Heikkisen väitteen. Projektissamme lasten sosiaaliset roolit pyrkivät pääsemään esille, vaikka he esiintyivät roolihahmoinaan fiktiivisessä maailmassa ja fiktiivisessä ajassa. Joku voisi väittää tämän tarkoittavan sitä, että lapset eivät tällöin toimineetkaan rooleissaan tai että kahdentumisen prosessi ei tällöin ollut oikeanlaista. Jos kuitenkin mietitään kahdentumisen keskeisintä ideaa, jonka mukaan ihminen kahdentumisen kokiessaan kuuluu samanaikaisesti kahteen eri maailmaan, olisi kummallista odottaa todellisen minän<sup>4</sup> katoavan täysin. Siitähän ei ole kysymys. Kahdentuminen tarkoittaa nimenomaan sitä, että todellinen minä on





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

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

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

Leijona: Senkin partapää!

*Yleisö nauraa Leijonan kommentille. Leijonakuningas peräänantyy, mutta tökkää kohta uudestaan.*

Leijona: Mitäs sä siinä tökit sillä kepillä, partapää?

Isosiskoleijona: Ei kuningas...

Leijona: No sillä on parta.

Isosiskoleijona: Eikä ole.

Leijona: Se vaan kasvaa päässä!

*Yleisö nauraa isoon ääneen. Leijonakuningas tökkää vielä kerran Leijonaa.*

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

Isosiskoleijona: Tai sitte kasvaa nenässä!

*Naispuoliset leijonat kikattavat.*

Leijona: (leijonakuninkaalle) Kasvaako sulla parta nenässä?

*Kuningas puistaa päätään.*

Leijona: No sitte se varmaan kasvaa päässä.

Isosiskoleijona: Kasvaa silmässä.

*Tyttöleijonat kikattavat taas.*

Leijona: (kuninkaalle) Kasvaako sulla partaa nenässä?

*Leijonakuningas yrittää tökkiä Leijonaa kepillä.*

Leijona: Kasvaako sulla hajukarva nenässä?

Äitileijona: No niin, nyt, nyt! Ruokailu!

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

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

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



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

### Kahdentuminen tutkimusaineistossa: lasten leikkimaailma

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

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

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

Johanna: Mun kaapista.

*Ohjaajat nauravat.*

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

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

O1: Mmm. Se löytyy sitten...

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

O1: Ei löydy sieltäkään.

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

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

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

Joonas: Siellä näkyy...

O1: ...ilveksiä?

*Noora pudistaa päätään.*

Topi: Mä meen ettiin tuolta kellosta!



*Naurua.*

Joonas: Valonkatkaisijasta.

O1: Ahaa...

Enni: Entäs onko ne sitten katossa?

Noora: Saunassa?

Johanna: Katossa on lamppu.

Joonas: Kiukaassa?

Enni: Onko ne sitten hämähäkin mahassa?

*Naurua.*

O1: Ehdotukset on ainaki mahtavia.

O2: On.

Topi: Onko se naulakossa?

Joonas: Onko peruna perunamaalla?

Enni: Pitääkö niille soittaa puhelimella?

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

Noora: Tuolla peilin päällä.

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

Noora: Tuolla kaapissa.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

O2: Sitte äännellään niinku myrskytuuli.

*Lapset ääntelevät.*

Enni: Mää haluan esittää!

O2: Sitte äännellään niinku ampiainen.

*Lapset ääntelevät. Enni menee seinään kiinnitetyn leikkipuhelimen luokse.*

Aliisa: No niin soita Juomatehtaalle.

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

Topi: Minä meen nyt Juomatehtaalle.

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

Topi: *(huutaa)* Harjoitellaan!



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

O2: Hei, hei!

*Yleistä melua ja vaatimuksia harjoittelemisesta.*

O2: Haluaisitteko te nyt harjoitella sitä esitystä?

Lapset: *(huutavat isoon ääneen)* Joooooooo!

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

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

### **Kahdentumis-käsitteen potentiaali lapsuudentutkimuksessa**

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



## Viitteet

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

## Lähteet

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





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



# YLIRAJAISET TILAT LASTEN KASVUPAIKKOINA

*Helena Oikarinen-Jabai*

Tässä luvussa lähestyn lapsuuden ylijalaisia tiloja kuvaamalla poikkitieteelliseen ja -taiteelliseen väitöskirjaani liittyvän lastenkirjan *Moonan ja Soonan maanantai* syntyprosesseja ja tausta-ajattelua. Kokemukseni on, että sellaisia kulttuurisia välitiloja, joita on vaikea ilmaista perinteisellä akateemisella kielenkäytöllä, voidaan kuvata performatiivisin kirjoittamistyylein – esimerkiksi runoutta, autobiografiaa, elämän kirjoittamista ja fiktiota soveltaen (vrt. Richardson 1997; Denzin 2003; St. Pierre 2005). Lastenkuvakirja on muoto, joka mahdollistaa myös visuaalisen aineiston käytön ja soveltamisen tutkimusraportoinnissa. Tämä helpottaa ylijalaisten tilojen konkreettista kuvittelua ja kuvittamista.

## **Trans-tilat**

Trans-etuliite on ja elää ajassa: transnationaalinen, transkulttuurinen, transseksuaalinen, transversaalinen, transformaatio. Trans-sana pohjaa etymologisesti latinan prepositioon 'trans': yli, toisella puolen. Tällä on juurensa verbissä 'trare', joka tarkoittaa ylittämistä tai risteämistä. Foucault toi akateemiseen keskusteluun ajatuksen transgression taiteesta, sovinnainten rajojen ja normien ylittamisestä (Simons 1995). Omaan tutkimusavaruuteeni trans-termi soluttautui lentokenttien transit-tiloista. Kesällä 1998 vietimme tyttäreni kanssa vuorokauden Moskovan lentokentällä. Keniasta saapuneessa koneessa tapaamamme somalialainen mies auttoi meitä rakentamaan matkatavaroistamme odotussalin nurkkaan pesän. Nukkumapaikkaa ei ollut helppo löytää, koska halli täyttyi odottelevista 'kolmannen maailman' kansalaisista, jotka olivat hakeutumassa Eurooppaan. Herätessämme muiden 'mustien' matkustajien kanssa hallisiivoojien kiljahduksiin ja potkuihin, ja työkeästi eteemme heitettyä akanaista puuroa lusikoidessamme tunsimme nahoissamme olevamme toisen tai kolmannen luokan matkustajia. Päivän kuluessa yritimme naamoitua kiireisten ohikulkijoiden joukkoon. Etsiskellesämme istumapaikkaa tyttäreni alkoi jutella suomea puhuvan venäläismiehen kanssa. Suomalaisen kanssa naimisissa oleva mies, suomea puhuvan lapsen isä, lahjoitti meille liput ensimmäisen luokan odotushuoneeseen. Laskeuduttuamme ilmastoituun tilaan, jossa saatoimme valita ruokalajin, valikoida viinin, katsella televisiota, pelata pelejä, käydä suihkussa ja lepäillä yksityishuoneissa, unohdimme pian mitä seinien takana tapahtui. (Oikarinen-Jabai 2008, 9.)



## Muistin tapahtuman lukiessani Ruth Beharin (1995) oppilaaltaan Laurent Duboisilta lainaaman metaforan:

Meidän aikanamme, kun rajat ovat suljettuja yhteisöjä merkittävämpiä, lukijakunta ei ole enää yhtenäistä. Etnografiankaan ei siis pitäisi muistuttaa suljettujen ovien takana sijaitsevia lentokentän sviittejä, jonne vain tietyillä sisäänpääsymaksun suorittaneilla on pääsy.

Pidinpä siitä tai en, moskovalaisella lentokentällä minulle avautuivat tyttäreni ansiosta ovet sekä 'mustaan' että 'valkoiseen' maailmaan, värikkääseen (tai mustavalkoiseen) elämykseen. Hänen ihonväriinsä ja kansallisuutensa tuottamat monenlaiset merkitykset mahdollistivat meille molemmille nopeita rajojen ylityksiä. Jäin pohtimaan, kuinka kirjoittaa etnografiaa niin, että 'rodun', kansallisuuden, luokan ja sukupuolen väistämättömät näkymättömät sidokset monikulttuurisessa maailmassamme avautuvat rivien lomasta ja ovat muidenkin kuin kulttuureista akateemisesti kiinnostuneiden luettavissa. Kun aloin tehdä väitöskirjaani, halusin teksteissäni edes hetkittäin yhdistellä erilaisia maailmoja, joiden samanaikaisen läsnäolon globaali markkinatalous mahdollistaa. Halusin läpivalaista seiniä, jotka erottavat ensimmäisen luokan matkustajat toisen luokan kuljeskelijoista – jotka useimmiten ovat 'mustia'.

(Oikarinen-Jabai 2008, 10.)

Ulla Vuorela (1999) suomentaa transnationaalisuuden yllirajaisuudeksi. Termi on osuva. Ensiksikin ylittäminen edellyttää rajan. Toiseksi kansalliset rajat luovat sirpaloituneita tiloja, joissa moninaiset kuulumiset yhtäältä määrittellään paikallisiksi, toisaalta ylitetään. bell hooks huomauttaa, että jo pienokaisina meitä opastetaan pysyttelemään turvallisten rajojen sisällä. Usein nämä rajat liittyvät perheeseen, yhteisöön tai kansakuntaan. Mutta jo ennen kuin kohtaamme nämä rajat, kehoamme rajataan yhteisöllisten ja kulttuuristen odotusten mukaisesti. Rajoja ylittäessämme meidän onkin palattava kehoomme ja kyseenalaistettava totuttuja käyttäytymismallejamme ja roolejamme. (hooks 1995, 133.)

Avtar Brahin mielestä me kaikki ihmiset asutamme 'diasporatilaa', jossa suhteemme maailmaan on monikerroksellista ja liikkuvaa. Tässä tilassa diaspora, raja ja paikallistumiset/siirtymät leikkaantuvat taloudellisten, poliittisten, kulttuuristen ja psyykkisten prosessien kanssa ja "syntyperäinen on yhtä paljon diasporinen kuin diasporinen on syntyperäinen". Sen moniakselisella vallan kentällä samanlaisuutta ja eroa luokittelevat määreet – kuten luokka, sukupuoli ja 'rotu' artikuloivat ja kiistelevät toistensa kanssa ja mahdollistavat erilaisten lähestymistapojen ja subjektiuksien käsittelyn intersektionaalisina suhteina. (Brah 1996, 208–209.) Subjektien sisäiset ja keskinäiset moninaiset ja rinnakkaiset paikantumiset eivät sulje toisiaan pois, vaan rikastuttavat toisiaan. Diasporatilan käsitteessä ne yhdessä moniakselisen paikantumisen kanssa tarjoavat mahdollisuuden tarkastella ja kiistää oletettuja ja annettuja identiteettejä, positioitumisia ja vallan käytänteitä. Tässä tilassa myös tiedon hybridisoituminen voi toteutua. (Brah 1996, 204–210, ks. myös Bhabha 1994, 320.) Homi Bhabha nimeää kolmanneksi tilaksi diasporatilaa muistuttavan tilan, jossa erilaiset kulttuuriset tarinat kohtaavat ja jossa muodostuu uudenlaisia auktoriteettirakenteita ja poliittisia aloitteita. Tämä kategorioita ja jäykkiä ajatusmalleja rikkova hybridi tila mahdollistaa kulttuurien



transformoitumisen ja jatkuvan uudelleenrakentamisen prosessin (Bhabha 1996, 1998, ks. myös Soja 1996). Tällaisten kulttuurisia välitiloja kuvaavien käsitteiden voidaan katsoa länsimaaisessa kontekstissa pohjautuvan jo Platonin ajatteluun (Derrida 1995). Fenomenologinen ja psykoanalyttinen teoreettinen pohdiskelu, joissa molemmissa rajoilla liikkuminen ja niiden ylitys ovat keskeisiä, on vaikuttanut mannermaiseen jälkistrukturaaliseen ja -kolonialistiseen ajatteluun ja mahdollistanut uudenlaisten raja-, reuna- ja kohtaamistilojen hahmottelun (Oikarinen-Jabai 2008, 133).

Erilaiset rajat ja rajojen merkitsemiset ovat keskeisiä kolonialistisille suhteille. Näitä rajojen rakentamisia luodaan sekä fyysisellä tilallisella aitaamisella että ajattelumuotojen muokkaamisella. Näin tuotetaan ymmärrystä siitä 'miten asiat ovat'. Bill Ashcroftin (2001) mielestä syvälle länsimaiseen ajatteluun tunkeutuneen koloniaalisena, valloitetuna, mitattuna ja kartoitettuna mielletyn tilan transformaatioon tarvitaan rajojen havaitsemisen lisäksi niiden asuttamista ja niitä hajottavien ja ylittävien ajattelumuotojen kehittämistä. Hän ehdottaa tämän prosessin ymmärtämisen tueksi Edmund Husserlin fenomenologiseen keskusteluun nostamaa horisontin käsitettä. Horisontti on kuin pysyvä välitila, josta avautuu maisema tuntemattomaan.

Koska horisontissa paikallisuus ja mahdollisuus yhdistyvät, se on hyvä tapa ymmärtää ja voimauttaa subjektin asemoitumista jälkikolonialistisessa maailmassa (Ashcroft 2001, 182–189). Miellänkin omassa työssäni sekä diasporatiloiksi että kolmansiksi tiloiksi hahmotellut paikoittumiset eräänlaisiksi horisontilla sijaitseviksi majakoiksi, joiden säteet hajautuvat lukuisiin perspektiiveihin, tulkintoihin, tarinoihin ja tapoihin olla maailmassa. Näistä tiloista ja näissä tiloissa voi kirjoittaa sisä- tai ulkopuolelta, käsitteellisesti tai poeettisesti, monitarinaisesti ja haparoiden. Sanat kurottavat rajoille ja horisontin taakse, jonne voi löytää vain sanojen avulla, kartan takana olevaan kehon horisonttiin, kuten Ashcroft kirjoittaa (2001, 205). Laitan painon sanoille 'kehon horisonttiin', sillä kehollinen ja aistinen kokemus edeltävät sanoja ja ovat usein puhuttelevampia.

### **Kuinka kirjoittaa erilaisuuden kokemuksista?**

Osana viimeaikaista tutkimustani tarkastelin kulttuurisia välitiloja lastenkirjassa *Moonan ja Soonan maanantai*. Kirjassa tukeuduin muun aineistoni ohessa kokemuksiini maahanmuuttajana Ruotsissa ja suomalais-gambialaisten lasten äitinä. Suomalaisen aineiston rinnalla minulla oli tukena laaja materiaali Gambiasta. Suomalaisessa materiaalissa oli valokuvia, taideteoksia ja haastatteluja sekä pitämistäni lapsille suunnatuista työpajoista että taidekasvatusprojekteista, joissa olin mukana havainnoivana tutkijana. Gambialainen materiaali sisälsi muun muassa gambialaisissa kouluissa järjestämistäni työpajoissa tallentamiani lasten piirustuksia, valokuvia, video- ja audionauhoituksia, haastatteluja sekä kuvattuja performanssi- ja teatteriesityksiä. Näihin materiaaleihin tukeuduimme kuvittaja Anu Merenlahden kanssa rakentaessamme kirjan muotoa ja tiloja.

1980- ja 90-lukujen Suomessa tummaihoiset lapseni olivat jatkuvan uteliaisuuden kohteena. Perheemme sisällä kehittyi intuitiivinen herkkyyks käsitellä aihepiiriä. Asiasta



oli kuitenkin vaikea puhua, etenkin ulkopuolisille. Kun aloin tehdä tutkimusta taidekasvatuksesta monikulttuurisessa koulussa törmäsin samaan vaikenemisen muuriin. Useimmilla maahanmuuttajataustaisilla, erityisesti ei-länsimaiksi luokitelluista maista kotoisin olevilla oppilailla, oli koulun maailman rinnalla toinen henkilökohtainen maailma. Tämä oli totta myös monen suomalaistaustaisen lapsen kohdalla, mutta selkeämmin havainnoitavissa silloin, kun lapsen eletyn maailman kieli, arvot ja uskomukset olivat muusta ympäristöstä poikkeavia. (Oikarinen-Jabai 2001.)

Koulun henkilökunnan ja meidän tutkijoidenkin oli vaikea kohdata tuota lasten toista maailmaa ja siihen liittyviä kokemuksia. Huomasin myös, että siitä oli vaikea puhua perinteisellä tutkimuksen kielellä. Niinpä aloin performatiiviseen kirjoittamiseen tukeutuen laatia akateemisesta traditiosta poikkeavia tekstejä. Performatiivisella viittaan esimerkiksi käsitteeseen 'muntarina' (*mystory*), jossa lihallisesti ja aistein koettu ankkuroituu erityisiin kokemuksen alueisiin, jotka liittävät yksilön henkilökohtaisen kokemuksen ja ajan kollektiiviseen kokemukseen ja aikaan (*history*) (Denzin 1997). Tukeuduin myös kerroksellisen kuvaamisen metodiin, joka sallii tutkijan yhdistellä erilaisia lähteitä, kuten teoriaa, tilastoja, elettyjä kokemuksia, fiktiota ja tunteita, sekä elämän kirjoittamiseen (*life writing*) (Kadar 1992), jonka puitteissa huomioidaan arkipäivään kuuluvia tekstejä, esimerkiksi päiväkirjoja, kirjeitä, sähköposteja, muistilappuja, kuitteihin kirjailtuja huomioita ja niin edelleen (Ronai 1996; Richardson 2005). Rishma Dunlopin (1999) mukaan mahdollistamme sukupuoli- ja etnisyyssrajat ylittävien keskustelujen syntymisen hyväksyessämme äänten moninaisuuden, puheen ja hiljaisuuden yhteen kietoutumisen, ellipsisit, omaelämäkerrat ja fiktion. Laatimassamme lastenkirjassa *Moonan ja Soonan maanantai* halusimme tuoda aukeamille rajapinnoilla liikkumista sekä suomalaisille lastenkirjoille tyyppillisestä estetiikasta poikkeavaa sommittelua ja kuvallista kerrontaa. Tekstissä pyrin huomioimaan myös länsiafrikkalaisia tarinan kerronnan perinteitä.

## Laskostuvat maailmat

*Moonan ja Soonan maanantai* kertoo suomalaisgambialaisten kaksostytöjen maanantaipäivästä Suomessa. Päähenkilöt, joista Moona on musta ja Soona on valkoinen, ovat fiktiivisiä hahmoja. Tarina alkaa aamusta, kun tytöt heräävät. Kertomuksen loimi kuljettaa heidät esikouluun, ystävän kebabravintolaan, äidin kauppaan ja takaisin kotimaansa Gambia on läsnä sekä heidän mielikuvissaan että keskusteluissaan toistensa ja kirjan muiden hahmojen kanssa. Tarinan muut lapsihahmot ovat kotoisin eri puolilta maailmaa ja Suomea. Kirjan aukeamilla he keskustelevat sekä eroista että samankaltaisuuksista suhteessa toisiinsa ja ympäröivään maailmaan. Soonan ja Moonan maailmassa erilaisissa kulttuuriympäristöissä tallennetuista aineksista muodostuu maisemaa, joka yhdistää tyttöjen moninaisia maailmoja. Ne ovat kuin verhoja, jotka raottuessaan antavat tilaa erilaisille heidän arkeensa kuuluville ilmiöille, esimerkiksi Gambian kokemusten nivomiseen osaksi suomalaisen päiväkodin arkea tai savannimaiseman ja marraskelin yhteensulautumiseen. Matka suomalaisessa har-



maassa lähiömaisemassa muuttuu lasten leikeissä aurinkoiseksi aavikkoratsastukseksi ja lumilinna termiittikeoksi.

Ei ole sattumaa, että gambialainen lehtikuviainen indigobatiikki lävistää kirjan ensimmäisen aukeaman. Se avautuu aamuun, kun Moona herää ja alkaa leikkiä nimenantjuhlia. Kankaan laskoksissa Moona keinuu kahden kotimaansa välimaastossa. Samalla herää muistumia Gambiassa tapahtuneisiin vastaavanlaisiin juhliin. Käytimme useiden aukeamien taustakuvina länsiafrikkalaisia tekstiilejä, toisinaan myös kollaaseina valokuviin, videoiden pysäytyskuviin ja gambialaisten lasten piirroksiin yhdistettynä. Näin rikoimme perinteistä suomalaista lastenkirjakuvituksen esteettistä muotoa ja toimme kuvitukseen mukaan länsiafrikkalaisia elementtejä. Vaikka hybridiset afrikkalaiset tyyli eroavat länsimaisista kokeilevista avantgarde- muodeista, ne eivät ole yhdentekeviä edistysellisiä kulttuurisia käytäntöjä analysoitaessa, painottaa Leslie W. Rabine. Länsiafrikkalainen tyyli sukkuoi semioottisesti ja maantieteellisesti useiden, historiallisesti ja maantieteellisesti hajautuneiden tyylillisten merkitysten välimaastossa ja sulautuu rinnakkaisesti kaikkiin niihin. (Rabine 1998, 68.)

Monille länsiafrikkalaisille nimenantjuhla on yksi tärkeimmistä elämänkaarijuhlista. Niiden ja muiden kollektiivisten tapahtumien merkityksellisyyttä Guinea Bissausta kotoisin oleville mandingayhteisöille kuvaa Lissabonissa asuvien naisten toteamus, että he asuvat mieluummin 'valtaamissaan' keskeneräisiksi jääneissä mukavuuksia vailla olevissa lähiötaloissa kuin keskikaupungin laadukkaammissa taloissa. Lähiöissä kun on usein avarat piha-alueet, joissa voi järjestää juhlia ulkona. (Johnson 2000, 8.) Kuten kaikissa länsiafrikkalaisissa seremonioissa, asusteilla ja kankailla on nimenantjuhlissa tärkeä merkitys. D'Alisera kertoo, kuinka Sierra Leonessa syntynyt, länsimaisesti pukeutunut äiti kietoo ennen nimenantoseremoniaa sierraleonelaisen kankaan päähänsä. Myös länsimaisesti puetulla lapsella on palanen kangasta ympärilleen kiedottuna. Lapsen Afrikkaan verhoava kangas symboloi kahden erilaisen elämänpiirin yhdistämisen tärkeyttä ja lapsen osallisuutta syntymämaailmaansa. (D'Alisera 1998, 16–18.) Jo Ann D'Aliseran (1998) mukaan Washington D.C.:ssä asuvien sierraleonelaisten pienokaisten nimenantjuhlissa osanottajat muotoilevat uudelleen kuviteltuja kotimaan rajoja ja merkityksistä käytävää neuvottelua. He luovat kerrostuneita alueita, joiden piirissä osallistujat vastaavat erilaisiin kulttuurien välisissä tiloissa elämisen mukanaan tuomiin paineisiin ja jotka mahdollistavat sosiaalisen kokemuksen välittämisen moninaisin tavoin. Näin toimiessaan osallistujat sommittelevat moniulotteisia merkitysten kehyksiä, joissa ajatusrakennelmat kotimaasta ja Amerikasta kohtaavat eletyn kokemuksen ja paikallistavat ne samaan tilaan. (D'Alisera 1998.)

Ensimmäisen tyttäreni syntyessä hänen gambialainen isoäitinsä lähetti lahjaksi perinteisiä kotikylänsä kutojien valmistamia kankaita. Saatoin sitoa lapseni selkääni ja isänsä yhteisöön samanaikaisesti. Nimenantjuhlissaan hänellä oli yllään minunkin käyttämäni, suvussani kauan hyödynnetty kastemekko ja häntä verhosi mandingoille tyypillinen puuvillakudelman. Näin lapsi kietoutui kahden erilaisissa paikallisissa ja globaaleissa historiallisissa positioitumisissa ja prosesseissa muovautuneiden ajattelutapojen sekä esteettisten arvostusten kuteisiin. Ne välittivät häivähdyksiä sekä suomalaisen isoäidin ryijyyn tallennetuista elämänkohtaloista että gambialaisen isoisan mekon helmaan tarttuneesta aavikon pölystä (Oikarinen-Jabai 2008, 80). Myös Moonan



nalleille järjestämässä nimenantopöydässä oli läsnä monia todellisuuksia, suomalaisia, gambialaisia, mielikuvituksen tuottamia ja tilanteessa loihdittuja. Äidin kiirehtivät huudot sekoittuvat aamupuuhiin.

## Kuvat kulttuurin ja muistojen välittäjinä

Tilannekuvat Gambiasta ovat Moonalle ja Soonalle muistoja, joiden kautta he voivat monien maasta- ja maahanmuuttajien tavoin olla yhteydessä toiseen kotimaansa. Nykyisin valokuvien merkityksen yllirajaisissa yhteyksissä ovat osittain korvanneet internet ja itse tallennetut videot, joita esimerkiksi monien Suomessa asuvien afrikkalaisten kodeissa katsotaan uudestaan ja uudestaan. Eläviä ja virtuaalisia kuvia vaihdetaan myös kirjeiden tavoin, kun halutaan pitää toisissa maissa ja maanosissa asuvia sukulaisia ja tuttavien ajan tasalla. Niiden kautta D'Aliseran (1998, 16) kuvaamia monikerroksellisia sosiaalisia tiloja pidetään elävinä ja tuotetaan. Moonaa ja Soonaa saavat myös kirjeitä Gambiasta. Tytöt toteavat isältä tulleen kirjeen mukana tullutta valokuvaa katsellessaan: ”Eivätkö he voisi tulla välillä tänne, vaikka olisikin mukava istua mangopuun alla ja ahmia juuri poimittua hedelmää.”

bell hooks (1995, 64) muistuttaa, että kuvien tuottamien mielikuvien kautta on mahdollista saada yhteys parantavaan ja voimistavaan muistiin. Sana 're-member' manaa esiin hajaantuneiden osasten yhteen palaamisen, fragmenttien yhdistymisen. Tämä edesauttaa radikaalien identiteettien ja kolonialistista katsetta vastustavien mielikuvien luomisessa. Kuviin tallennettujen tilanteiden ja mielikuvien muistaminen ja muistelemineen auttavat myös Soonaa ja Moonaa rakentamaan suomalaisgambialaista identiteettiään.

Joskus kuvat johdattavat tilanteisiin, jotka tapahtuivat jo ennen kuin meidän tietoinen muistimme oli niitä tallentamassa, kuten esimerkiksi kolonialismin ja orjuuden historiaan. Meille kirjan tekijöille merta ja veneitä esittelevät valokuvat sekä lasten piirrokselliset olivat linkki sekä vanhempaan että yhä olemassa olevaan kolonialismiin. Emme voineet ohittaa sitä tosiasiaa, että pienillä puuveneillä, jotka on kirjailtu tekstein – kuten *Love is the answer* – lähdetään yhä edelleen kohti tuntematonta (vrt. Back 2003). Toisaalta nuo veneet, kuten niitä esittävät, kirjamme kuvituksena toimivat gambialaisten lasten piirrokselliset kertovat, ovat elinehto ja vaurauden lähde rannikolla asuville ihmisille. Emme voineet ohittaa kysymystä epätasa-arvoisuudesta, jolla on selkeä maailmanhistoriallinen jatkumo. Globaali rajaton maailma on monille yhä edelleen mittaamaton, ja saavutettavissa vain pimeyttä luotaavalla puuveneellä tai veikkausvoiton siivittämänä:

'Meidän isoäiti kertoi, että sen äidinäidinäidinäidinäidinäiti pakotettiin laivalla Amerikkaan', Soonaa tietää. Ja sitten gambialaiset viljeli maapähkinöitä eurooppalaisille. 'Minunkin joku täti muutti ennen vanhaan Amerikkaan', Johanna kertoo, 'Sitten kun me voitetaan lotossa me etsitään sen lapsenlapset.'

(Oikarinen-Jabai 2007.)





## ”Hämmästyttävä etäisyys”

Vaikka siirtomaa-ajasta on vuosikymmeniä, käsitykset ’rodullisista’ tai kulttuurisista eroista, jotka liittyvät myös köyhyyteen ja kehittyneisyyteen istuvat lujassa. Kirjassa Soona ja Moona vierailevat Ismaelin kebabkahvilassa, jossa tyttöjen erilaiset kokemukselliset paikat kohtaavat. Se on hybridi tila, jossa mangonleivät ja helsinkiläisen ostoskeskuksen mainokset yhdyttävät toisensa. Tämänkaltaiset tilat ovat myös tulleet osaksi ainakin suomalaisen pääkaupunkiseudun arkea, jos ei yhdyskuntasuunnittelua. Tyttöjen äidillekin ne ovat yksi kulttuurisen kohtaamisen muoto. Eräs opettaja, jolta pyysin palautetta kirjasta, totesi kahvila-aukeamaa katsellessaan:

Tätä en kyllä voisi näyttää oppilailleni, koska se vahvistaisi heidän uskomuksiaan siitä, että maahanmuuttajat tulevat ei mistään, viidakosta. Jopa pöytä näyttää heinästä tehdyltä. Oppilaani sanoisivat, ettei niillä ole edes huonekaluja siellä mistä ne tulevat ja sitten ne muuttaa tänne ostelemaan autoja ja ylellisystarvikkeita vanhempiemme verorahoilla... Ja kahvilanpitäjä, eihän se näytä edes oikealta afrikkalaiselta. Hän näyttää suomalaiselta, jonka naama on värjätty mustaksi.

(Oikarinen-Jabai 2008, 102.)

Kolonisoiijat ja kolonisoidut erottanut ”hämmästyttävä etäisyys” on edelleen olemassa (Ashcroft 2001, 191; Landau 2002, 26). Liian lähelle toista tuleminen johtaa halveksuntaan (huono kopio) tai väärinymmärryksiin. Rajatun merkityksen ulkopuolelle jääminen (ei-autenttisuus) voi etäännyttää kielellisistä merkityksistä, joista siten tulee fiktiivisiä. (Landau 2002, 26.) Luultavasti opettajan luenta oli erityinen, mutta Suomessa on tavallista tulkita länsimaat, Suomi mukaan lukien, sivistyneenä, rikkaana ja valkoisena, vastakohtana niin sanotulle kolmannelle maailmalle. Näiden maailmoitten väliin jäävien tilojen käsittely ja kuvallisten representaatioiden purkaminen ei ole helppoa. Sen totesimme myös lastenkirjaa tehdessämme. Vaikka pyrkimyksenämme oli tuottaa visuaalista kertomusta, jossa dualistiset suhteet murtuisivat (vrt. Trinh 1991, 12), niin – kuten useissa monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvissä kertomuksissa – tässäkin tarinassa erilaiset pienet ja suuret tarinat ja representaatiot törmäilevät toisiinsa ja mahdollisesti toistavat itseään (vrt. Pääjoki 2004, 33–34).

## Mustan ja valkoisen välissä

Luotuaani Moonan ja Soonan hahmot satuin näkemään televisiosta dokumentin, joka käsitteli brittiläisiä kaksosia, joista toinen luokiteltiin mustaksi, toinen valkoiseksi. Ohjelmassa haastateltiin monenikäisiä ihmisiä. Kaikille heille oli yhteistä, että ihonväri oli heijastunut heidän sosiaalisissa kokemuksissaan esimerkiksi koulussa. Vasta viime vuosina on alettu käsitellä mustan ja valkoisen liitosta syntyneitä lapsia omana kategorianaan (Tizard & Phoenix 1993; Zack 1998a). Silti vielääkään ei suomen kielessä löydy termiä kuvaamaan näitä lapsia. Stuart Hall (1999, 156) toteaa, että ’mulattien’



kaltainen 'rotuja' sekoittava sosiaalinen ryhmä kelluu elohopeanomaisen häilyvällä, määrittelemättömän välitilan hybridivöhykkeellä (ks. Stallybrass & White 1986, 193–194). Tämä tila koetaan valtakulttuurissa usein oudoksi, jopa uhkaavaksi. Toisaalta, jos 'roduk' olisivat todellisia, useimmat meistä olisivat 'monirotuksia' sekoituksia (Zack 1998b, 20; Ifekwunigwe 1999, 11; Winant 2000, 185).

Yhdysvalloissa mustan ja valkoisen liitosta syntynyt lapsi on 1900-luvun alussa säädetyn lain nojalla aina määritelty mustaksi (Zack 1998b). 'Rodun' luokitteluihin perustuen nykyisestä 'kaksirotuisesta' amerikkalaissukupolvesta suurin osa tulee olemaan 'monirotuksia' (Root 1997, 170). Naomi Zackin mielestä 'monirotuksisuuden' huomioiminen hyödyttäisi sekä siihen kategoriaan itsensä lukevia että 'yksirotuksiksi' itsensä mieltäviä, sillä se hämärtäisi 'rodun' määritelmiä. (Zack 1998b, 20–23.) Suomessa ohitamme usein keskustelut 'rodusta' meille kuulumattomina, eikä Euroopassa 'rodullisia' kategorioita virallisesti käytetä. Silti täälläkin vanhempien ja lasten kuuluminen erilaisiin 'rodullisiin' ryhmiin herättää väistämättä kysymyksen käsitteeseen liittyvistä taustaoletuksista (vrt. Zack 1998a).

Jayne Ifekwunigwe kuvaa kirjassaan *Scattered Belongings: Cultural Paradoxes of Race, Nation and Gender* (1999) omia ja englantilaisten *métis(se)*-informanttiansa paikoittumisia Euroopan ja Afrikan välimaastoissa ja diasporissa. Ifekwunigwe (1999, 17–20) haluaa korvata 'rotuun' viittaavat termit – kuten *mixed-race*, *multi-racial* ja *bi-racial* – käsittellä *métis(se)*. Tämä sisällyttää myös lapset, joiden vanhemmat kuuluvat eri etnisiin/kulttuurisiin ryhmiin, kuten igboihin, yoruboihin, englantilaisiin ja skotlantilaisiin. Hänen mielestään kaikkien, mutta erityisesti *métis(se)*-henkilöiden, subjektiveetit ovat monikerroksisia. Ihmiset neuvottelevat ja tarinoivat kokemuksellisia minuuksiaan keskenään ristiriitaisten diasporiin, kulttuureihin, luokkiin, seksuaalisuuksiin, uskontoihin, etnisyyksiin, kansallisuuksiin ja sukupuoliin kiinnittyvien merkitysten ja ilmentymien kautta. Marginalisoitujen ryhmien tulisi uusiotyöstää näihin liittyviä ja ulkopuolisten yhteisöjen nimeämiä eroja ja haastaa itsestäänselvyyksinä tarjotut 'rodun', kansallisuuden, kulttuurin ja perheen käsitteet sekä näiden suhteen sukupuolittuneisiin identiteetteihin. Toisin sanoen heidän tulisi luoda vaihtoehtoisia ja positiivisia tiloja. (Ifekwunigwe 1999, 190–192.)

Lasteni ollessa pieniä jouduin usein kohtaamaan oletuksia heidän mahdollisista 'rotuun' liittyvistä ominaisuuksistaan. Myös he itse olivat tietoisia niistä. Järjestämissäni työpajoissa ja koulututkimuksessa ilmeni, että Euroopan ulkopuolelta kotoisin olevat lapset tunnistivat kansanryhmiin kohdistettuja oletuksia. Muutaman kerran kuulin opettajienkin selittävän ulkomaalaisten tai romanilasten käyttäytymistä 'rodullisilla' ominaisuuksilla. (Oikarinen-Jabai 2001.) Ulkopuolisen on vaikea tietää, miten ja mitä lapsi kokee. Kuten ei tutkija, ei äitikään pääse lapsen päähän. Lapsen ja äidin välille kehittyi kuitenkin vahva kehollinen side ja jaettu ymmärrys. Jopa niin vahva, että lapsi voi hahmottaa viisivuotiaan tyttärensä tavoin: ”Kun me (hän ja hänen siskonsa) synnyimme, sinusta tuli tummempi ja isä muuttui vaaleammaksi”. Tämä toteamus, joka on kirjassa Soonan sanomana, pitää paikkansa myös metaforisesti. Äitinä jouduin kohtaamaan tyttärensä ihonvärin herättämiä assosiaatioita. (Oikarinen-Jabai 2004.) Usein 'rotuun' liittyvät oletukset johtavat uteleisiin kysymyksiin ja positiiviseen kommentointiin, mutta joskus myös aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ulkomaalaistaustaiset



lapset saattavat myös itse pyrkiä luomaan keskinäisiä nokkimisjärjestyksiä. Koulussa, jossa keräsin aineistoa tutkimukseeni, huomasin eri etnisiin ryhmiin kuuluvien lasten nimittelevän toisiaan. Jostakin syystä opettajat harvoin kuulivat sitä. (Oikarinen-Jabai 2001.)

Kirjassa olemme tuoneet ei-suomalaisiksi miellettyihin kohdistuvaa aggressiivisuutta esiin esimerkiksi Ziao-tytön suulla, joka kertoo:

Yksi mies huusi kerran minun siskolle ja minulle: Menkää pois mustalaisneekerit! Sisko näytti sille nyrkkiä ja sitten me juostiin.

Tämä voisi olla arkipäivää nykyisestä pihapiiristäni, jossa asuu paljon maahanmuuttajataustaisia lapsiperheitä. Paljon kovempaakin kieltä olen kuullut omassa arjessani käytettävän. Minusta oli tärkeää nostaa lastenkirjassa esille tällainen todellisuus, jonka moni valtaväestön ulkonäöstä poikkeava lapsi kohtaa. Jospa se vaikka herättäisi vanhemman tai opettajan käsittelemään lapsen (lasten) kanssa nimittelyä ja kiusaamista ja niiden taustalla olevia kysymyksenasetteluja.

Somalialaisiin ja tummaihoisiin kohdistunut rasismi nousi aineistoissani vahvasti esiin. Laura Huttunen toteaa ihonvärin määrittävän Euroopan ulkopuolelta Suomeen muuttaneita ihmisiä. Ruumiilliseen olemukseen kiinnitetyt erot ja 'rodulliset' kategorisoinnit näyttäytyvät niin poissulkevana ja väkivaltaisina, että niiden kanssa on vaikea neuvotella. Ei-suomalaisiksi luokitellut tulevat julkisissa tiloissa helposti kategorisoiduiksi ei-yksilöiksi ja erilaisiksi yhteiskunnan jäseniksi, joihin myös pätevät erilaiset oikeudet ja velvollisuudet (Huttunen 2004, 139–154.) Nuorten somalimiesten keskuudessa vallitsee jaettu ymmärrys siitä, mitä on olla tummaihoisen maahanmuuttaja julkisilla paikoilla (Hautaniemi 2004, 188). Seitsemänvuotias somalialaistaustainen haastateltavani kuvasi tätä ymmärrystä näin: ”Mä en halua olla ikinä täällä. Mua pelottaa, meiänki talon vieressä on yks tyhmiä jätkii ja mua pelottaa niitä, niin mä en halua olla.” (Oikarinen-Jabai 2001, 47–48.) Tutkimustulosteni perusteella isoksi ongelmaksi näyttäytyi suomalaistaustaisten aikuisten vaikeus tunnistaa ja hyväksyä suomalaisessa yhteiskunnassa piilevää ennakkoluuloisuutta sekä luokittelevaa ja rassistista ajattelua.

## **Suomalaisten lasten moninaiset maailmat ja tarinan kerronnan tavat**

Sirpa Lappalaisen mukaan suomalainen koulujärjestelmä on rakentunut kulttuurisen homogeenisuuden oletukselle. Normaaliuden mittapuut pystytetään valtakulttuurista käsin. (Lappalainen 2002.) Ensimmäinen ei-valkoiselle tarjottu paikka koulun kontekstissa on vieraan positio. Hybridit tilat ja ihmiset, jotka eivät ole selkeästi identifioitavissa, koetaan uhkaavina. (Lappalainen 2006, 46.) Kirjassa halusimme kertoa, että 'normaali' suomalainen lapsi voi olla monen näköinen, missä päin tahansa maailmaa syntynyt, useita kieliä puhuva, erilaisissa perhemalleissa kasvanut ja hänellä voi olla monenlaisia arvostuksia. Hän myös liikkuu tiloissa, joihin sisältyy toisistaan poikkeavia kokemuksia ja elämyksiä esimerkiksi luonnon olosuhteista, tapakulttuu-



reista, ajasta, yhteisöllisyydestä ja elämän perimmäisistä kysymyksistä. Tämä arjen moninaisuus ilmenee esimerkiksi Moonan ja Soonan keskustellessa äitinsä kanssa ihmisen alkuperästä.

- Miksi ihmiset kysyvät mistä meidät on tuotu. Mistä ihminen tulee? Moona kysyy.
  - Teidän mummonne sanoo, että ihminen on tehty maan tomusta. Minä ajattelen, että tulemme taivaan valosta. Isän mielestä ihmisen asia ei ole kysellä kuinka hän on maan päälle joutunut. Monet ihmiset ajattelevat että se paikka, jossa he asuvat on maailman keskipiste ja heidän tapansa ajatella on ainoa oikea, äiti aprikoi.
  - Suomen mummo kertoi, että hän luuli aina ennen, että missään muualla ei voi olla onnellinen kuin Suomessa. Kun Gambian mummo kysyi häneltä, miten joku voi asua niin kylmässä maassa, hän vastasi ettei hän kestäisi Gambian kuumuutta, Soona muistelee.
  - Ihmiset kai ajattelevat, että se paikka, jossa he asuvat on juuri oikean lämpöinen, Moona pohtii.
  - Minä tykkään olla sekä kuumassa että kylmässä. Joskus Suomessa minulla on ikävä Gambiaan ja Gambiassa ikävöin Suomeen, toteaa Soona.
- (Oikarinen-Jabai 2007.)

Lasteni varhaisvuosina oleskelimme paljon eri puolilla Suomea ja Suomen ulkopuolella. Halusin lasteni saavan kokemuksia monenlaisista ympäristöistä. Näin he saivat myös kosketuksia rajoihin ja ehkä joskus myös horisontin tuolle puolen. Afrikassakin he olivat erilaisia, jossain muualla päin maailmaa he sulautuivat joukkoon. Tavallaan loin heille hybridiä kokemusmaailmaa. Silti nyt tyttäreni kertoo olettavansa, että jollakulla jonka molemmat vanhemmat tai toinen läsnä oleva vanhempi on jostakin muusta kuin suomalaisesta kulttuurista, maailma rakentuu enemmän rajalle kuin hänellä, joka on kasvanut suomalaisen äidin kanssa.

Moonan ja Soonan tavoin lapset pohtivat ja tuottavat itse monikerroksellisia tiloja. Haastatteleman seitsemänvuotiaan Suomessa syntyneen somalialaistautaisen pojan tarinassa Afrikka ja Somalia olivat voimakkaasti läsnä, vaikka hän ei ollut koskaan käynyt maanosassa (Oikarinen-Jabai 2001, 46–48). Murretulla suomen kielellä kerrottu fragmentaarinen kertomus, joka sisälsi samanaikaisesti myyttisiä, emotionaalisia ja yhteiskunnallisia tasoja sekä liikkui erilaisissa kulttuurisissa tiloissa, avasi maailman, jonka tunnistin, mutta jota en ollut kyennyt sanallistamaan. Pojan tarina auttoi myös minua käsittelemään oman elämäni ja lasteni elämän katkelmallisia, moninaisiin tiloihin kutoutuneita silmukoita (Oikarinen-Jabai 2008, 77).

Poika, joka otti tilanteen omien taideteostensa äärellä haltuunsa ja alkoi muuntaa niitä kertomukseksi muistutti länsiafrikkalaista tarinankertojaa. Hänen tarinansa ei ollut vain hänen konstruktionsa tai henkilökohtainen elämäntarina, vaan erilaisten kollektiivisten tarinoiden ja elämäntarinoiden sikermä, jota kertoessaan hän otti samalla etäisyyttä kertomaansa (vrt. Trinh 1991, 12–13). Kertojan ja tarinan suhteen hämmentyessä myös kuulijan oli helpompi asettua sanojen väliköihin ja tunnistaa sieltä omaan historiaansa ja elämäänsä liittyviä elementtejä, jotka liikkuvat sanojen tuolla puolen ja asettuivat kehollisillekin rajoille (vrt. Trinh 1991; Richardson 1992).

Tarinan kautta poika jakoi muistoja ja mielikuvia, kertoi kokemuksistaan ja suuntautui tulevaisuuteen. Hänen äitinsä ja isänsä lapsuuden maisemat olivat osa



tarinan todellisuutta. Poika myös viihdytti maalaamalla äänellään ja kehollaan myyttisiä todellisuuksia. Näin kuinka kamelit vaelsivat sapelimiemiet selässään läpi luokkahuoneen ja kuulin hyeenoiden kiljunnan pojan tarinoissa. Välillä hän tömähti lattialle painottaessaan jotakin tärkeää yksityiskohtaa. Kerronta oli hyvin kehollista ja moniaistista. Lastenkirjassa pojan tarinan kerronta heijastuu erilaisten visuaalisten ja narratiivisten todellisuuksien päällekkäisyytenä ja toistensa leikkaavuutena. Sivuilla usein toistuva jallatus Diripimpperipompperipededum on kuin tarinan loimi, joka sitoo fragmentaarisia osia yhteen länsiafrikkalaisissa saduissa usein käytetyn kuulijoiden toistaman kertosakeen tavoin. (Pfeiffer 1997, 17.)

Omia tilojaan pohtivat lapset herkistyvät pohtimaan myös muiden suhdetta erilaisiin tiloihin ja leikkimään merkityksillä. Se ei ehkä aina ole kovin poliittisesti korrektaa tai pedagogisesti arvostettua. Alakouluikäinen tyttäreni improvisoi seuraavan laulun minun tilojen ylityksistäni. Hän sen esitti kitaraa rämpytellen, ääntään romanien tapaan tummentaan.

Synnyin Kylmälänkylässä, kaukana Pohjois-Suomessa lumen ja jään maassa.

On mulla kaksi tummaa tyttöä mukana, toisen tukka on takussa ja toisella on päässä rastamatoja. Nuorena lähdin Tukholmaan ja siellä tapasin miehen ja lähdin kanssaan Gambiaan. On mulla nyt kaksi tummaa tyttöä mukana, toisen tukka on takussa ja toisella on päässä rastamatoja.

Vein tyttäni Kylmälänkylään, katsomaan akkoja siellä. On heillä huivit päässä ja he lypsää lemmiä aamuin illoin. On mulla nyt kaksi tummaa tyttöä mukana, toisen tukka on takussa ja toisella on päässä rastamatoja.

Eivät tyttäreni ymmärrä Kylmälänkylän naisten elämää. He vain haluaa muotivaatteita, kännyköitä ja kaikenlaista muuta. On mulla nyt kaksi tummaa tyttöä mukana, toisen tukka on takussa ja toisella on päässä rastamatoja.

(Oikarinen-Jabai 2003, 577.)

Tyttäreni laulussa yhdistyivät hänen linkityksensä äitinsä ja isänsä historiaan ja kotimaahansa Suomeen, johon hän kiinnittyy oman arkensa, agraaritaustaisen äitinsä ja 'tummuutensa' kautta. Toisaalta hän liikkuu – monien maahanmuuttajataustaisten informanttien tavoin – eri aikakaudessa kuin vanhempansa. Hänen sukupolvensa haaste on löytää kieli ja keinot kuvata aikansa hybridiä todellisuutta ja sen kantamia mahdollisuuksia.

## **Pakenevat rajat**

Lastenkirja oli eräs tapa kuvata aineistoa performatiivisen etnografian keinoin. Norman Denzinin (2003, 262) mukaan tällaisella metodilla voidaan kertoa tunnistettavista kulttuurisista ja yhteiskunnallisista asioista mukaan lukien rakenteellisista 'rotuun', luokkaan, sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvistä epäoikeudenmukaisuuksista. Moonan ja Soonan tarinassa moninaisiin genreihin ja visuaalis-narratiivisiin tyyliin tukeutuminen edesauttoi lasten hybridien tilojen ja vaikeasti sanoiksi puettavissa olevien kokemusten kuvaamista. Esittämisen muoto myös mahdollisti vaikean jälkikolonialistisen terminologian muuntamisen ymmärrettävämpään asuun ja tuo-



misen sen osaksi lasten kokemusmaailmaa. Tämä on itsessään eräänlaista kolmannen tilan tai rajan haltuunottoa.

Kokemukset ja muistot ovat eräänlaista työn eliksiiriä tai rasvausta. Autoetnografia on sekä yksilön että kollektiivin kannalta tapa tehdä historiaa ja uudelleen kirjoittaa kulttuuria ja subjektin suhdetta siihen. (Trinh 1991, 191.) Vaikka kirja ei ole suoraan autoetnografinen, se rakentuu kirjoittajan ja hänen tutkittaviensa henkilökohtaisille kokemuksille. Se pyrkii tuomaan esiin ei-Minän/moninaisen Minän subjektiviteettiä, joka poikkeaa suvereenista Minästä (subjektivismi) ja kaikki tietävän Minän (objektivismi) ei-subjektivistisuudesta. Tällainen subjektiivisuus kieltää binaarioppositioiden itsestäänselvyyden kuten esimerkiksi jaottelun samuuden ja toiseuden, henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisen, eliitin ja rahvaan, korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin välillä. (Trinh 1991, 192; katso myös Butler 1990, 147.)

Afriikkaan ja afrikkalaisiin liittyvä ”hämmästyttävä etäisyys” on usein läsnä arkisissa kohtaamisissa, mediatuotteissa ja jopa monikulttuurisiksi luokitelluissa teksteissä. 2000-luvun ylirajaiset maailmat nivoutuvat väistämättä ihonväriin ja ’rodulliseen’ identiteettiin liittyviin paikallistumisiin (Ashcroft 2001, 191). Näitä paikallistumisia, samoin kuin binaarisia jaotteluja Afrikasta/Euroopasta, Suomesta/Gambiasta, mustasta/valkoisesta, köyhästä/rikkaasta, naispuolisesta/miespuolisesta, irrationaalisesta/rationaalista halusimme kirjassa hajottaa ja uudelleen rakentaa. Tätä ei voi tehdä nostamatta näiden jaottelujen taustoja ja käytännön ilmenemismuotoja käsittelyyn. Näin tehdessä saattaa joutua ojasta allikkoon ja vahvistaa ennalta annettuja mielikuvia tai luoda uusia jähmettyneitä rakenteita. Silti mielestäni riskin ottaminen kannattaa.

Moonan ja Soonan tarina taitettiin tietokoneen näyttöpäätteellä. Työkalu tarjosi keinoja leikkiä aineistolla ja ideoilla, ja uudelleen estetisoida ja artikuloida erilaisia mielikuvia, keskusteluja, sosiaalisia suhteita ja toiseuttamisia. Laura Chernaikin (1999, 91) mielestä nyky-yhteiskuntaa on parasta analysoida materiaalisemioottisten käytäntöjen kautta, performoiden ja käytännössä. Näin voidaan tutkia ja löytää uusia yhteyksiä teknotieteen, transnationalismin, ’rodun’, sukupuolen ja seksuaalisuuden välillä (vrt. Haraway 2004, 68).

Paikalliset performatiiviset strategiat ovat tärkeitä, jotta ymmärrämme, kuinka toiseuttaminen, eksotisoiminen, rodullistaminen, kulturisoiminen ja kaikenlainen kategorisointi toteutuu erilaisissa olosuhteissa ja yhteisöissä. Muuttaaksemme toiseuttamisen rakenteita meidän on uskallettava hypätä epävarmoihin tiloihin, joissa kieleemme ja representaatiomme liikkuvat moninaisten muistojen, aistimusten ja kokemusten lomassa. Näin teki somalialaistaustainen poika kertoessaan tarinaansa. Kaikki lapset eivät halua tai osaa pukea sanoiksi kokemustaan. Meidän aikuisten olisikin herkistytävä kuuntelemaan ja kuulemaan, kuljettava rajalle, kohti kartan takana sijaitsevaa kehon horisonttia (vrt. Ashcroft 2001, 205).

”Kuulun reunalla lähestymme Toista vailla pidättyvyyttä”, kirjoittaa Elisabeth St. Pierre. Tässä kirjoittamisen hetkessä – merkityksen ollessa kadoksissa – on dekonstruktion ja muutoksen mahdollisuus. (St. Pierre 2005, 972; Oikarinen-Jabai 2008, 220.) Ylirajaisia kokemuksia, poliittisia käytänteitä, suhteita ja kommunikaatiomuotoja on mahdollista tarkastella kategorisista lähtökohdista käsin, ja joskus se on mielekästä. Jos haluaa tavoittaa ylirajaisen, rajalla olevien ja rajantakaisten tilojen ambivalenttisuutta



ja hybridiä ymmärrystä, on paras luopua valmiiksi annetuista käsiteapparaateista. Tämä on haasteellista meille tietynlaiset tiedonkäsitketykset omaksuneille kasvattajille ja tutkijoille. Itselleni lastenkirjan tekeminen oli osaltaan eräänlainen matka rajalle, löytöretki kohti oman ja ympäristöni ajattelun rakentumista ja rajoittamista. Tällä matkalla kulttuurisia välitiloja asuttavat lapset toimivat oppainani. Kirja oli kömpelö yritys pukea sanoiksi vaikeasti tavoitettavia lasten yllirajaisia tiloja. Nyt tekisin käsikirjoituksessa monet asiat toisin. Jakamissamme diasporisissa tiloissa me ihmiset paikannumme koko ajan uudelleen.

## Lähteet

- Ashcroft, Bill (2001) *Post-colonial Transformation*. Lontoo: Routledge.
- Back, Les (2003) Falling from the Sky. *Patterns of Prejudice*, 37 (3), 341–353.
- Behar, Ruth (2005) Introduction: Out of Exile. Teoksessa Ruth Behar & Deborah Gordon (eds) *Women Writing Culture*. Berkeley: University of California Press, 1–32.
- Bhabha, Homi (1996) Culture's In-Between. Teoksessa Stuart Hall & Paul du Gay (eds) *Questions of Cultural Identity*. Lontoo: Sage Publications, 53–60.
- Bhabha, Homi (1994) *The Location of Culture*. Lontoo: Routledge.
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. Lontoo: Routledge.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Lontoo: Routledge.
- Chernaik, Laura (1999) Transnationalism, Technoscience and Difference. Teoksessa Mike Crang & Phil Crang & Jon May (eds) *Virtual Geographies: Bodies, Space and Relations* Lontoo: Routledge, 79–91.
- D'Alisera, Jo Ann (1998) Born in the USA: Naming Ceremonies of Infants among Sierra Leoneans Living in the American Capital. *Anthropology Today*, 14 (1), 14–16.
- Denzin, Norman (1997) Performance Texts. Teoksessa William Terney & Yvonne Lincoln (eds) *Representation and the Text. Re-Framing the Narrative Voice*. Albany: State University of New York, 179–218.
- Denzin, Norman (2003) Reading and Writing Performance. *Qualitative Research*, vol. 3(2), 243–268.
- Derrida, Jacques (1995) Khora. Teoksessa Thomas Dudoit (ed.) *On the Name: Crossing Aesthetics*. Käännös David Wood, John P. Leavey & Ian McLeod. Stanford: Stanford University Press, 89–130.
- Dunlop, Rishma (1999) Beyond dualism: Toward a dialogic negotiation of difference. *Canadian Journal of Education*, 24(1), 57–69.
- Hall, Stuart (1999) Kulttuurisen identiteetin kysymyksiä. Teoksessa Mikko Lehtonen & Juha Herkman (toim. ja käännös) *Identiteetti*. Tampere. Vastapaino, 19–76.
- Haraway, Donna (1991) *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna (2004) *The Haraway Reader*. New York: Routledge.
- Hautaniemi, Petri (2004) *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Nuorisotutkimusseuran/ Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 41. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- hooks, bell (1995) *Art on my Mind: Visual Politics*. New York: The New Press.
- Huttunen, Laura (2004) Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Arja Jokinen & Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Pubua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.
- Ifekwunigwe, Jayne (1999) *Scattered Belongings. Cultural Paradoxes of 'Race', Nation and Gender*. Lontoo: Routledge.
- Johnson, Michelle (2000) *A Passport to Alijana (The Next World): Raising Mandinga Children in Lisbon, Portugal*. Julkaisematon esitelmä konferenssissa Mothering in the African Diaspora Torontossa 4.–6.2.2000.





- Kadar, Marlene (1992) *Coming to Terms: Life Writing – From Genre to Critical Practice*. Teoksessa Marlene Kadar (ed.) *Essays on Life Writing: From Genre to Critical Practice*. Toronto: University of Toronto Press, 3–15.
- Landau, Paul (2002) Introduction: An Amazing Distance: Pictures and People in Africa. Teoksessa Paul Landau & Deborah Kaspin (eds) *Images of Empires: Visuality in Colonial and Postcolonial Africa*. Berkeley, University of California Press, 1–40.
- Lappalainen, Sirpa (2006) *Kansallisuus ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Väitöskirjatyö. Helsingin Yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos.
- Lappalainen, Sirpa (2002) Eskarissa eurokuntoon – esiopetus (suomalais)kansallisenä projektina. Teoksessa Tuula Gordon & Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 230–245.
- Oikarinen-Jabai, Helena (1999) Värilläkö väliä. *Ajatuksia monikulttuurisuudesta. Työpaperit*. Taideteollisen Korkeakoulun julkaisusarja F 6. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 30–34.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2008) *Syrjän tiloja ja soraääniä. Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2007) *Moonan ja Soonan maanantai*. Kuvitus: Anu Merenlahti. Helsinki: Yhteiset Lapsemme.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2004) Äidin tyttärenä, tytärten äitinä. Teoksessa Johanna Latvala & Eeva Peltonen & Tuija Saesma (toim.) *Tutkija Kertojana: Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylän Yliopisto, 160–188.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2003) Toward Performative Research: Embodied Listening to the Self/Other. *Qualitative Inquiry* 9(4), 569–579.
- Oikarinen-Jabai, Helena (2001) *Monikulttuurista taidekasvatusta etsimässä*. Tutkimusraportti. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8: 2001. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Pfeiffer, Katrin (1997) *Mandinka Spoken Art: Folk-tales, Griot Accounts and Songs*. Köln: Rudiger Köppe Verlag.
- Pääjoki, Tarja (2004) *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 28. Taidekasvatuksen väitöskirjatyö. Jyväskylän Yliopisto.
- Rabine, Leslie W. (1998) *Scraps of Culture: African Style in the African American Community of Los Angeles*. Teoksessa Elazar Barkan & Marie-Denise Shelton (eds) *Borders, Exiles, Diasporas*. Stanford: Stanford University Press, 58–80.
- Richardson, Laurel (2005) Writing. A Method of Inquiry. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Inquiry*. Lontoo: Sage Publications, 957–967.
- Richardson, Laurel (1997) *Fields of Play: Constructing an Academic Life*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Richardson, Laurel (1992) The Consequences of Poetic Representation. Writing the Other, Rewriting the Self. Teoksessa Carolyn Ellis & Michael Flaherty (eds) *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. California: Sage Publications, 125–137.
- Ronai, Carol (1996) My Mother is Mentally Retarded. Teoksessa Carolyn Ellis & Arthur Bochner (eds) *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Ethnographic Alternatives Series Volume 1. Lontoo: Sage Publications, 109–131.
- Root, Maria P. (1997) Mixed-Race Women. Teoksessa Naomi Zack (eds) *Race/Sex: Their Sameness, Difference and Interplay*. New York: Routledge, 157–172.
- Simons, Jon (1995) Transgression and Aesthetics. Teoksessa Jon Simons (ed.) *Foucault & the political*. Lontoo: Routledge.
- Soja, Edward W. (1996) *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stallybrass, Peter & White, Allon (1986): *The Politics and Poetics of Transgression*. Ithaca: Cornell University Press.
- St. Pierre, Elizabeth (2005) Writing as a Method of Nomadic Inquiry. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Inquiry*. Lontoo: Sage Publications, 967–973.





- Tizard, Barbara & Phoenix, Anne (1993) *Black, White or Mixed Race? Race and Racism in the Lives of Young People of Mixed Parentage*. Lontoo: Routledge.
- Trinh T., Minh-ha (1991) *When the Moon Waxes Red: Representation, Gender and Cultural Politics*. New York: Routledge.
- Vuorela, Ulla (1999) Postkoloniaali ja kolmannen maailman feminismit. Teoksessa Jaana Airaksinen & Tuula Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, 13–40.
- Winant, Howard (2000) The Theoretical Status of the Concept of Race. Teoksessa Les Back & John Solomos (eds) *Theories of Race and Racism*. Lontoo: Routledge, 181–190.
- Zack, Naomi (1998a) Mixed Black and White Race and Public Policy. Teoksessa Naomi Zack & Laurie Shrage & Crispin Sartwell (eds) *Race, Class, Gender and Sexuality: The Big Questions*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 73–87.
- Zack, Naomi (1998b) *Thinking about Race*. Albany: Wasdsworth Publishing Company.



# LAPSET, TIETO JA MEDIA

*Suvi Pennanen*

Globaali mediakulttuuri on avannut lapsille monenlaisia uusia oppimisympäristöjä ja toimijuuden tiloja, jotka eivät ole kasvattajien hallittavissa. Sen seurauksena lapset ovat siirtyneet sellaisiin kaupallisiin ja viihteellisiin tiloihin, joiden nähdään uhkaavan lapsuutta. Media välittää lapsille myös kaikenlaista tietoa maailmasta. Tämä herättää kasvattajissa usein huolta, sillä lapsuutta ja lasten maailmasta saamaa tietoa on mahdollista kontrolloida. Lapset saavat median kautta tietoa ja kokemuksia, jotka vaikuttavat lasten tapaan toimia heille osoitetuissa arkisissa paikoissa, kuten kotona, koulussa tai päiväkodissa. Koska kasvattajat eivät pysty hallitsemaan globaalia mediakulttuuria, he yrittävät hallita lasten median kautta saamaa tietoa ja rajoittaa lasten mediakokemuksia. Toisin sanoen kasvattajat pyrkivät valvomaan ja rajoittamaan lasten mediankäyttöä. (Mouritsen 2002; Buckingham 2003a; 2003b; Pennanen 2007; 2009.)

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan *lapsella on oikeus saada tietoa kansallisista ja kansainvälisistä joukkotiedotusvälineistä*. On kiintoisaa, mikä tässä yhteydessä ymmärretään tiedoksi. Tarkoitetaanko oikeudella tiedon saantiin, että lapset saavat katsoa erilaisia asiaohjelmia, joiden tarkoituksena on erityisesti (fakta)tiedonvälitys? Vai saavatko lapset käyttää joukkotiedotusvälineitä minkä tahansa itselleen merkityksellisen tiedon hakemiseen, oli sitten kysymys vaikka lasten suosikkiohjelmia kuten *Pokemoneja* tai *Bratzeja* koskevasta tiedosta? Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lasta tulee myös suojella häntä vahingoittavalta tiedolta. Sopimus ei kuitenkaan anna vastausta siihen, kuka määrittelee sen, mikä on lasta vahingoittavaa tietoa ja millä perusteilla.

Tässä luvussa pohdin sitä, millainen on lasten suhde mediasta saatuun tietoon, ja millä tavoin lasten ja aikuisten käsitykset mediatiedosta mahdollisesti eroavat. Lähestyn aihetta tarkastelemalla tietoa 5–6-vuotiaiden lasten ja päiväkodin vertaisryhmän näkökulmasta. Erittelen lasten käsityksiä mediatiedosta ja sen käytöstä vertaisryhmässä. Lisäksi tarkastelen niitä tilanteita, joissa lapset käyttävät mediatietoa hyväkseen luodessaan omia, 'kasvatuksesta vapaita' tiloja päiväkodissa. Keskeistä tässä on juuri mediatiedon käyttö päiväkodissa. Luvun lopussa pohdin sitä, miten ja millä perusteilla oikeus tietoon voidaan tulkita. Joukkotiedotusvälineiksi ymmärrän tässä yhteydessä digitaalisen median. Empiirisenä tutkimuksen kohteena ovat lasten uutisten katselu ja päiväkodissa leikittävät medialeikit.

Tarkasteluni perustana oleva aineisto koostuu kahdesta erillisestä havainnointi- ja haastatteluaineistosta. Ensimmäinen aineisto on kerätty vuonna 2005 jyvaskyläläi-



sestä 5–6-vuotiaiden päiväkotiryhmästä, ja se koostuu 18 lapsen yksilöhaastattelusta, kahdesta ryhmähaastattelusta, joissa katsottiin etukäteen nauhoitettu uutislähetys sekä lasten uutisista piirtämistä kuvista. Toinen aineisto on kerätty vuonna 2007 kahdesta jyvaskyläläisestä 5–6-vuotiaiden päiväkotiryhmästä. Havainnoin molemmissa ryhmissä kuuden viikon ajan yhteensä 36 lapsen medialeikkejä ja tein kymmenen ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 22 lasta. Lasten nimet on muutettu.

Tulokulmani lapsuudentutkimuksen kentälle on poikkitieteellinen, ja lähtökohtani ovat yhteiskunta- ja kasvatustieteissä, erityisesti sosiologiassa, viestintätutkimuksessa ja varhaiskasvatustieteessä. 'Lapsuuden tekemistä' lähestyn etnografian kautta lasten näkökulmasta ja elämismaailmasta käsin. Lähtökohtani tässä luvussa ovat siten konkretiassa ja aineistolähtöisessä tulkintatavassa.

*Tilan* ymmärrän sosiaalisesti rakentuneena ja jatkuvan tuottamisen kohteena olevana. Tilaa tuotetaan käytännöissä ja vuorovaikutussuhteissa. Kaikki sosiaalinen on myös tilallista. Näin ymmärrettynä tilan haaste piilee siinä, kuinka ”me ihmiset aiomme elää yhdessä”. Tila on dynaamista sosiaalisten suhteiden yhtäaikaista rinnakkaista oloa.” Lisäksi, sen seurauksena, että tila käsitteellistetään sosiaalisista suhteista luoduksi, se on luonnostaan täynnä valtaa ja symbolismia: tila on monimutkainen hallitsemisen, alistumisen, solidaarisuuden ja yhteistyön verkko. (Massey 2008, 14–15; 57–58.)

Lasten mediasta saama tieto ja tila yhdistyvät brittiläisen sosiaali- ja maantieteilijä Doreen Massey'n (2003, 60–63) *toimintatilan* käsitteen kautta. Toimintatilan käsitteellä Massey viittaa niiden tilassa toteutuvien yhteyksien, toimintojen ja paikkojen verkostoon, jossa tietty toimija operoi. Jokaisella ihmisellä on yksilöllinen toimintatila, joka sisältää erilaisia lokaaleja ja globaaleja suhteita. Globaali mediakulttuuri on laajentanut ja muokannut lasten toimintatiloja, jotka ovat aiemmin olleet enemmän sidottuja konkreettisiin paikkoihin ja suhteisiin.

## Lapsen oikeus (media)tietoon?

Lasten mediasta saamaan tietoon otetaan kantaa YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa, jonka mukaan lapsella on oikeus hakea ja saada tietoa joukkotiedotusvälineiden kautta<sup>1</sup>. Erityisesti artikkelit 13 ja 17 koskevat lapsen mediankäyttöä. Ensinnäkin artikkelissa 17 todetaan seuraavanlaisesti (kursivointi lisätty):

Sopimusvaltiot tunnustavat joukkotiedotusvälineiden tärkeän tehtävän ja *takaavat, että lapsi saa tietoa monenlaisista kansallisista ja kansainvälisistä lähteistä*, erityisesti niistä, joiden toiminta tähtää hänen sosiaalisen, hengellisen ja moraalisen hyvinvointinsa ja ruumiillisen terveytensä ja mielenterveytensä edistämiseen.

Tässä tarkoituksessa sopimusvaltiot:

- a) rohkaisevat tiedotusvälineitä levittämään *lapsen sosiaalista ja sivistyksellistä kehitystä edistävää* ja artikkelin 29 hengen mukaista *tietoa* ja aineistoa. (...)
- b) rohkaisevat kehittämään asianmukaisia ohjelmia lasten suojelemiseksi heitä vahingoittavalta tiedolta ja aineistolta muistaen artiklojen 13 ja 18 määräykset. (Artikkeli 17.)



Lisäksi artiklassa 13 otetaan kantaa lapsen sanan- ja mielipiteen vapauteen ja samalla myös oikeuteen hakea ja vastaanottaa tietoa (kursivointi lisätty):

Lapsella on oikeus vapaasti ilmaista mielipiteensä. *Tämä oikeus sisältää vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaista tietoa* ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painatussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemassa muodossa.

(Artikla 13.)

Tiivistetty sopimusteksti tuntuu äkkiseltään hyvin selkeältä, mutta kätkee sisäänsä monta kysymystä siitä, miten tieto tässä yhteydessä määritellään tai kenen näkökulmasta aihetta lähestytään<sup>2</sup>. Lapsen oikeuksien sopimus on solmittu yli kaksikymmentä vuotta sitten, ja sitä on sen jälkeen tarkennettu useilla lisädokumenteilla, joihin en tässä sen tarkemmin puutu. Artiklan 17 taustalla on kuitenkin ollut kysymys lasten suojelemisesta medialta, mikä tulee ilmi viittauksista artikloihin 13 ja 18. Näissä artikloissa muistutetaan vanhempien ja valtion vastuusta suojella lapsia. (Honkanen & Syrjä 2000.)

Lapsen oikeuksien sopimuksessa käytetään sanaa joukkotiedotusvälineet. Tämä rajaa sitä ympäristöä, josta lapset saavat hakea tietoa. Joukkotiedotusvälineet on käsitteenä suppeampi kuin esimerkiksi media. Joukkotiedotusvälineillä, tai toiselta nimeltään massamedialla, tarkoitetaan viestimiä, joilla voidaan välittää (yksisuuntaisia) viestejä suurille joukoille kerrallaan (Kunelius 1998). Televisio, radio tai elokuvat kuuluvat joukkotiedotusvälineisiin. Joukkotiedotusvälineiden tehtävänä on viestin (=tiedon/informaation) välittäminen suurille joukoille. Näin ollen esimerkiksi tietokone- ja konsolipelit tai internet eivät kuulu joukkotiedotusvälineisiin. Ajallisesti Lapsen oikeuksien sopimus on tehty ennen internetin valtakautta, joten tämä selittää sen, miksi alkuperäiseen tekstiin ei ole sisällytetty internetiä.

Lapsen oikeuksien sopimus koskee kaikkia sen allekirjoittaneiden valtioiden alle 18-vuotiaita lapsia ja nuoria. Tämä herättää kysymyksen siitä, voidaanko sopimusta tulkita samoilla ehdoilla 5- tai 17-vuotiaan kohdalla. Tässä yhteydessä täytyykin siis huomioida se, minkä ikäisiä lapsia on ajateltu, kun Lapsen oikeuksien sopimukseen on kirjattu oikeus tietoon ja tiedonhakuun. Sopimuksen tekotaustan huomioon ottaen voi olettaa, että kyseisen oikeuden kohdalla suojelua painotetaan suhteessa pienempiin lapsiin. Kuitenkaan oikeus tietoon ei voi koskea vain esimerkiksi koululaisia tai yli 15-vuotiaita jättäen varhaiskasvatusikäiset sen ulkopuolelle. Varhaiskasvatusikäisillä ja lukioikäisillä on kuitenkin hyvin erilainen suhde mediaan ja tietoon. Samoin lasta mahdollisesti vahingoittava mediatieto on varmasti erilaista puhuttaessa 5- tai 17-vuotiaasta. Tähän on otettu kantaa erityisesti mediapsykologian ja -kasvatuksen konteksteissa (esim. Hietala 2002; Mustonen 2002; Valkonen ym. 2005; Martsalo & Mäkelä-Rönholm 2006). Koska sopimus koskee kaikkia maailman lapsia, saavat erilaiset oikeudet erilaisia merkityksiä kontekstista riippuen. Näin ollen oikeus tietoon voidaan nähdä ensisijaisena maissa, joissa joukkoviestintää sensuroidaan, kun taas oikeus suojeleluun saattaa korostua suhteessa ylikansallisiin ja kaupallisiin lastenohjelmiin.

Keskeistä puhuttaessa tiedosta on se, miten ja kenen näkökulmasta tieto määritellään. Määritelläänkö tieto olemassa olevien tietokäsitysten, aikuisten, lasten,



vertaisryhmän vai kenties tiedon arvon ja käyttötarkoituksen mukaan? Tietoa voidaan tarkastella monin tavoin, esimerkiksi tietoteoreettisesti, tiedon sosiologian tai filosofian näkökulmasta. Tiedon käsitettä määriteltessä voidaan painottaa esimerkiksi tiedon käyttöarvoa tai tiedon saantitapaa (faktatieto vs. kokemustieto). Lisäksi tietoa voidaan arvottaa sen mukaan, kuinka paikkaansa pitävää eli ”totta” se on. (Niiniluoto 1998.)

Tässä yhteydessä lähestyn tietoa sosiaalis-konstruktivistisesta näkökulmasta ja näen kokemustiedon yhtä arvokkaana kuin faktatiedon (Berger & Luckmann 1994). Tiedolla siis tarkoitetaan jotakin, minkä tietäminen on yksilölle merkityksellistä tai arvokasta; tiedolla on täten käyttöarvoa. Tieto ja valta liittyvät myös toisiinsa. Ymmärrän tiedon myös subjektiiviseksi ja kumulatiiviseksi. Näkökulmani tietoon on kuitenkin enemmän arkinen kuin teoreettinen. Oma käsitykseni tiedosta perustuu aineistosta tekemiini havaintoihin ja määrittää pitkälti tulkintaani Lapsen oikeuksien sopimuksesta.

Kun tieto ymmärretään sosiaalis-konstruktivistisesta näkökulmasta, eri asiat näyttävät tietona eri ihmisille. Lapsen oikeuksien sopimus tuskin tulkitsee tiedon käsitteen kovinkaan subjektiivisesti, koska silloin sen määrittely, mikä on kellekin arvokasta tietoa, olisi täysin mahdotonta. Tiedon täytyy siis olla kollektiivisesti määriteltävissä. On kuitenkin tärkeää pohtia, voidaanko mediatietoa määritellä samalla lailla aikuisten ja lasten näkökulmista. Lisäksi aikuiset ja lapset eivät ole homogeenisia, vaan myös lasten kesken on eroja siinä, kuinka mediatietoon suhtaudutaan ja kuinka sitä käytetään. Palaan tähän tarkemmin myöhemmin aineistoesimerkkien kautta.

Lapsen oikeuksien sopimuksen sopijaosapuolet edustavat aikuisia, joten myös tiedon määritelmä on luultavimmin aikuislähtöinen. Tätä tukee myös sopimuksen tausta-ajatus lasten suojelemisesta. Robert M. Vanderbeck kirjoittaa tässä teoksessa adultismista eli aikuislähtöisyydestä, jolloin aikuisuutta pidetään normina ja asioita ja ilmiöitä määritellään aikuisuudesta käsin. Etenkään pienillä lapsilla ei ole mahdollisuuksia käyttää joukkotiedotusvälineitä miten paljon tahansa ja milloin tahansa sillä perusteella, että käytön tarkoituksena on tiedonhaku. Tämä herättää kysymyksen siitä, tulkitaanko lasten oikeutta tiedonhakuun adultistisesti. On hyvin mahdollista, että lapsilla on käytännössä mahdollisuus hakea mediasta vain sellaista tietoa, jonka lapsen vanhemmat mieltävät tiedoksi ja hyväksyvät.

Tieto määrittyy myös eri tavoin riippuen siitä, kenen näkökulmasta sitä lähestytään. On eri asia, ajatellaanko aikuisten tietoa, aikuisten näkemystä siitä, mikä on lapsille tietoa tai toisinpäin, lasten tietoa ja lasten näkemystä aikuisten tiedosta. Aikuisten näkökulmaa lapsille merkityksellisestä tiedosta määrittää pitkälti kasvatus- ja opeuskonteksti, jonka kautta lapsuutta on perinteisesti lähestytty. Tällöin tiedolla on hierarkia; aikuisilla on enemmän ja arvokkaampaa tietoa kuin lapsilla.

Lapsen oikeuksien sopimus ottaa myös kantaa siihen, millaista tietoa lasten tulisi joukkotiedotusvälineistä saada. Sosiaalisesti ja sivistyksellisesti kehittävä tieto kuuloistaa kovin adultistiselta ja siltä, että lähtökohtana ovat lapset kehittyvinä ja ei-vielä olevina ihmisinä. Esimerkiksi sosiaalisesti kehittävä tieto näyttää hyvin erilaisena riippuen siitä, määritelläänkö se aikuislähtöisestä, lasten tulevaisuutta painottavasta näkökulmasta vai lasten tässä ja nyt -hetkestä käsin. Tässä ja nyt sosiaalisesti kehittävää tietoa on muun muassa sellainen tieto, joka auttaa lasta vertaisryhmäsuhteissa.



Jos aikuiset määrittelevät sen, mikä on 5- tai 6-vuotiaan näkökulmasta tietämisen arvoista, painottuu tietämisessä helposti tulevaisuus ja ne asiat, jotka on tärkeä omaksua tulevaisuutta ajatellen. Lasten 'tässä ja nyt' -tieto ei välttämättä ole aikuisten näkökulmasta tärkeää, merkityksellistä ja lapsen kasvatavoitteita tukevaa. Myös lasten oikeuksien sopimukseen on kirjattu ajatus siitä, että tiedon tulee olla lapsen kehitystä tukevaa, siis kehittävää ja tulevaisuudessa relevantiksi muuttuvaa. Lasten näkökulmasta merkityksellisenä näyttäytyy kuitenkin myös 'tässä ja nyt' -mediatieto, jota erittelen seuraavaksi tarkemmin.

## Lasten näkökulmasta merkityksellinen mediatieto

Kun päiväkotia lähestyy lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja leikin näkökulmasta, päiväkoti nähdään lasten kohtauspaikkana, yhteisönä ja vertaisryhmänä, jonka merkitys lapsille on kumppanuus- ja ystävyysuhteiden luomisessa, ylläpitämisessä ja kehittämisessä (Lehtinen 2000, 33; Mouritsen 2002, 20). Vertaiskulttuuriksi ymmärretään lasten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tuottama suhteellisen vakaa toimintojen, rutiinien, arvojen ja merkitysten kokonaisuus, jonka lapset keskenään jakavat (Corsaro 1997, 95).

Vertaisuhteet ovat keskeinen lasten toimijuuden areena, sillä vertaisryhmässä lapset määrittelevät, käyttävät, puolustavat ja uusintavat kulttuurisia käytäntöjä itsenäisesti ilman aikuisten välitystä. Vertaisryhmässä lapset muodostavat omia kulttuurisia käytäntöjään, jonka tuloksena voidaan nähdä lasten ympärille kietoutuva lastenperinne ('childlore') tai lastenkulttuuri. (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 19.) Yhtenä tekijänä lasten omien kulttuuristen traditioiden syntyemisessä on media (Suess ym. 1998, 529). Lapset käyttävät mediaa leikkien ja vertaiskulttuurin raaka-aineena. Leikkikulttuuri ja media ovatkin kietoutuneet toisiinsa niin vahvasti, että Flemming Mouritsenin (2002, 20) mukaan voimme puhua 'medioituneesta leikkikulttuurista'.

Päiväkodin lapsiryhmän lapsille yhteistä toimintatilaa luovatkin yhteiset media- ja leikkikokemukset. Näiden osalta myös lasten ja päiväkodin aikuisten toimintatilat ovat usein erilaisia. Globaali mediakulttuuri laajentaa lasten toimintatilaa, sillä median kautta lapset pääsevät tiloihin ja saavat kokemuksia, jotka ylittävät paikan rajat.

Lasten vertaisryhmän näkökulmasta merkityksellistä on sellainen tieto, jota on mahdollista hyödyntää suhteessa toisiin lapsiin. Aineistossani on muutamia esimerkkejä tapauksista, joissa lapset juttelivat edellisten päivien uutisista päiväkodin aikuisten kanssa. Toisten lasten kanssa uutisista ei sen sijaan juurikaan puhuttu. Keskenään lapset juttelivat lastenohjelmista, tietokonepeleistä, mediailmiöistä (kuten *Talent-* tai *Idols-*ohjelmista) ja erilaisista mediateknologioista (esim. kännykät, tietokoneet ja konsolipelikoneet). (Pennanen 2009.) Samoja ohjelmia katsomalla ja samoja medialeluja päiväkotiin tuomalla lapset rakentavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja paikkaansa ryhmässä (Suoninen 1993, 62–63).

Vertaisryhmän näkökulmasta käyttöarvoa on siis erityisesti sellaisella tiedolla, joka kiinnostaa muita lapsia. Tieto voi olla joko yhteisesti jaettua: esimerkiksi kaikki lapset



tiesivät mitä ovat *Pokemonit* tai *Bratzit*. Toisaalta tieto voi olla myös vain yhden lapsen hallussa, käypää vaihtotavaraa tai jotakin, jota kasvatetaan kuten pääomaa. Tieto voi olla myös pääsylippu tiettyyn tilaan, tai sen avulla voidaan tarkistaa, kuka kuuluu 'meihin' ja kuka 'muihin'.

Kiintoisaa molemmissa aineistonkeruuprosesseissani oli se tapa, jolla lapset ottivat minut tutkijana vastaan. 'Kentälle pääsy' ja lasten luottamuksen ansaitseminen ei ollut vaikeaa; päinvastoin, lapset kertoivat innoissaan asioistaan ja päästivät minut mukaan tilanteisiin ja paikkoihin, joihin päiväkodin aikuiset eivät olleet toivottuja. Tämä saattoi johtua siitä, että tutkijana olin kiinnostunut lasten tiedosta eli siitä, mikä oli lapsille merkityksellistä ja tärkeää. Roolini aikuisena erosi kasvattajasta, sillä minulla ei ollut 'sen parempaa' tietoa kuin lapsilla. Itse asiassa monesta asiasta minulla ei ollut tietoa lainkaan, ja jouduin ansaitsemaan 'pääsylippuni' lasten tiloihin hankkimalla lasten näkökulmasta merkityksellistä mediatietoa katsomalla lastenohjelmia.

Mediatieto rajasi siis tiloja ja sulki tai aukoi ovia. Joissakin tilanteissa tiedon rajat olivat myös tilan rajat. Tarkastelen myöhemmin lasten keskinäisiä suhteita mediatiedon näkökulmasta, mutta tässä vaiheessa on hyvä pohtia sitä, millä tavoin lapset säätelevät aikuisten läsnäoloa omissa tiloissaan. Tulkintani mukaan kyse ei ollut niinkään siitä, etteikö aikuisia tiettyinä ryhmänä olisi haluttu mukaan lasten tiloihin vaan siitä, että mediatiedon avulla lapset pystyivät luomaan uudenlaisia hierarkioita. Toisin sanoen *tietynlaisia aikuisia* ei haluttu lasten omiin tiloihin.

Tytöt ovat menossa nukkariin leikkimään. Kysyn, mitä tytöt aikovat tehdä ja nämä kertovat leikkivänsä Winxiä. En tiedä mitä sillä tarkoitetaan ja kysyn, mikä on Winx. Tytöt käskivät minua katsomaan maikkaria lauantaiaamuna ja vetävät oven perässään kiinni. En siis pääse havainnoimaan leikkiä. (--) Seuraavana maanantaina samat tytöt ovat menossa jälleen nukkariin leikkimään ja pyydän päästä mukaan. Kerron tytöille katsoneeni Winxin lauantaiaamuna. Tytöt tenttaavat minulta, mitä jaksossa tapahtui ja muistanko hahmojen nimiä. Ilmeisesti läpäisen testin, sillä pääsen seuraamaan Winx-leikkiä. Tytöt selittävät minulle leikeistä ja tämän jälkeen myös usein pyysivät minua katsomaan leikkejään.

(Viisi 6- ja 7-vuotiasta tyttöä.)

Mediatietoa käytettiin yllä olevassa tapauksessa varmistuksena siitä, ettei mukaan päästettävä aikuinen pyri kontrolloimaan tai omistamaan tietoa. Myös se, että hankin lasten arvostamaa mediatietoa, avasi minulle tutkijana ovia, jotka olivat suljettuja muille päiväkodin aikuisille. Konkreettisestihan ovet eivät tietenkään olleet lukossa, kuka tahansa aikuinen pystyi milloin tahansa menemään huoneeseen, jossa lapset leikkivät. Lasten luomiin leikkitaloihin pääsy oli kuitenkin estetty, ja lapset osasivat taktikoida silloin, kun he halusivat varmistaa tilansa rajat. Alla olevassa esimerkissä tytöt harjoittelivat Euroviisuihin osallistumista, mutta kertoivat aikuisille neutraalisti leikkivänsä kotileikkiä.

Tytöt ovat ulkoeteisessä ja ovat vetäneet kaapin ovet suojaksi leikilleen. Menen kysymään, saanko tulla katsomaan.

SP: Mitä te leikitte?

Nita: Me ollaan kotista.





Kysyn luvan ja saan jäädä katselemaan leikkiä. Myöhemmin ovesta kurkkaa päiväkodin aikuinen ja kysyy, mitä tytöt tekevät. Vastaus on sama kuin minullekin: tytöt kertovat leikkivänsä kotista. Aikuinen nyökäyttää hyväksyvästi päätään ja poistuu. (Neljä 6- ja 7-vuotiasta tyttöä.)

Lapset käyttivät monenlaisia erilaisia tapoja suojatakseen omat tilansa. Medialeikkejä piiloteltiin, muunneltiin ja salattiin aikuisilta. Taustalla oli lasten kokemus siitä, etteivät aikuiset välttämättä suhtaudu suojeasti medialeikkeihin. Mediatietoa käytettiin myös, kun haluttiin testata tunnistavatko toiset lapset tai aikuiset leikin aihiona olevan mediatekstin. (Pennanen 2009.)

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan lasten suhdetta mediatietoon aineistojeni kautta. Lähestyn aihetta kahdella esimerkkitapauksella, joista ensimmäinen edustaa mediavälitteistä, aikuisille kohdistettua tietoa, jolta lapsia usein pyritään suojelemaan. Ensimmäisen aineistoni avulla pohdin sitä, ovatko tv-uutiset lasten näkökulmasta merkityksellistä tietoa. Toinen esimerkkitapaus koskee lapsille suunnatuista ohjelmista saatua mediatietoa ja sen käyttöä vertaisryhmässä.

### **”Uutisissa ne varmaan tietää kaikki”**

Joukkotiedotuksen ’kuningastietoa’ ovat tietenkin tv-uutiset. Lapsikin tämän jo tietää, kuten luvun otsikko, 6-vuotiaan Timon kommentti uutisista, todistaa. ’Kunnon kansalaisuuteen’ kuuluu uutisten katsominen, eikä niitä kuulu tai saa jättää väliin (Ridell 1998, 230–234). Suomalaiset uutiset ovat lajityyppinä hyvin selkeä ja muusta ohjelmavirrasta erottuva ohjelmansa, jota määrittävät muun muassa alun uutistunnuksien, tietty etenemistapa, kiinteät lähetysajat sekä tietenkin uutisten funktio eli informaation välitys (Ridell 1998, 130; Herkman 2002, 108–109). Myös pienille lapsille uutiset ovat lajityyppinä tunnistettavissa ja lapset myös ymmärtävät uutisten tarkoituksen tiedonvälittäjinä (Pennanen 2007). Aloitin kaikki uutishaastattelut kysymällä lapsilta, millaisia ohjelmia televisiosta tulee. Lähes kaikki lapset luokittelivat ohjelmat aikuisten ja lastenohjelmiin, ja monet mainitsivat esimerkkeinä aikuisten ohjelmista uutiset.

Pienten lasten uutisten katselua on useimmissa tutkimuksissa sivuttu kahdesta eri näkökulmasta: uutiset ovat lapsista tylsiä eivätkä lapset katso niitä tai uutiset ovat lapsille haitallisia (Rönneberg 1990; Buckingham 1993; Werner 1996; Hietala 2002; Suoninen 2004; Valkonen ym. 2005; Martsalo & Mäkelä-Rönholm 2006). (3) Samalla tavalla lasten uutisten katseluun suhtautuvat yleensä myös pienten lasten vanhemmat, ja lapsia halutaankin suojella uutisilta ja niiden joskus väkivaltaisilta sisällöiltä (Valkonen ym. 2005, 65). Myös aikuiset mieltävät uutiset selvästi aikuisille suunnatuiksi. Suomalaisessa keskustelussa uutisten on katsottu olevan lapsista pelottavia, ahdistavia, negatiivisia ja lisäksi lasten katsotaan olevan kykenemättömiä ymmärtämään uutisten sisältöä ja itse lajityyppejä. Erityisen huolissaan on oltu uutisten väkivaltaisesta kuvastosta. (Kirmanen 2000, 74; Valkonen ym. 2005, 64; Martsalo & Mäkelä-Rönholm 2006.)



Tässä yhteydessä uutiset toimivatkin esimerkkitapauksena mediatiedosta, jolta pieniä lapsia halutaan usein suojella. Suojelun perustana käytetään väkivaltaiseksi miellettyä uutiskuvastoa ja uutisten välittämää informaatiota, jota ei pidetä lapsille tarpeellisena tai sopivana. Toisaalta voidaan kysyä, kertooko aikuisten tapa suhtautua lasten uutisten katseluun myös jotain siitä, millainen tila ja paikka lapsille on yhteiskunnassa tarjolla, ja minkä katsotaan kuuluvan lapsuuteen ja minkä taas ei. Aineistoni pohjalta tarkastelen lasten käsitystä uutisista ja niiden välittämästä tiedosta, joka voidaan luokitella 'paikkansa pitäväksi', vaikkakin myös uutisten luomaa illuusiota suorana 'ikkunana maailmaan' on kritisoitu (Pietilä 1995, 96). Niin tärkeää kuin lasten suojeleminen heitä vahingoittavalta mediatiedolta onkin, näen, ettei se voi perustua pelkille aikuisten oletamuksille. Mielestäni suojelupäätöksen taustalla tulisi olla tietoa siitä, millainen tieto ja aineisto vahingoittavat lapsia. Tässä on myös huomioitava se, etteivät lapset ole homogeeninen joukko.

Jo päivähoitoikäiset lapset näkevät ja katsovat uutisia, ja ovat tätä kautta perillä monista ajankohtaisista asioista. Olen aiemmin toisaalla eritelty tarkemmin 5–6-vuotiaiden lasten käsityksiä ja kokemuksia tv-uutisista (Pennanen 2007). Tässä yhteydessä tarkastelen sitä, millä tavoin lapset suhtautuvat uutisten informaatioarvoon eli pohdin, onko uutisista saatava tieto relevanttia myös lasten näkökulmasta ja onko sillä käyttöä vertaisryhmässä.

5–6-vuotiaat lapset ovat hyvin tietoisia uutisten luonteesta 'kuningastietona', sillä haastatteluissa monet lapset kertoivat uutisten tehtäväksi maailman tapahtumista tiedottamisen. Osa lapsista kertoi myös itse katsovansa uutisia siksi, että he "saisivat tietää". Toiset lapset taas kertoivat, etteivät he ole kiinnostuneita uutisten katselusta, koska uutisista ei tule "lastenjuttuja" eli lasten näkökulmasta relevanttia tietoa.

SP: Mitäs ne uutiset on?

Elina: Sellasia josta saa paljon tietoa.

(Elina on kertonut, ettei pidä uutisten katselusta.)

SP: Miks ne on susta tylsiä?

Elina: Kun siellä ei oo mitään lastenjuttuja.

(Elina 6 v.)

SP: Sä sanoit että sä kättelet joskus uutisia, millon sä kättelet niitä uutisia?

Niklas: No melkein aina mutta en ihan.

SP: Minkäs takia sä kattot niitä?

Niklas: No.. Mä.. Mä haluan kattoo mitä niitä Suomessa on tapahtunut tai jossain ihmeen maissa.

(Niklas 5 v.)

Lapset olivat myös tietoisia siitä, että uutisten kuningastieto on suunnattu aikuisille. Tämä voi viitata siihen, että lasten näkökulmasta uutisista saatavalla tiedolla ei ole käyttöarvoa esimerkiksi vertaisryhmässä. Toisaalta se, että lapset eivät koe kuuluvansa uutisten kohderyhmään, erottaa lasten ja aikuisten todellisuuksia toisistaan. Uutiset kuuluvat aikuisten maailmaan, ja lapset kokevat, että heidät on suljettu sen ulkopuolelle. Rajoittavana tekijänä on nimenomaan tieto, sillä lasten mielestä uutiset on tehty



aikuisille, koska ”*aikuiset ymmärtävät niitä paremmin*”. Uutisten välittämä tieto on siis lasten mielestä suunnattu aikuisille, se on aikuisille merkityksellistä.

SP: Kenelles ne uutiset on tehty?

Niina: Aikuisille.

SP: Mistä sä tiedät, että ne on tehty aikuisille?

Niina: Aikuiset yleensä ymmärtää niitä paremmin.

(Niina 6 v.)

Vain muutama lapsi oli sitä mieltä, että myös he kuuluvat uutistiedon kohderyhmään. Kiintoisaa oli, että kaikki monikulttuurisen taustan omaavat lapset suhtautuivat uutisiin tutkimuksessa tällä tavoin. Taustalla saattaa tietenkin vaikuttaa perheen suhtautuminen uutisiin.

(Chao on kertonut, että uutiset on tarkoitettu kaikille ihmisille.)

SP: Kaikille? Mistä sä niin aattelet, että ne olis kaikille tehty?

Chao: Koska ne on kaikille tärkeitä.

(Chao 5 v.)

Useat lapsista pitivät uutispuhetta tylsänä, ja he kertoivat katsovansa mieluummin uutisten kuvia (Pennanen 2007). Lajityyppinä uutisten informaatio välitetään usein puheessa tai tekstissä, ja kuva on alistettu kuvituksen asemaan (Pietilä 1995). Kuvat eivät siten välitä uutisten informaatiota lapsille samalla tavalla kuin puhe. Se, että uutisten informaatio on sidottu puheeseen, saattaa olla yhtenä tekijänä siinä, että suurin osa lapsista ei kokenut kuuluvansa uutisten kohderyhmään.

Aineiston perusteella eri lapset suhtautuvat eri tavoin uutisiin ja niistä saatavaan tietoon. Tiedon lisäksi toinen jäsentävä tekijä lasten tavoissa suhtautua uutisiin oli lapsen kokemus uutisista. Tiedon ja kokemuksen näkökulmasta aineistosta hahmottui neljä erilaista ’uutisten katselijatyyppeä’, jotka ovat *utelias, kokija, valikoija ja välinpitämätön*. (Pennanen 2007.) Tarkastelen seuraavaksi lasten suhdetta uutisista saatavaan tietoon.

*Uteliailla* on paljon tietoa uutisista. Utelias kertoo katsovansa uutisia, koska haluaa tietää. Uteliaalle tieto on laaja käsite. Kiintoisaa on myös havainto siitä, että kaikki monikulttuurisen taustan omaavat lapset kuuluivat uteliaisiin.

SP: Minkäs takia sä katot niitä uutisia?

Chao: Mä tykkään tietää.

SP: Ai asioita?

Chao: Niin.

SP: Saatko sä sitten sieltä uutisista tietää niitä asioita?

Chao: Joo.

SP: Minkälaisia asioita sä saat tietää sieltä?

Chao: Mitä muissa maissa tapahtuu tai niin kuin Kiinassa tai Suomessa.

(Chao 5 v.)



*Kokijat* eivät pidä uutisista, mutta silti heillä on paljon tietoa uutisista. Kokijat kertovat kyllästyneensä uutisten katsomiseen tai sanovat, etteivät enää katso uutisia kovinkaan paljon. Kokija kuitenkin törmää uutisiin kaiken aikaa. Kokemuksena uutiset ovat kokijalle negatiivinen tai ahdistava. Kiintoisaa oli myös se, että lapset käyttävät sanaa ”tylsä” synonyyminä epämiellyttävälle tai pelottavalle.

(Timo on aiemmin kertonut, että uutisista tulee ’tylsä juttuja’.)

SP: Kerrota joku mikä siellä tylsissä uutisissa on?

Timo: Siellä puhutaan Irakista ja näistä Ruotsista ja näistä.

SP: Minkä takia ne on susta tylsiä?

Timo: No kun, kun niissä kuolee ja kaikki autot rupee palamaan ja niissä tulee sotilaita ja panssariautoja ja panssarivaunuja.

(Timo 6 v.)

*Valikoijat* katsovat uutisia satunnaisesti ja ovat kiinnostuneet suppeasta, juuri heitä kiinnostavasta tiedosta. Alla olevassa esimerkissä urheilusta ja erityisesti jääkiekosta kiinnostunut 5-vuotias Niklas kertoo erään muistamansa uutisen. Valikoijat siis poimivat tietovirrasta itsensä kannalta oleellisen ja sivuuttavat muun. Näin ollen kokemus uutisista on myös hyvin positiivinen.

Niklas: Ilveksen valmentaja oli laitettu putkaan, mut se pääs sieltä.

(Niklas 5 v.)

*Välinitämättömät* eivät ole kiinnostuneita uutisista eivätkä he katso niitä. Ehkä tämä johtuu siitä, että välinitämätön ei koe saavansa uutisista tietoa, jolla olisi jotakin käyttöä. Toisaalta lapset, jotka luokittelevat välinitämättömiksi, eivät vaikuttaneet erityisen kiinnostuneilla mediasta ylipäänsä, esimerkiksi he eivät osanneet mainita suosikkilastenohjelmaansa, mikä oli muille lapsille sekä helppoa että mieluista. Syitä tähän voi tietenkin vain arvailla, mutta taustalla saattavat olla esimerkiksi perheen mediankäyttötottumukset tai lapsen voimakas suojele mediassällöiltä. Lisäksi kaksi lasta kertoi, ettei heillä ole kotona televisiota.

Tyypittelyn perusteella syntyneet kategoriat eivät ole toisiaan poissulkevia siinä mielessä, että luultavammin katselukonteksti, aikuisten läsnäolo ja lapsen kokemukset vaikuttavat myös lapsen uutisiin muodostuvaan suhteeseen. Aikuisen läsnäolon puute tai uutisen sisällön tuleminen lähelle lapsen omaa kokemusmaailmaa saattavat tehdä uutisista pelottavampia, kun taas turvallinen katselukonteksti tai ikävän tapahtuman kaukaisuus saattavat tehdä pelottavastakin uutisesta neutraalin. Aineiston perusteella *kokijat* kaipaavat varsinaista suojele uutisilta, sillä kokijalle uutiset ovat kokemuksena pelottavia tai ahdistavia. Pienen aineiston perusteella kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä ei tietenkään voi tehdä, mutta silti lasten erilaiset tavat suhtautua uutisista saatuun tietoon herättävät kysymyksen siitä, voidaanko suojelelun tarve perustella pelkällä mediasällöllä ilman, että otetaan huomioon lasten omat kokemukset.

Suonisen (2004, 44–45) mukaan lapset ovat aikuisempia ”arvovapaammassa tilassa”, jossa katselua eivät ohjaa yleiset arvostukset ohjelman laadusta ja sisällöstä, vaan



tärkeämpää ovat omat tarpeet ja tuntemukset. Uutisten kohdalla näkisin pikemminkin, etteivät lapset ole aikuisten lailla kiinnostuneita uutisten katselusta, koska uutisten tieto ei ole relevanttia lapsille, eikä sillä ole käyttöä vertaisryhmässä. Toisaalta lasten mahdollisuus saada uutisista tietoa on rajoitettu siinä mielessä, että uutiset puhuttelevat aikuiskatsojaa, koska uutisten informaatio välitetään sanallisesti.

Päiväkodin vertaisryhmässä käyttökelpoista on tieto, jonka mahdollisimman moni jakaa tai josta monet ovat kiinnostuneita. Kyse ei siis ole pelkästään siitä, etteivätkö lapset ymmärtäisi uutisia tai niissä esitettyä tietoa. Tämä tieto ei vain ole relevanttia pääomaa vertaisryhmässä.

SP: Pitäiskö lapsille tehdä omia uutisia?

Katja: Ei ihan aina paitsi lastenohjelmat on meidän lasten uutiset.

(Katja 6 v.)

Katjan vastaus paljastaa, mikä on vertaisryhmän näkökulmasta merkityksellistä mediatietoa. Lasten näkökulmasta lastenohjelmat saattavat ajaa siis vertaisryhmässä saman asian kuin uutiset aikuisille. Seuraavaksi siirrynkkin tarkastelemaan lasten näkökulmasta merkityksellistä mediatietoa. Lastenohjelmien seuraaminen on lasten 'kunnan kansalaisuutta' eli sitä, että ollaan perillä asioista, jotka kiinnostavat monia.

## Mediatiedon käyttö päiväkodin vertaisryhmässä

Vertaisryhmän näkökulmasta arvokasta mediatietoa on sellainen tieto, joka toimii leikkien ja yhteisen toiminnan rakennusaineena. Lasten näkökulmasta mediatieto vaikkapa *Pokemoneista* tai *Bratzeista* näyttäytyy merkityksellisenä ja luo mahdollisuuksia toimijuuteen vertaisryhmässä. Onko lapsella tällöin oikeus hankkia mediasta *Pokemon*-tietoa? Lapsen oikeuden perusteella onkin kiintoisaa pohtia, tulisiko kasvattajien laajentaa ymmärrystään tiedosta, jos juuri *Pokemon*-tieto on lapsen näkökulmasta esimerkiksi sosiaalisesti kehittävä, toisin sanoen, jos se avaa lapselle mahdollisuuksia toimia vertaisryhmässä.

Medialeikit ymmärrän intertekstuaalisina lasten tuotoksina, jotka vaativat lapsilta paljon mediakulttuurista tietoa. Medialeikeillä tarkoitan sellaisia leikkejä, joihin on otettu aihioita jostakin mediatekstistä. Medialeikit eivät siis ole suoraa nähdyn, kuullun tai koetun kopiointia. Aikuisille medialeikkien tunnistaminen on haastavaa, sillä ilman mediakulttuurista tietoa viittauskohteena toimivasta mediatekstistä jäävät monet kytkökset huomaamatta.

Medialeikkejä koskeva havainnointi- ja haastatteluaineistoni osoittaa, että tieto jaottelee myös lasten suhdetta medialeikkeihin vertaisryhmän näkökulmasta. Sen perusteella, miten lapset suhtautuvat mediatietoon, vertaisryhmään ja kuinka he asemoituvat medialeikeissä suhteessa toisiinsa lapsiin, olen jaotellut neljä erilaista 'medialeikkijätyyppiä': asiantuntijat, harrastajat, fanit ja kanssaleikkijät. Tyypit ovat toisensa pois sulkevia eli lapset olivat hyvin sitoutuneita siihen, kuinka he mediatietoa



vertaisryhmässä käyttivät. Tässä mielessä suhde mediatietoon liittyi luultavammin yleisemmin siihen, kuinka lapset haluavat vertaisryhmässä toimia. Tässä yhteydessä mediatiedon käyttöä on kuitenkin tarkasteltu ainoastaan medialeikkien näkökulmasta. (Lasten päiväkodissa leikkimistä medialeikeistä ja kasvattajien suhtautumisesta niihin tarkemmin, Pennanen 2009.)

Erilaiset medialeikkijätyypit suhtautuvat medialeikkeihin ja niiden tarkoitukseen vertaisryhmässä eri tavoin. Erilaiset medialeikkijät myös valottavat lasten sosiaalista kompetenssia vertaisryhmässä. Aikuisille lasten medialeikkityypit tarjoavat hyödyllistä tietoa siitä, miksi vaikkapa jonkin lastenohjelman säännöllinen seuraaminen voi olla lapselle todella tärkeää. Mediakulttuuri tarjoaa lapsille tietoa, joka on arvokasta päiväkodin vertaisryhmässä.

*Asiantuntija* on lapsi, jolla on 'yksinoikeus' tietoon. Molemmissa päiväkotiryhmissä oli muutama lapsi, joka sai kotona pelata tai katsoa jotakin sellaista, mikä ei ollut ryhmän muille lapsille sallittua. Asiantuntijalla on siis käytössään sellaista mediatietoa, joka ei ole yleisesti tunnettua. Tällaisen tiedon kautta asiantuntija saa valtaa. Tiedolla voidaan myös käydä kauppaa tai sillä voidaan kohentaa omaa asemaa vertaisryhmässä. Tieto on siis käypää kauppatavaraa, sitä ei anneta tai vaihdeta 'ilmaiseksi' vaan sitä käytetään tarkoituksenmukaisesti.

Asiantuntijalle medialeikit ovatkin vallankäytön väline. Koska asiantuntija on lapsiryhmässä ainoa, jolla on tietoa medialeikin aihiona toimivasta tekstistä, asiantuntija toimii leikissä leikinjohtajana, jolla on määräysvaltaa muihin leikkijöihin. Edellytyksenä asiantuntijan vallalle on tietenkin se, että muita lapsia kiinnostaa asiantuntijan mediatieto. Asiantuntijat haluavat medialeikkiin sellaisia lapsia, joilla ei ole tietoa leikin aihiona toimivasta mediatekstistä, eivätkä he siedä kilpailevia asiantuntijoita. Toisessa päiväkotiryhmässä lähes kaikki ryhmän pojat ja osa tytöistä leikkivät usein '*Sonicia*' eli *Sonic*-nimiseen konsolipeliin pohjautuvaa leikkiä. Haastattelujen kautta minulle selvisi, että itse *Sonic*-peliä ei ollut kuitenkaan pelannut kuin kaksi ryhmän poikaa, Ron ja Oskari, joiden välillä oli kova kamppailu siitä, kumpi on 'se oikea' *Sonicin* asiantuntija. Asiantuntijalle toinen saman mediatekstin tietäjä näyttäytyikin kilpailijana. Ryhmän muut lapset myös tunnustavat asiantuntijan roolin ja sen, että tällä on hallussaan aihetta koskeva 'oikea' tieto.

Aiemmin on selvinnyt, ettei Lilli ole koskaan pelannut *Sonicia*.

SP: Mistäs Lilli osaa leikkiä sitä leikkiä, kun se ei oo koskaan pelannut?

Ron: Mä neuvon.

(Ron 6 v.)

SP: Mites te leikitte? (*Sonicia*)

Pekka: Oskari tietää paremmin.

Oskari alkaa kertoa *Sonic*-leikistä hyvin yksityiskohtaisesti.

(Pekka 6 v. ja Oskari 6 v.)

*Harrastajilla* on hyvin erilainen suhde tietoon ja sen käyttöön, vaikka hekin ovat suosikkimediatekstiensä asiantuntijoita siinä mielessä, että heillä on niistä paljon



tietoa. Siinä missä asiantuntijat pyrkivät tiedon kautta saamaan valtaa vertaisryhmässä, harrastajat tavoittelevat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tieto onkin tarkoitettu jaettavaksi, vaihdettavaksi ja yhteiseksi, ja sitä käytetään yhteiseksi hyödyksi leikkien pohjana. Harrastajat hakeutuvat mieluiten leikkimään medialeikkejä sellaisten lasten kanssa, joilla on tietoa leikin aihiona toimivasta mediatekstistä. Harrastajat vaihtavat myös tietoa keskenään ja keräävät mediatekstiin liittyviä leluja, esineitä ja tavaroita. Toisaalta harrastajat eivät sulje ketään leikin ulkopuolelle vaan ottavat mukaansa myös sellaisia lapsia, jotka eivät ole katsoneet leikin aihiona toimivaa ohjelmaa.

Esa (Leolle): Mä tiedän miten Venom syntyi kun se on siinä pleikkaripelissä mikä mulla on. Tiedätkö Leo mistä Venom on saanut seittiä? Se varasti hämähäkkimieheltä, kun hämähäkkimies heitti seittiä.

(Leo 5 v. ja Esa 5 v.)

Myös *faneilla* on paljon tietoa ja asiantuntemusta, mutta he eroavat harrastajista siinä, että tiedon ja yhteenkuuluvuuden tunteen kautta pyritään luomaan omia pieniä suljettuja yhteisöjä, jotka eroavat muusta vertaisryhmästä. Tiedolla voidaan rajata toisia pois ja vahvistaa omien asemaa, joten fanit jakavat tietoa vain keskenään. Tietoa siis varjellaan, ja sen avulla erottaudutaan muista. Fanit muodostavat vertaisryhmän sisälle suljetun alaryhmän, johon ulkopuoliset eivät pääse mukaan. Fanit eivät jaa tietoaan muille, eivät halua leikkeihinsä muita ja tekevät selvän eron 'meidän' ja 'muiden' välille.

Fanit eroavat asiantuntijoista ja harrastajista myös siinä, että fanit eivät ole sitoutuneet tiettyyn mediatekstiin vaan käyttävät mediaa tiedonhaun välineenä. Mediateksti ei siis toimi leikin sisältönä vaan media on kanava hankkia tietoa. Fanit keräävät mielenkiinnon kohteestaan paljon leluja, tavaroita ja esineitä. Kiintoisaa fanien toiminnassa onkin se, että he käyttävät mediaa erityisesti *tiedonhakuun*, sillä 'fanituksen' kohde ei välttämättä ole mikään tietty mediateksti vaan esimerkiksi koirat, kuten Sannan ja Katan leikeissä toistuvasti oli.

SP: Mistä te keksitte noi teidän koiraleikit?

Sanna: No ne on deeveedeiltä ja videoilta.

(Sanna 7 v. ja Kata 6 v.)

*Kanssaleikkijät* ovat lapsia, joilla ei ole omaa mediatietoa mutta jotka ovat mukana toisten lasten medialeikeissä. Kanssaleikkijät eivät voi toimia medialeikeissä leikinjohtajina vaan heidän roolinaan on toimia ohjeiden mukaan. Kanssaleikkijöillä ei myöskään ole mediatietoa, jota vaihtaa tai jakaa. Tämä herättää kysymyksen siitä, ovatko kanssaleikkijät ilman toimintamahdollisuuksia vertaisryhmässä, toisten lasten ohjattavissa ja vietävissä. Osalle mediatiedon puute aiheutti selvän ulkopuolisuuden kokemuksen. Toiset taas ottivat kapinoitsijan roolin. Ensimmäisessä aineistoesimerkissä Amanda kokee suurta ulkopuolisuuden tunnetta, koska ei saa kotona katsoa Bratzeja. Toinen aineistoesimerkki on kuvaus lasten Sonic-leikistä, jossa Kata ei halua tyytyä ohjailtavan rooliin vaan kapinoi Oskarin asiantuntijuutta vastaan.



Tytti piirtää Bratzeistä ja Amanda katselee vierestä. Amanda valittaa, ettei hänellä ole mitään tekemistä. Tytti on aiemmin kertonut minulle tarinan Bratzeistä.

SP: Haluatko sä Amanda kertoa mulle tarinan?

Amanda: En! Mä en saa edes kattoo Winxjää enkä Bratzejä, kun mun äiti ei anna! Mä en osaa kertoa niistä mitään. Enkä mä osaa piirtää niistä mitään. Mä en voi tehdä mitään!

(Tytti 7 v. ja Amanda 6 v.)

Kata: Me ollaan Sonicia (minulle). Mä oon pinkki.

Eetu haluaa leikkiin mukaan.

Oskari: Sä voit olla se sininen.

Kata: Onko nää rakastuneita, kun nää on punanen ja sininen?

Oskari--Kata: Hei teiän pitää... teiän pitää. Kun mä tuun... Hei arvaa mitä, aina kun mä tulen sun lähelle, sun pitää jähmettyä. Etkö tiennyt. Kun mä katon näin (laittaa aurinkolasit päähän), niin sun pitää pysähtyä ja jähmettyä.

Pekka: Jos nää jahtais noita. (Pekka alkaa jahtaamaan Eetua ja Oskari Kataa.)

Oskari: Kun mä kosken teihin, teiän pitää pysähtyä.

Lapset juoksevat eri puolelle pihaa.

Oskari: Sun pitää pysähtyä (Katalle).

Kata: Eikä pidä.

Oskari: Pitääpä, kun mä katon näin. Sun pitää pysähtyä. (Kata juoksee edelleen pakoon.)

Kaikki juoksevat etupihalle. Menee hetki, ennen kuin löydän lapset.

Oskari: Sun pitää pysähtyä.

Kata: Mee piiloon ja hyökkää sieltä.

(Kata 6 v., Pekka 7 v., Oskari 6 v. & Eetu 5 v.)

Lasten näkökulmasta lapsille merkityksellinen mediatieto näyttäytyy tietona, jolla on käyttöä vertaisryhmässä. Se voi olla tietoa Sonic-pelistä tai omakohtainen kokemus Bratzeista. Miten tämä muuttaa käsitystä siitä, miten mediatieto pitäisi ymmärtää?

## Tila ja tiedon tarve intertekstuaalisissa medialeikeissä

Lasten mediankäyttö ja median vaikutus sosiaalisiin suhteisiin kytkeytyy monin tavoin tilan kysymyksiin. Ensinnäkin mediankäyttö, tieto mediasta ja erilaisten leikkitalojen luominen ovat liikettä monien erilaisten tilojen välillä. Lapset käyttävät globaalissa mediatilassa kokemiaan ja näkemiään asioita aihioina, joita voidaan käyttää päiväkodissa toisten lasten kanssa yhdessä medialeikeissä. Leikki on tietystä paikassa (päiväkodissa) tapahtuvaa oman tilan luontia. (Media)leikkitalan luomiseen tarvitaankin jaettua tietoa. Median mahdollistamat jaetut kokemukset maailmasta ja mediatiedon käyttö leikkikulttuurin raaka-aikeena vahvistavat lasten aikuisista riippumattomia toimintatiloja (ks. Massey 2003).

Lastenkulttuurilla voidaan tarkoittaa kolmea eri asiaa: 1) aikuisten tekemää lapsille suunnattua kulttuuria (esim. television lastenohjelmat), 2) aikuisten ja lasten yhdessä tuottamaa kulttuuria (esim. erilaiset taideprojektit) tai 3) lasten keskenään muodostamaa lastenkulttuuria (Mouritsen 2002, 15–17). Tässä yhteydessä tarkastelen sitä,





kuinka lapset tulkitsevat ja käyttävät heille tuotettua globaalia mediatilaa päiväkodissa ja luovat kohdan kolme mukaista lastenkulttuuria median pohjalta. Lapsille suunnattu mediatila ja sen pohjalta lasten muodostama lastenkulttuuri rajaavat myös useimmat aikuiset ulkopuolelle.

Medialeikit näyttävät lapsille pakona päiväkodin kasvatuksellisesta tilasta jonnekin, minne kasvattajat eivät pysty lapsia helposti seuraamaan. Voidaankin ajatella, että lapset ovat lapsille suunnatun mediakulttuurin suhteen 'natiiveja' ja aikuiset 'maahanmuuttajia'. Tämä ajattelutapa mahdollistaa aivan toisenlaisen tavan tarkastella lasten ja aikuisten välisiä suhteita, sillä se tekee aikuisista 'toisia' (ks. Cannella & Kincheloe 2002, 3–4). Mediatietoa käyttämällä lasten on mahdollista luoda tiloja, joiden rajat ovat yhtä tiedon rajojen kanssa. Lasten mediatieto on siis hierarkkisesti hyvin erilaista kuin opetus- tai kasvatuskontekstissa välittyvä tieto. Itse asiassa se kääntää tiedon hierarkian pääläelleen, sillä lasten mediakulttuurin suhteen lapsilla voi hyvinkin olla enemmän tietoa kuin aikuisilla. Mediatietoon lasten on mahdollista päästä käsiksi ilman aikuisten toimimista välittäjinä. Lasten vertaisryhmän näkökulmasta aikuiset eivät jaa samaa tietoa, vaikkakin tieto on saatavilla myös aikuisille.

Lapset eivät aineistoni perusteella käyttäneet uutisista saamaansa mediatietoa juurikaan leikkiensä pohjana. Jonkin verran leikeissä näkyivät suuret tapahtumat, kuten tsunami ja isku WTC-torneihin. Päiväkodin aikuisten suhtautuminen tällaisiin leikin aiheisiin oli kuitenkin paheksuvaa. (Pennanen 2007; 2009.) Uutistieto ei näyttäydä käyttökelpoisena raaka-aineena vertaisryhmässä, ehkäpä sen takia, että uutistietoon sisältyy oletus siitä, että lapset suljetaan pois uutisten kohderyhmästä. Medialeikkien aihioiksi lapset valikoivat erityisesti globaaleja ja aikuisten näkökulmasta kaupallisia lastenohjelmia. Kasvattajien paheksunta lapsille suunnattua mediakulttuuria kohtaan siirtyy helposti itse leikkien kauhisteluksi tai jopa kieltämiseksi. (Pennanen 2009.)

Lapsilla voi myös olla monissa asioissa median kautta saatua tietoa enemmän kuin aikuisilla (Cannella & Kincheloe 2002, 77). David Buckingham (1999, 96) lähestyy lastenohjelmia postmoderneina teksteinä, jotka asettavat täysin erilaisia vaatimuksia katsojalle kuin lapsille aiemmin tuotetut tekstit. Postmoderneissa lastenohjelmissa "hämmästyttää niiden vauhti, viittaavuus ja intertekstuaalisuus, niiden monimutkainen leikki todellisuudella ja fantasialla sekä niiden ironia ja itseensä viittaavuus".

Mediatekstit ovat intertekstuaalisia eli rakentuvat suhteessa toisiin teksteihin ja ympäröivään kulttuuriin. Intertekstuaaliset mediatekstit olettavat mediankäyttäjältä hyvää mediakulttuurista tietämystä, sillä viittausta ei voi ymmärtää ilman että tuntee myös viittauksen kohteena olevan tekstin. Lapsille suunnatut ohjelmat olettavat katsojiltaan kulttuurista kompetenssia ja aiempaa tietoa muista mediateksteistä. Samalla ne sulkevat vailta tätä tietoisuutta olevat aikuiskatsojat pois. (Buckingham 2003a, 18–19.)

Aiemmissa tutkimuksissa ja julkisessa keskustelussa medialeikkejä on kritisoitu, koska ne on nähty mielikuvituksettomana nähdyn ja kuullun toistamisena ja kopiointina (Pennanen 2009, 200–202). Havainnointiaineistoni pohjalta medialeikeissä on samalla tavalla omaa ja lainattua kuin leikeissä yleensäkin. Medialeikkien aihiona toimii erotuksena 'muihin leikkeihin' jokin mediakokemus. Medialeikkejä tulisikin lähestyä mediakulttuurisina tuotoksina, jotka ovat intertekstuaalisessa suhteessa me-



diatekstiin tai -teksteihin. Medialeikit vaativat leikkijöiltä erinomaista mediakulttuurin tuntemusta, jota ilman leikki ei voi olla medialeikki. Samasta syystä medialeikit tuntuvat kauhistuttavan aikuisia; aikuiset eivät ymmärrä sen enempää aihiona toimivaa mediatekstiä kuin lasten leikkimää medialeikkiäkään (Pennanen 2009).

Medialeikkejä voi olla vaikeaa ymmärtää ilman lasten mediakulttuurin tuntemusta. Kyseinen tietämys puuttuu monilta aikuisilta, jolloin aikuiset jäävät helposti medialeikkitalan ulkopuolelle eivätkä pysty ymmärtämään myöskään medialeikkien merkitystä lapsille, koska he eivät jaa samaa 'fantasiamaailmaa' kuin lapset. Tätä kautta media ja medialeikit ovat yhteydessä lastenkulttuurin muodostumiseen. Aikuisten pitää erikseen 'lunastaa pääsylippunsa', jos he haluavat tietoisiksi tästä lastenkulttuurista. Erottelevana tekijänä toimii erityisesti mediakulttuurinen tieto, joka lapsilla ja aikuisilla saattaa olla hyvin erilaista. Lasten ja aikuisten toimintatilat voisivat olla tässä suhteessa myös yhtenäisiä, jos aikuiset olisivat kiinnostuneita samanlaisesta mediatiedosta kuin lapset.

Medialeikkien leikkimistä voi mielestäni verrata koululaisten ja nuorten erityisesti internetin kautta mahdollistuvaan omaan tekijyyteen. Päivähoitoikäisten mahdollisuudet toimia median tuottajina ovat vielä rajalliset, sillä median tuottajuuden edellytyksenä on pitkälti kirjoitus- ja lukutaito. Lasten mediatuottajuudesta esimerkkinä on esimerkiksi *Pikku Kakkosessa* näytetyt lasten päiväkodeissa tekemät animaatiot. Näissä kuitenkin aikuinen on toiminut lasten apuna ja ohjaajana. Medialeikeissä aikuista ei tarvita, ja tämän takia katsonkin, että medialeikit ovat päivähoitoikäisten tapa olla tekijöitä ja subjekteja, jotka ottavat mediasisällöt ja kontekstin haltuunsa ja käyttävät sitä omien päämääriensä mukaisesti.

### **Kenen tietoa ja millä ehdoilla?**

Luvun alussa esitin, että YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsilla on oikeus saada tietoa joukkotiedotusvälineistä. Aineistojen kautta olen eritellyt lasten suhdetta mediasta saatavaan tietoon ja tapoja, joilla mediatietoa käytetään vertaisryhmässä. Lasten näkökulmasta merkityksellistä tietoa tarjoavat etenkin 'viihteeksi' luokiteltavat globaalit lastenohjelmat. Lapset hyödyntävät tätä mediatietoaan sosiaalisena polttoaineena vertaisryhmässä suhteessa toisiin lapsiin. Mediatietoa käytetään myös rajojen vetämisessä, omien tilojen luomisessa ja sulkemaan ei-haluttuja lapsia tai aikuisia tilanteen ulkopuolelle.

Uutistiedon nähdään hyvin yleisesti olevan sopimatonta pienille lapsille, tai sitten koko kysymys sivuutetaan vetoamalla siihen, että uutiset eivät kiinnosta lapsia. Vaikka lapset eivät oma-aloitteisesti uutisista puhuisikaan tai ottaisi uutisista aihioita leikkeihinsä, suurin osa pienistäkin lapsista on tietoisia uutisista ja maailman tapahtumista. Viihteellisten mediasisältöjen kohdalla kysymys lapsille sopivasta tiedosta ei ole yhtään sen helpompi. Lastenohjelmien välittämiä sisältöjä ei välttämättä edes mielletä 'tiedoksi' aikuisten näkökulmasta. Kuitenkin lastenohjelmat tarjoavat lapsille sellaista tietoa, jota on mahdollista hyödyntää vertaisryhmässä.



Lapsen oikeuksien sopimus ottaa kantaa myös siihen, että mediatiedon tulisi olla lapsia kehittävää. Kehitystä ei kuitenkaan tarvitse terminä välttämättä lähestyä adultisesti. Kehittävää voi olla myös mediatieto, joka ei perinteisestä näkökulmasta näyttäydy sellaisena, mutta joka lasten vertaisryhmän näkökulmasta palvelee lapsen tarpeita. Lasten mediankäyttöä ja suhdetta mediaan on tutkittu turhan paljon adultistisin oletuksin ja lähtökohdin. Tilausta on tutkimukselle, jossa moraaliset merkitykset jätetään hetkeksi sivuun.

Jos Lapsen oikeuksien sopimuksen tarkastelun kääntää päälaelleen ja ottaa lähtökohdaksi lasten vertaiskulttuurin ja lasten näkemykset ja kokemukset, voidaanko Lapsen oikeuksien sopimusta tulkita niin, että lapsilla on oikeus käyttää mediaa/joukkotiedotusvälineitä itselleen merkityksellisen tiedon hakuun? Tällöinhän lasten keskuudessa suosituksen ohjelman katsomisen kieltäminen olisi ristiriidassa sopimuksen kanssa.

Näin radikaalin luennan tarkoituksena on lähinnä herättää ajatuksia kasvattajissa ja etenkin korostaa sitä, että lapsilla todella on oikeus tulla kuulluiksi ja kuunnelluiksi. Jo pienet lapset ovat keskenään erilaisia mediankäyttäjiä ja suhtautuvat eri tavoin mediasta saamaansa tietoon. Mediatietoa myös käytetään eri tavoilla vertaisryhmässä. Aineistoesimerkkieni ja tulkintojeni tarkoituksena onkin tuoda aikuisten tietoisuuteen lasten tapaa hahmottaa globaalia mediakulttuuria ja sen seurauksia. Kiintoisana koen myös lähestymistavan, jossa hyväksytään lasten natiivius suhteessa lapsille suunnattuun mediakulttuuriin ja mediatietoon. Etenkin kasvattajat menettävät arvokasta tietoa lapsista ja lapsuudesta, jos he jättäytyvät tai jos heidät suljetaan lasten omien tilojen ulkopuolelle.

Jos aikuiset kokevat olevansa siinä asemassa, että he voivat määritellä myös lasten näkökulmasta mediatiedon hierarkian, aukeaa kuilu aikuisuuden ja lasten omien tilojen välille. Tällöin lasten omat tilat näyttäytyvät helposti aikuisten näkökulmasta epäsuotavina, kontrollin ulkopuolella olevina, jopa anarkistisina tiloina, jotka ovat ristiriidassa kasvatuksellisten instituutioiden kanssa. Aineistoni perusteella kuitenkin uskon, etteivät lapset luo näitä tiloja mielenosoituksena. Tutkijana kentällä ollessani koin, että myös aikuiselle on paikkansa medialeikkien keskellä. Tämän paikan kuitenkin määrittelevät lapset, eivät aikuiset. Medialeikit ovat kasvatuksen ja kontrollin ulkopuolista tilaa, jonne aikuinenkin on tervetullut, jos vain hyväksyy uudenlaisen käsityksen tiedon hierarkiasta ja jättää tietyt oletukset lapsista ja lapsuudesta taakseen.

Medialeikkien tuomitseminen ja kieltäminen vahvistaa rajaa ja saa lapset rakentamaan puolustusta. Medialeikit voidaan viedä pois aikuisten silmistä, ja niitä voidaan käyttää anarkistisesti aikuisten vallan ja kontrollin vastustamiseen. Ensisijaisesti medialeikit kuitenkin näyttäytyvät areenana, jossa lapsilla on mahdollisuus olla päätösten ja toiminnan subjekteja. Lapsille suunnattu mediakulttuuri on aikuisten luomaa ja tuottamaa, mutta sen perusteella luotu lastenkulttuuri on lasten omaa. Tilana se on kasvatuksesta vapaata, eikä sinne kaivata aikuisia päättämään ja tuomitsemaan. Lasten omat tilat eivät lähtökohtaisesti ole uhka kasvatustituutioille, vaikka ne usein sijaitsevatkin näiden sisällä, poissaolon tiloina tai tilan laajentumina.

Vanhemmilla ja ammattikasvattajilla on tietenkin vastuu lapsista. Lasten oman tilan kunnioittaminen ei saa tarkoittaa sitä, että lapset jätettäisiin yksin tai unohdet-



taisiin. Lasten omien tilojen kieltäminen tai näkemättä jättäminen voi pahimmillaan johtaa siihen, että lapset jäävät yksin myös silloin kun he tarvitsisivat aikuisten tukea ja apua. Aikuisten on viime kädessä päätös siitä, mikä on lapsia vahingoittavaa tietoa. Kyseessä on lapsen etu, mutta päätöksessä tulisi mielestäni huomioida myös lasten kokemukset mediatiedosta ja sen käytöstä. On helppoa ylireagoida ja suojella lapsia myös sellaiselta tiedolta, joka ehkä aikuisen näkökulmasta on haitallista, mutta joka lasten vertaisryhmän näkökulmasta onkin tärkeää sosiaalista polttoainetta.

Lapsen oikeuksien sopimuksen lukeminen lasten näkökulmasta on haaste aikuisille, erityisesti kaikille kasvattajille. Lastenkulttuurin ja lasten omien tilojen tunteminen auttaisi aikuisia myös lasten suojelemisessa. Toisaalta aikuisen ei tule heittäytyä lapseksi ja unohtaa vastuutaan. Missä kohtaa siis suojella, kasvattaa ja opettaa ja missä kohtaa antaa lasten toimia ja olla tiedon ja päätöksenteon subjekteja? Perinteiset tavat tutkia lapsia ja lapsuutta ovat ehkä korostaneet ristiriitaa näiden kahden lähestymistavan välillä, mutta tarkoittaako lasten näkökulman huomioiminen sitä, että pitäisi valita vain toinen? Toivottavasti ei. Ratkaisuna voisi olla lasten toimintatilaan tutustuminen. Kyseessä ei kuitenkaan tule olla valloitusretki vaan tutkimusretki, jonka tarkoituksena ei ole 'alkuperäiskulttuurin' tuhoaminen vaan aito kiinnostus ja kunnioitus.

## Viitteet

1. YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen perusta on toisaalta yleisissä ihmisoikeuksissa, toisaalta lastensuojelussa. Sopimuksen kantavana teemana on lapsen etu, josta ensisijaisesti lapsen perheen ja vanhempien tulee huolehtia. Sopimus koskee kaikkia maailman lapsia. (Honkanen & Syrjälä 2000.) Lisätietoa ja tarkentavia dokumentteja internetistä: <http://www.crin.org>.
2. Mahdollisuus saada erilaista tietoa on erityisesti lapsen kansalais- ja poliittinen oikeus, joten sen voidaan ymmärtää tarkoittavan nimenomaan faktatietoa maailmasta (Honkanen & Syrjälä 2000, 52).
3. Sen sijaan isompia lapsia ja nuoria kannustetaan katsomaan uutisia, ja nuorten uutisten katselun vähäisyydestä voidaan olla jopa huolissaan, sillä uutisten katselu liitetään ajatukseen nuorten osallisuudesta ja kansalaisuuden kehittämisestä. (Buckingham 2000, 175–179.)

## Lähteet

- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. (Alkuperäisteos ilmestynyt 1966, suom. & toim. Vesa Raiskila) Gaudeamus: Helsinki.
- Buckingham, David (1993) *Children Talking Television. The Making of Television Literacy*. Lontoo: The Falmer Press.
- Buckingham, David (1999) Muuttuvat lapsuudet, muuttuva media. Uusia näkökulmia lasten mediakulttuurin tutkimukseen. Teoksessa Matti Välimäki (toim.) *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Suom. Timo Kivistö. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy ja ETTK, 90–103.
- Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge-Malden: Polity Press.
- Buckingham, David (2003a) *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.



- Buckingham, David (2003b) After the Death of Childhood. *Tidskrift för Borne- & Ungdomskultur*. Nummer 46, 9–31.
- Cannella, Gaile & Kincheloe, Joe L. (eds) (2002) *Kidworld. Childhood studies, global perspective and education*. New York: Peter Lang.
- Corsaro, William (1997) *The Sociology of Childhood*. Lontoo: Pine Forge Press.
- Herkman, Juha (2002) *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Hietala, Veijo (2002) Lapset, nuoret ja elävän kuvan lumo. Teoksessa Sara Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 82–88.
- Honkanen, Jussi & Syrjälä, Jaana (2000) (toim.) *Lapsen oikeudet. Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisuja. Helsinki: Suomen YK-liitto.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (2001) Introduction: Relating children, technology and culture. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (eds) *Children, Technology and Culture. The Impacts of Technologies in Children's Everyday Lives*. New York: RoutledgeFalmer, 1–10.
- Kirmanen, Tiina (2000) *Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta*. Kuopion yliopisto. Sosiaalipsykologian väitöskirja.
- Kunelius Risto (1998) *Viestinnän vallassa, johdatusta joukkoviestinnän kysymyksiin*. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Marttalo, Riitta & Mäkelä-Rönnholm, Minna (2006) *Lapsilta kielletty. Kuinka suojella lasta mediatraumatista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Massey, Doreen (2003) Paikan käsitteellistäminen. (Suom. Juha Koivisto) Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Massey, Doreen (2008) *Samanaikainen tila*. Toim. Mikko Lehtonen & Pekka Rantanen & Jarno Valkonen. Suom. Janne Rovio. Tampere: Vastapaino.
- Mouritsen, Flemming (2002) Child culture – play culture. Teoksessa Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (eds) *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark, 14–42.
- Mustonen, Anu (2002) Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sara Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 55–69.
- Niiniluoto, Ilkka (1998) *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: Filosofinen käsitteanalyysi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pennanen, Suvi (2007) Lapset uutisten katsojina – 5–6-vuotiaiden käsityksiä tv-uutisista. *Tiedotustutkimus* 2007:2, 17–31.
- Pennanen, Suvi (2009) Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 182–206.
- Pietilä, Veikko (1995) *Kertomuksia uutisista, uutisia kertomuksista. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*. Tiedotusopin laitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ridell, Seija (1998) *Tolkullistamisen politiikka. Televisiouutisten vastaanottotutkimus kriittisestä genrenäkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rönneberg, Margareta (1990) *Siistiä! ns. roskakulttuurista*. Suom. Arvi Tamminen. Helsinki: Like.
- Suess, Daniel & Suoninen, Annikka & Garitaonandia, Carmelo & Juaristi, Patxi & Koikkalainen, Riitta & Oleaga, José A. (1998) Media Use and the Relationships of Children and Teenagers with Their Peer Groups. *European Journal of Communication* 13(4), 521–538.
- Suoninen, Annikka (2004) *Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediakäyttäjinä*. Nykykulttuurintutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Helsinki: Gummerus.
- Suoninen, Annikka (1993) *Televisio lasten elämässä*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valkonen, Satu & Pennanen, Merja & Lahikainen, Anja-Riitta (2005) Televisio pienten lasten arjessa. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen & Pentti Hietala & Tommi Inkinen & Marjatta Kangassalo & Riikka Kivimäki & Frans Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 54–109.
- Werner, Anita (1996) *Lapset ja televisio*. Suom. Kaisu Rättyä. Helsinki: Gaudeamus.



# PÄIVÄKOTI JA KOTI LAPSEN PAIKKANA

*Taina Kyrönlampi-Kylmänen*

Päiväkotia tarkastellaan usein varhaiskasvatuksen instituutiona yhteiskunnallisten ja taloudellisten kysymysten näkökulmista. Tästä on esimerkkinä viime aikoina käyty 'neliökeskustelu', jossa on pohdittu, kuinka monta neliötä lapsi tarvitsee päiväkodissa. Keskustelussa on tuotu esille turvallisuuden, terveyden sekä (lasten) valvomisen ja tarkkailun näkökulmia. Nämä näkökulmat ovat toki tarpeellisia. Päiväkotia voidaan tarkastella myös toisin eli lasten paikkana, lasten näkökulmista ja kokemuksista lähtien. Koska päiväkotia on useille lapsille paikka, jossa he viettävät suuren osan arkipäivästään, on perusteltua kuulla myös lasten mielipiteitä päiväkodista.

Samoin kuin päiväkotia, myös kotia on lapsille paikka, jota voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, lähtien fyysisestä tilasta ja kodin määritelmästä aina yksilöiden henkilökohtaisiin kokemuksiin kodista. Tietyn fyysisen paikan sijaan voidaan ajatella, että kotia syntyy ajassa tekojen ja toiminnan kautta. Kotia ei välttämättä tarvitse tiettyä fyysistä paikkaa, vaan se on myös mielen tila, johon liittyy yksilöllisiä tunteita, tuntemuksia ja kokemuksia, jotka kulkevat ihmisen kokemushistorian mukana läpi elämän.

Vaikka eri tieteenalojen piirissä, kuten kasvatustieteissä, varhaiskasvatuksessa, kulttuurintutkimuksessa ja sosiologisessa lapsuuden tutkimuksessa lasten näkemykset heitä koskevista asioista on nostettu yhä laajemmin esille, on alle kouluikäisten lasten päiväkotia ja kotia koskevia kokemuksia ja mielipiteitä tutkittu vielä suhteellisen vähän. Erityisesti sellainen tutkimus puuttuu, jossa tarkasteltaisiin lasten kokemuksia kokonaisvaltaisesti, sekä kotiin että päiväkotiin liittyviä kokemuksia tavoitellen. Tämän luvun tavoitteena on tuoda esille näitä lasten henkilökohtaisia kokemuksia tarkastellen kotia ja päiväkotia lasten itse tuottamana paikkana. Luku pohjautuu tutkimukseeni, jossa lähestyin lasten kokemuksia eksistentiaalis-fenomenologisella tutkimusmenetelmällä (Kyrönlampi-Kylmänen 2007).



## Lapsen kokemus paikasta

Seuraavaksi tarkastelen, mitkä tutkimukset ovat lähellä kysymyksenasetteluani ja näkökulmaani. Tuon myös esille muutamia tutkimuksia, joissa on tutkittu lasten toimijuutta ja toimintaa päiväkodeissa. Ensinnäkin lasten toimijuus on keskeinen käsite lapsuutta yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen näkökulmista käsittelevissä tutkimuksissa (Alanen 2009, 20–21). William Corsaro (2005) näkee lapset luovina ja aktiivisina vuorovaikutuksen osapuolina yhteiskunnassa. Lapset luovat omaa vertaiskulttuuriaan siten, että he soveltavat aikuisilta saamaansa tai ottamaansa tietoa omiin vertaisryhmätoimintoihinsa. Lapset eivät ainoastaan sisäistä yhteiskuntaa ja kulttuuria, vaan he osallistuvat myös aktiivisesti kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Lapset tuottavat kulttuuria ja yhteiskuntaa uudella tavalla eivätkä toista rutiininomaisesti vanhaa.

Suomessa Anja-Riitta Lehtinen (2000) on lähestynyt väitöskirjatutkimuksessa lasten vuorovaikutussuhteita etnografisesta tutkimusotteesta käsin. Hänen tutkimuksensa suuntautui pohtimaan, miten lapset aktiivisina toimijoina määrittelevät omaa ja toisten lasten toimintaa ja toiminnan sisältöä päiväkodissa (ks. myös Lehtinen 2009, 89–114). Toimijuus-näkökulmassa ovat olennaisia toimijan omat valinnat ja toiminnan mahdollisuudet sekä kuulluksi tuleminen (Lehtinen 2009, 92). Harriet Strandell (1997) ja Marjatta Kalliala (1999) ovat tutkineet havainnoimalla ja Kalliala lisäksi haastattelemalla lapsen toimijuutta leikin näkökulmasta päiväkodin ympäristössä. Kim Rasmussen (2004) on tarkastellut tutkimuksissaan, miten lapset luovat omia paikkojaan ja miten he ymmärtävät aikuisten tekemien paikkojen tarkoituksen lasten käyttöön.

Tämä luku tukeutuu edellä mainittuihin käsityksiin lapsesta aktiivisena, toiminnallisena ja pätevänä toimijana, mutta luvussa painotan myös lapsen yksilökohtaisia kokemuksia ja niiden merkityksiä. Tutkimuksessani analysoin lasten kokemuksia eksistentiaalis-fenomenologisen tutkimusmetodin avulla. Eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimusmetodissa tavoitellaan uskollisuutta tutkittavalle ilmiölle ja pyritään havainnoimaan tutkimuksen ilmiötä mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Tutkimuksessani käyttämäni eksistentiaalis-fenomenologinen analyysimenetelmä pohjautuu Lauri Rauhalan (2005a) holistiseen ihmiskäsitykseen sekä Giorgin (1994) fenomenologiseen tutkimusmetodiin.

Koti ja päiväkotit olivat tutkimukseeni osallistuneille lapsille paikkoja, joissa he viettivät suurimman osan arjestaan. Jokaisella kodilla ja päiväkodilla on maantieteellisesti ilmaistu paikanmäärittäminen ja sijaintipaikka esimerkiksi osoitteen muodossa. Nämä paikan määrittäykset ovat sopimuksia, ja ne ovat kaikille ihmisille samoja. Koti ja päiväkotit kuitenkin eroavat siinä, millaisia ne ovat lapsen silmin nähtynä, lapsen korvin kuultuna, tuoksuina ja jalkapohjiin tuntuvana. Tällä tavoin nähtynä paikka ei ole objektiivinen tosiasia, vaan paikkojen merkitys syntyy kokevan lapsen elämäntilanteissa, ja se on yksilöllinen kokemus. Elettyjen paikkojen sisällössä on aina mukana kokijan elämänhistoria (Karjalainen 2008, 16–17).

Paikkoja ei katsota ainoastaan ulkoapäin niiden näkyviä piirteitä kartoittaen, vaan on ymmärrettävä henkilöiden kokemuksia paikoista (Karjalainen 2008, 16). Ymmärrän





kokemuksen Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti. Rauhalan ajattelussa lasta pyritään ymmärtämään kehollisuuden, tajunnallisuuden ja elämäntilanteen eli tiluun kokonaisuudessa. Lapsen kokemuksellinen ymmärtäminen rakentuu siten, että kohteesta (esimerkiksi koti, päiväkoti tai vanhempi) tarjoutuu mielellisiä edustuksia lapsen tajuntaan. Lapsi ymmärtää kohteen eli merkityssuhteet ilmenneen mielen avulla. Näitä ilmenneitä merkityssuhteita ovat esimerkiksi havainnot, ajattelu ja tunteet. Lapsen merkityssuhde rakentuu aina vanhaa kokemustaustaa vasten. (Rauhala 1989; 1990; 2005a; 2005b.)

Lapsen kehollisuus ja tajunnallisuus kietoutuvat eri paikoissa toisiinsa elämäntilanteen kautta. Lapsen nykyhetken kokemus syntyy jossakin paikassa suhteessa toisiin ihmisiin, esinemaailmaan, ideaaliseen todellisuuteen ja erilaisiin kulttuurisiin ilmentymiin. Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä elämäntilanne on keskeisin lähtökohta. Lapsen tajunnassa muodostuneet merkityssuhteet merkityksellistyvät lapsen todellisuuteen vasta, kun ne sisältyvät hänen elämäntilanteeseensa. Näin käy, kun lapsi on suhteessa todellisuuteen. Lapsi ei ymmärrä mitään siitä todellisuudesta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa (Rauhala 1993, 108–110; vrt. Perttula 2005, 119). Lapsen elämäntilanne on moniulotteinen ja luonteeltaan muuttuva.

Lähestyin lasten kokemuksia haastattelun keinoin. Tutustuakseni paremmin lapsiin olin tehnyt jokaiselle lapselle oman kansion, joka sisälsi paperia ja piirustusaiheet tutkimuksen teemoista sekä vietin mahdollisimman paljon aikaa päiväkodeissa. Lapset piirsivät kanssani päiväkodissa tutkimuksen teemoista, jotka olivat lapsen perhe, lapsen päivä päiväkodissa, vanhemman työ ja lapsen ja vanhemman yhdessäolo. Tämän jälkeen haastattelin heidät yksitellen valtaosin päiväkodissa. Tutkimukseen osallistui 29 lasta, jotka olivat iältään 5–7 vuotta.

## **Päiväkoti lapsen paikkana**

Seuraavaksi tarkastelen, minkälaisia kokemuksia lapsilla on päiväkodista paikkana. Tutkimuksen perusteella lapsille merkityksellisiksi kokemuksiksi nousivat leikki- ja vertaisryhmätoiminta. Lopuksi pohdin, miten lapset vastustavat päiväkodissa aikuisten luomia sääntöjä.

## **Päiväkoti leikin paikkana**

Lasten haastatteluissa tuli selkeästi ilmi, kuinka lapsen ilon hetket päiväkodissa syntyvät leikistä ikätovereiden kanssa. Leikkiessään lapset pystyvät kommunikoimaan tasavertaisesti toistensa kanssa. Leikkiessä lapsen tiluun eli elämäntilanne kietoutuu yhteen paikan, ajan, oman ruumiin ja leikkivälineiden kanssa. Lapsella on loistava kyky mielikuvituksen avulla antaa erilaisia merkityksiä tajunnalleen elämäntilanteen eli tiluun vaihdelta. Seuraava esimerkki kuvailee, miten leikissä kaikki on mahdollista ja kuinka lapsi mielikuvituksensa ansionsa kykenee muuntamaan päiväkodin



tilan (leikkihuoneen) toisenlaiseksi paikaksi. Paikka muuttuu hetkessä toisenlaiseksi: kummitustaloksi.

No ku rakentaa kaikkennäköisiä asseita ja me tutkitaan niitä koita ja niitä. Täällä on se koimies... katoppa me monesti kurkataan niihin kaappeihin, niin me nähtiin just tänä päivänä niin minä kurkistin niin siinä edessä oli justinsa muumio. No ku minä ja Aapo ollaan semmoisia yllytyshulluja niin uskalletaan mennä sinne kaappiin niin valot kiinni ja ovi kiinni. Sitten yhtäkkiä joku otti olkapäästä kiinni niin mä heti säikäihin heti ja lähin ovelasti sieltä juoksemaan... karkaamaan.

(Poika 6 vuotta.)

Poika kuvasi minulle näillä sanoin kysytyäni häneltä: ” Mikä sinusta on mukavaa täällä päiväkodissa?” Hän kertoi haastattelun aikana, kuinka hän mielellään katsoi pelottavia elokuvia sekä pelasi pelikonsolilla kummituspelejä. On mahdollista tulkita niin, että pojalle kummitusleikkien leikkiminen yhdessä päiväkodin kavereiden kanssa auttaa häntä käsittelemään pelottavia asioita, joita hän on kohdannut peli- ja elokuvamaailman kautta. Lapsen kokemushistoria kulkee mukana leikkiin, ja hän saa siitä aineksia leikkiin, vaikka leikin tilat ja paikat muuttuvat. Lapset käyttävät leikkinsä aineksina näkemäänsä ja kuulemaansa ja soveltavat sitä leikkiessään mielikuvituksellisiin tapahtumiin eri leikki-tilanteissa.

Suvi Pennanen kirjoittaa tässä teoksessa, että lapset käyttävät mediaa leikkien ja vertaiskulttuurin raaka-aineena. Lasten leikkikulttuuri ja media kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Edellä mainitussa esimerkissä pojalla on ’koimiehistä’ sellaista tietoa, joka kiinnostaa muita lapsia. Näin lasten yhteinen leikki pääsee alkamaan, kun lapsi jakaa tietonsa ’koimiehistä’ toisten lasten kanssa. Pennasen tutkimuksessa lapset piilottelevat, muuntavat ja salaavat medialeikkejä aikuisilta. Hänen mukaansa taustalla on lasten kokemus siitä, etteivät aikuiset välttämättä suhtaudu suopeasti medialeikkeihin.

Päiväkodin leikkihuone tarjoaa turvallisen paikan käsitellä pelottavia asioita. Mikäli leikin kulku on lapselle liian pelottavaa, hän tietää astuessaan toiseen huoneeseen pelon hälvenevän. Leikkihuone on myös lapsille paikka, jossa lapsen toimintaa ja käyttäytymistä rajaavat säännöt eivät ole tiukkoja. Leikkihuoneessa ei ole muita huonekaluja kuin patjat lattialla sekä muutama laatikollinen rakennuspalikoita. Päiväkodin henkilökunta ei päästä montaa lasta kerrallaan leikkihuoneeseen. Lapset pitävät mielellään leikkihuoneen oven kiinni, jolloin he ovat ikään kuin aikuisen katseen ulottumattomissa. Lapsi tietää astuessaan leikkihuoneeseen, että siellä aikuiset harvemmin rajoittavat heidän käyttäytymistään ja toimintaa. Mikäli lasten käyttäytyminen muuttuu levottomaksi tai äänekkääksi, aikuiset puuttuvat tilanteeseen. Lapsille leikkihuone on mieluisa ja kokemuksellisesti merkittävä paikka päiväkodin arkiympäristössä.

Vaikka leikki saattaa liittyä tiettyyn fyysiseen paikkaan, leikki voi toisaalta vapauttaa ajan ja paikan rajoituksista. Leikin voima piilee kuvitteellisuudessa ja mielikuvituksessa. Kun lapsi tempautuu leikkiin, hän ei mieti, mikä on leikin ydin ja vaikuttava tekijä, mikä on selkeämmin aikuisen tapa yrittää hahmottaa leikin olemusta (Helenius 2005, 14–19; Pietilä 2005, 56; Riihelä 2005, 24). Lapsen leikin maailma jääkin aikuiselle osittain salaisuudeksi. Kun leikkihuoneen lattialla nuket, nallet ja palikat ovat aikuisen



näkökulmasta hujan hajan, aikuinen näkee ja huomioi viitteitä siitä, että lapset ovat leikkineet paikassa.

Suuraavan työn kuvaus leikistä jäi minulle osittain salaisuudeksi, enkä hahmottanut mihin fyysiseen ja konkreettiseen paikkaan tyttöjen leikki sijoittui.<sup>1</sup>

L: Mm... leikin... isosiskon kanssa ja me tehtiin ku meillä on autotalli se on niinku oti ja puusta tehty takaterassi. Sen takana on mökki. Meillä on sellaisia ootko nää nähnyt sellasia stresejä niitä vähä hirviö. Niitä oli sitten ku me saadaan poikasters, niin mutta sille mökki. Sitten ne lähtee sinne autotalliin. Ku me suunniteltiin, että me tehhään mökki niin sitten sinne ne mennee kesälomalle. Sitten kun se poikabjornin saa niin sitten tuo niin ne muuttaa pois sieltä ja sitte ja tota noin kaks kuukautta me sovittiin – – kanssa kaks kuukautta ja sitten ne saa vauvan.

H: Niin tullee teille vauva... eikö sille stretsille? (*Tässä kohdin en enää pysynyt leikkikuvauksen matkassa.*)

L: Tullee kaks vuotta eikö kaks kuukautta sitten tulee vauva sille. Se on vähän iso. Se on ihan kaksvuotiaaksi ku mulla oli Annastiina on aika pitkä. Nyt se saman kokonen. Se on Antin kokonen. Antti on Leksan vauva, niin se on neljä vuotta. Se tyttö. Annastiina on neljä vuotta, vaikka se on paljon isompi. Ja sitten se vauva on samankokoinen sitä tyttöä niin se on vauva. Se ei oo yhtä vuotta.

(Tyttö 7 vuotta.)

Tytön kertominen oli niin polveilevaa ja vauhdikasta, etten pysynyt hänen leikkikuvauksensa mukana. Edellä kuvatussa leikissä paikat vaihtelevat, fyysinen paikka ei ole selkeä aikuisen näkökulmasta ja lapset siirtyvät sujuvasti paikasta toiseen. Mielikuvitus vapauttaa lapsen konkreettisesta paikasta. Tutkijana olin sidottu fyysiseen paikkaan, jolloin lasten luomat mielikuvitustilat olivat minulle haastavia tavoittaa. Tutkijana tunnistin, kuinka erilaisia lapsen ja minun elämäntilanteeni olivat. Tutkimuksessani leikki on lapsen näkökulmasta toimintaa, joka erottaa lapsen ja aikuisen toisista. Lapsi hahmottaa, että leikki on asia, joka ei kuulu aikuisen olemassaoloon vaan se on rakentunut aikuiselle tajuntaan oletettavasti häpeänä ja outona asiana.

H: Mistä sää luulet, että äiti ja isä eivät leiki?

L: Varmaan siitä ku ne ei viitti ku ne on aikuisia. Meillä on niin paljon naapureita, että ehkä siksi. Ku ne vaan huomaa, että ne leikkii, niin sitten varmaan hävettää.

(Tyttö 7 vuotta.)

Leikki on lapselle niin merkittävä kokemus, että hän kokee mielipahaa, mikäli esikoulu vie siltä aikaa tai jollei hänellä ole mahdollisuutta leikkiä niin kauan kuin hän toivoisi. Brotherus ja Kopisto (2005) ovat tutkimuksissaan huomanneet, että päiväkodin joustamaton päivärytmi on tekijä, jonka vuoksi lapsi joutuu usein keskeyttämään leikkinsä.

Mulla on nyt tällä viikolla ollu se barbileikki ja torstaista viime viikon torstaista asti jatkuu. Kolomella barbilla oon leikkiny, mutta sisko nappasi yhen barbin, niin se alko leikkiin mun kanssa. Niin ja kahella hepalla. Mää leikin sellasta ku prinssi ja prinsessa nimistä.

(Tyttö 5 vuotta.)



Vaikka päiväkodin rytmi keskeyttäisi lapsen leikin, hän palaa uudestaan mieluisiin leikkiaiheisiin. Vaikka tutkimuksessani lapset usein leikkivät tiettyä leikkiä tietyssä fyysisessä paikassa, leikki ylittää kuitenkin ajan ja paikan. Näihin leikkipaikkoihin lapsi voi aina uudestaan ja uudestaan palata, eikä tulkintani mukaan lapsi ole sidottu aikaan, vaan hän on sopeutuvainen ja joustava ajan ja paikan suhteen. Lapsen leikkiessä hänen olemassaolonsa – tilaationsa – on leikissä juuri sillä hetkellä, joka ylittää fyysisen paikan.

### **Monimuotoiset kaverisuhteet**

Leikin riemu syntyy yhteisöllisyydestä, leikistä kavereiden tai aikuisen kanssa. Näin leikki on samanaikaisesti sekä henkilökohtaisesti koskettavaa että yhteisöllistä. Lapsi hakeutuu mielellään sellaisten lasten seuraan, joiden kanssa hän pääsee leikissä yhteisymmärrykseen. Seuraava esimerkki kuvaa lasten kaverisuhteiden monimuotoisuutta.

L: Mää oon vielä koulussa kuusvuotias ja koulussa täytän sitten seitsemän. Loviisa täyttää eka-luokalla kaheksan.

H: Loviisa on sun kaveri.

L: Niin... musta Ulla on semmonen se suuttuu herkästi kaikista asioista. Mää en ikinä sitä haluais alkaa, mutta ku Loviisa alkaa ku hoijossa pittää alkaa kaikkia. Niin ne muuten sanoo Helville (opettaja), että niin niin tuo Iida (lapsi itse) ja Loviisa ei ala mua. Sitten Helvi tullee, että miks te ette ala Ullaa.

H: Sitten te leikitte kolmistaan?

L: Niin ku Loviisa halua. Kerran ku Loviisa oli lomalla, niin mulla ei ollu kettään kaveria niin mää aloin sitten Ullaa. Vähän aikaa, mutta sitten mää olin yksin.

(Tyttö 6 vuotta.)

Edellä kuvatussa esimerkissä lapsella on selkeä käsitys hänelle mieluisasta ja sopivasta leikkikaverista. Leikin 'kipinä' ei synny kaikkien kanssa. Tällä tutkimukseeni osallistuneella lapsella on myös tietämys ja käsitys päiväkodin toimintakulttuurista. Päiväkodin toimintakulttuurin sääntönä on: "kaikkien lasten on leikittävä toisten lasten kanssa". Lapsille sana 'alkaa' näyttää olevan monimerkityksellinen. Ensinnäkin lapsi ymmärtää sen tarkoittavan toveruutta ja kaveruutta, mutta toisaalta päiväkodissa ylläpidettyä 'pakkoa' leikkiä kaikkien kanssa. Tutkimuksessani lapset näyttivät ymmärtävän, ettei päiväkodissa saisi jättää ketään leikin ulkopuolelle. Esimerkissä lapsi yrittää velvollisuudentuntoisesti leikkiä sellaisen lapsen kanssa, jonka hän kokee epämieluisana. Kuitenkin 'pakottaminen' johtaa harvoin pysyvämpään muutokseen lasten vertaisryhmätöinnässä. Lopulta yksinolo lapselle on mieluisampi vaihtoehto.

Yhteisöinä päiväkodit ovat lapsen näkökulmasta haastavia ja vaativia juuri sen vuoksi, että lapsen on löydettävä niissä oma paikkansa niin ryhmässä kuin suhteessa sekä aikuisiin että toisiin lapsiin. Samalla lapsen on oltava oma itsensä toiveineen, haluineen ja ajatuksineen. Päiväkodin ja koulun sosiaalinen elämä koostuu jatkuvista kohtaamisista. Päiväkodissa lapset ovat mukana jatkuvasti muuttuvissa kokoonpanois-



sa, ja he saattavat saman päivän aikana toimia hyvinkin monenlaisina pienryhminä. Pienryhmien pysyvyys on tilannesidonnaista, ja lapset tuntevat olevansa jatkuvassa liikkeessä solmiakseen uusia kontakteja. Asioista ja tavaroista neuvotellaan ja kiistellään, yhdessä rakennettua leikkiä organisoidaan ja suojellaan (Lehtinen 2009, 153–155).

Päiväkoti-ikäisistä 5–8-vuotiaista lapsista yli puolella on torjunnan, yksinäisyyden, syrjään vetäytymisen ja kiusatuksi tulemisen kokemuksia (Laine 2005, 96; vrt. Salmivalli 1998). Tutkimuksessani kiusatuksi tulemisen tunne virittäytyy tilanteissa, joissa lapsi suljettiin vertaisryhmän ja leikin ulkopuolelle:

...siitä en tykkää ku kaverit kiusaa mua ja sitten ku ne löytää jonkun ötökän niin ne ei näytä sitä mulle.

(Poika 5 vuotta.)

Lasten kuvausten mukaisesti lapset kokevat epävarmuutta omasta paikastaan vertaisryhmässä esimerkiksi pienen fyysisen kokonsa vuoksi. Lapsista nimittelyn kohteeksi joutuminen on inhottavaa. Nimittely koskee etupäässä vihjailua lapsen ulkoisesta olemuksesta, kuten vaatteista tai ruumiinrakenteesta:

Yks asia on semmonen asia josta mä en tykkää. Jos mulla on reikä polvessa niin kaikki rupee REIKÄ, REIKÄ. Se ei oo mukavaa.

(Poika 7 vuotta.)

Lapsen fyysinen olemus näyttää tutkimuksessani olevan joissakin tilanteissa este tulla täysin hyväksytyksi osaksi päiväkodin vertaisryhmää.

Lapset kertovat tutkimushaastattelussa vaikeistakin asioista, jos lapsen ja tutkijan välille on syntynyt luottamuksellinen suhde. Jotta tutkijan ja lapsen välille syntyy luottamuksellinen suhde, tarvitsee lapsi aikaa esimerkiksi tutustua tutkijaan sekä molemminpuolista kunnioitusta ja yhdenvertaisuutta. Erään lapsen kerrottua minulle hänelle vaikeasta asiasta, kuten kiusaamisesta, hän rohkaistui kertomaan asiasta päiväkodin henkilökunnalle. Päiväkodin henkilökunnan on mahdollista puuttua vertaisryhmän toimintaan sekä auttaa kiusattua lasta pääsemään mukaan leikkiin ja vertaisryhmätoimintaan (Kyrönlampi-Kylmänen 2006).

## **Päiväkoti rajojen vastustamisen paikkana**

Päivän aikana lapset häärivät, pyörivät ja liikkuvat paikasta toiseen. Päiväkodin sisällä lapsen liikehdintään ja äänenkäytön rajoittamiseen liittyvät säännöt rajaavat sitä, miten lapset voivat toimia päiväkodin eri paikoissa. Päiväkodin paikkoihin liittyvät säännöt säätelevät osittain lapsen käyttäytymistä. Lapsi tietää esikoululuokkaan astuessaan aikaisemman kokemuksen pohjalta, miten hänen tulisi siellä toimia ja käyttäytyä.

No se ku siellä kesti yhdeksästä melkein kahteentoista eskari. Mää melkein nukahdin. Me aina sanottiin, että Joono yks alko puhumaan sillee, niin me ku... ei saanu puhua toiseen pöytään.



Meiät oli silleen erotettu. Me ei saatu puhua toiseen pöytään...”  
(Tyttö 7 vuotta.)

Edellinen esimerkki havainnollistaa, kuinka esikouluaika voi ilmentyä myös paikana, jossa henkilökunta joutuu rajoittamaan lapsen kehollisuutta – pitää istua hiljaa omalla paikalla. Keho ei välttämättä asetu esikoulun opettajan asettamiin rajoihin. Tällöin lapsen keho pistää vastaan: lapset alkavat liikehtiä ja jutella keskenään (Salo 1999, 97). Lapsen tajunnassa kehollisuuden rajoittaminen virittää tylsistymisen tunnetta. Tässä esimerkissä opettaja vaikuttaa puheensorinaan ja lapsen liikehdintään vaihtamalla istumajärjestystä. Lapsesta istumajärjestyksen vaihtaminen on epätydyttävä ratkaisu, joka saikin hänet huhuilemaan kaverilleen toiseen pöytään. Tässä tilanteessa opettaja ei onnistunut perustelemaan lapselle, minkä vuoksi esikouluaika on paikka, jossa tulisi kuunnella istualtaan opettajan ohjeita. Esikouluaika muotoutuu hetkittäin lapselle aikuisten sääntöjen vastustamisen paikaksi.

Aikuisen ohjatut liikuntahetket, retket ja ulkoileminen ovat tilanteita, joissa lapsi pystyy liikkumaan vapaammin sekä osallistumaan aktiivisesti toimintaan.

Varsinkin se toiseksi viimeinen päivä oli kiva päivä ku käytiin eläinpuistossa. Ku mää ratsastin hevosella, semmosella pienellä.  
(Tyttö 7 vuotta.)

Lapsilla kehollisuus on vahva kokemuksellisuuden lähde, joka auttaa lapsia esimerkiksi muistamaan ja hahmottamaan erilaisia paikkoja. Kysyessäni lapsilta missä he asuvat, eräs kuusivuotias tyttö toimi seuraavanlaisesti:

No kyllä mun pitäis muistaa se tie. Mää muistan sen ku mää käännyn nurinpäin.

Tyttö sanoi ja sitten hän pyörähti ympäri ja muisti kotiosoitteensa.

Päiväkodin piha on lapselle ristiriitainen paikka. Päiväkodin piha näyttäytyy huolen ja turvattomuuden paikkana, jos lapsi jää viimeisenä ulos odottamaan vanhempiaan ja paluuta kotiin.

Siitä on niin ko haittaa mulleikki ku äitillä on semmoset työvuorot ja isi tulee vasta vieltä hakkeen... no ku mulla ei oo yhtään kaveria. Kaikkia tullaan neljältä hakkeen...  
(Tyttö 7 vuotta.)

Kallialan (1999, 229) tutkimustulos on samansuuntainen: ulkoilutilanteissa aikuiset ovat etäisiä sekä fyysisesti ja psyykkisesti. Turvattomuuden tunnetta aktivoivat henkilökunnan etäisyys ulkoilutilanteessa sekä lapsen huoli siitä, haetaanko hänet varmasti kotiin.

Toisaalta päiväkodin piha tilana mahdollistaa lapselle sen, että hän saa liikkua vapaammin ja leikin reviiiri on laajempi kuin sisätiloissa. Päiväkodin piha on paikka, jossa aikuiset kontrolloivat ja rajoittavat vähemmän lapsen kehollisuutta. Pihalla



lapsilla on lukemattomia mahdollisuuksia leikkiä sekä löytää paikkoja, joissa he ovat aikuisen katseen 'ulottumattomissa'. Päiväkodin pihalla lapsilla on ehkä enemmän toisenlaista vapautta kuin sisätiloissa, mutta aikuiset puuttuvat lasten toimintaan, jos lapset esimerkiksi hyppivät pihalla vaarallisesti, kaatuilevat ja satuttavat itseään tai toisiaan. Pihalla vertaisryhmässä leikkiminen on emotionaalisesti merkittävää lapselle ja se vaikuttaa lapsen jokapäiväiseen viihtymiseen päiväkodissa.

## Koti lapsen paikkana

Kotiin paikkana liittyy emotionaalisesti värittyneitä tunteita ja kokemuksia. Kodin ilmapiiri ja kodissa asuvien ihmisten tunteet ja toiminta ovat jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa. Koti on sekä fyysiseen paikkaan liittyvä käsite että perheen sosiaalisten suhteiden järjestelmä. Paikan haltuun ottaminen muodostuu siellä asuvien ihmisten päivittäisistä ja säännöllisistä tekemisistä ja sen sosiaalisista suhteista. Näin jokainen henkilö osallistuu toiminnan kautta kodin paikan tuottamiseen (Korvela 2003). Seuraavaksi pohdin, minkälaisia kokemuksia lapsilla liittyy kotiin paikkana ja sen sosiaalisiin suhteisiin.

## Ilon hetket

Lapsen arki-illan mielen maisemaa sävyttää ilo omaehtoisesta leikistä, hänen kokemuksensa työpäivän uuvuttamasta vanhemmasta ja iloa tuottavana asiana viivähtäminen mediakulttuurin parissa sekä ulkona leikkiminen. Koti on lapselle paikka, jossa ovat hänen läheisimmät ja rakkaimmat ihmisensä – äiti, isä, sisarukset ja mahdolliset kotieläimet.

Lapsilla on ensisijainen ja vahvin tunnesuhde vanhempiinsa. Lapset iloitsevat yhdessä tekemisestä ja yhdessäolosta vanhemman ja sisarusten kanssa, esimerkiksi saunomisesta, linnunpönttöjen rakentamisesta, makeisten syömisestä, moottorikelkkailusta, pyöräilystä, legoilla rakentamisesta ja pelaamisesta. ”... isin kanssa on mukavaa käyä tallissa remppaamassa vaikka minkä näköistä asiaa ja sahata moottorisahalla puuta.” (Poika 5 vuotta.)

Toisaalta koti on lapselle paikka, jossa hänen salaisille leikeilleen on tilaa ja mahdollisuuksia:

H: Mitä kaikkea sinä tykkäät puuhata kotona?

L: Kotona mää käyn aina joskus kavereitten kanssa leikkimässä ja pyöräilemässä. Ja ainaki metässä käyn rämpimässä. Arvaa miks?

H: No?

L: Siellä on Peten ja Niksun maja ja aina siellä käyään mun kaverin kanssa. Eikä kerrota yhtään meidän isille ja äitille eikä mun kaverin isille ja äitille, koska ne ei anna koskaan luppaa, niin me ei saaha mennä sinne. Niin me vaan mennään sitten sinne pyörätietä pitkin tänne. Sitten



siellä on tosi hyvä piilopaikka, mistä kukkaan ei meitä näe. Ja me lähetään rämpimään sinne metettiin. Löyetään maja ja käyään siellä.

(Poika 5 vuotta.)

Yllä olevan pojan kuvauksessa lapsi uhmaa vanhempien asettamia sääntöjä. Tutkimukseen osallistuneiden lasten kohdalla koti näyttäytyy vapaamman käytäytymisen paikkana kuin päiväkot. Kotona toimintaa rajoittavia sääntöjä on vähemmän. Tilana koti on rakennettu siten, että lapsi saa vapaasti liikkua tilasta ja paikasta toiseen. Vaikka vanhemmat ovat rajoittaneet edellä mainitussa esimerkissä lapsen toimintaa, pihan ympäristössä lapsi kuitenkin uskalsi uhmata rajoja. Kodin ympäristö tarjoaa lapselle salaisia paikkoja, joista hän ei halunnut vanhempien olevan tietoisia. Vanhempien asettamat säännöt ja toiminnan rajoittaminen eivät kuuluneet lasten salaisiin paikkoihin. Maja paikkana ja tilana tarjoaa lapselle kaverin kanssa jaetun paikan, joka tuo hänelle suurta mielihyvää.

Seuraavaksi lähdän tarkastelemaan, mitkä kokemukset aiheuttavat mielipahaa tutkimukseeni osallistuneille lapsille.

## Mielipahan kokemukset

H: Millasia äiti ja isä ovat työpäivän jälkeen?

L: Aika väsyneitä.

H: Miten se näkyy se väsymys?

L: Ku se alkaa huutaan ja sitten mua päätä särkee ja mua väsyttää ja menen sitten nukkumaan.

(Tyttö 7 vuotta.)

Jo pieni vauva kykenee herkästi aistimaan ja huomaamaan vanhemman tunnevirtoja. Lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen sisältyy myös huolta, murhetta ja surua. Lapselle murhetta aiheuttavat ristiriitatilanteet ja kiistelyt vanhemman kanssa. Lasta myös surettaa, jos vanhempi huutaa hänelle kovalla äänellä. Lapsi tiedostaa, että vanhemman ärtyminen johtui usein väsymyksestä työpäivän jälkeen. Väsyneenä vanhemman voi olla vaikeaa kestää lapsen kiukuttelua (Stern 1997; Näsman 2003; Rönkä ym. 2009).

Vanhemman väsymys tuntuu tutkimuksessani lisäävän lapsen ja vanhemman välisiä ristiriitoja. Vanhemman kokema stressi ja kiire välittyvät aikuisen kautta lapsen maailmaan. Lapset tunnistavat vanhemman väsymyksen johtuvan palkkatyöstä. Lapsen näkökulmasta vanhemman palkkatyöstä johtuva kiire ja stressi vaikuttavat siihen, että lapsen ja vanhemman leppoisa yhdessäolo arki-iltaisain voi jäädä vähäiseksi. Ruuanlaiton ja kotitöiden jälkeen ilta onkin jo pitkällä, eikä yhteiselle touhulle ole jäänyt aikaa. Väsynyt vanhempi voi olla ärtynyt työpäivän jälkeen, eikä hän jaksaa kohdata 'kiukuttelevaa' lasta. Usein työn ja perheen yhteensovittaminen on pulmallinen tehtävä vanhemmille. Se vaatii onnistuakseen hyvää ajan hallintaa ja kykyä organisoida kodin ja arjen askareita (Hoschild 2000; Korvela 2003; Rönkä & Korvela 2009).





No (äiti) ei se ikinä leiki meidän kanssa eikä kato telkkaria, mutta isi aina joskus. Se aina tosi tota telkkaria töllöttää sohvalla ja äiti huutaa että siivoamaan minun kanssa pöytää ja se aina vaan kattoo sitä telkkaria siinä.

(Tyttö 6 vuotta.)

Useat arjen rutiinit ovat aikasidonnaisia: lasten hakeminen tiettyyn aikaan päivähoitosta, kaupassa käynnit, ruuanlaittaminen, lasten nukkumaanmenoajat ja niin edelleen. Työ voi tulla vanhemmilla kotiin ainakin ajatuksissa. Työn jatkaminen kotona työpäivän jälkeen muuttaa arkipäivän käytäntöjä (ks. Korvela 2003; Rönkä & Korvela 2009). Tämä saattaa harmittaa lasta, kuten lapsi seuraavassa esimerkissä kuvailee:

Iskä on aina siellä tietokoneen äärellä... joo se tekkee paperitöitä ja käskee olla hiljaa ku se on puhelimesta.

(Tyttö 6 vuotta.)

Tutkimuksessani koti on lapselle paikka, jossa hän ajattelee vanhempiansa olevan hänelle läsnä eikä hänen tarvitse jakaa vanhempaa työasioiden takia. Jotkut lapset olivat ikään kuin 'mustasukkaisia' vanhemman työlle, jos se vei aikaa ja paikan kodin ympäristöstä. Lapset rajaavat kodin paikaksi, johon palkkatyöhön liittyvät asiat eivät kuulu.

Lapsen tilanteissa eli elämäntilanteissa olevat häiriöt koskettavat välittömästi lapsen koko olemassaoloa. Tällaisia häiriöitä aiheuttavat esimerkiksi tilanteet, joissa vanhemmat ovat väsyneitä ja ärtyneitä tai kun lapsi on riidellyt vanhemman kanssa:

...ku ei oo sanottu heippa...

(Poika 6 vuotta.)

Mikäli kotona tapahtunutta riitaa ei sovittu esimerkiksi ennen päiväkotipäivää, se saattaa jäädä painamaan lapsen mieltä. Samoin positiivinen tunne, kuten vanhemman rakkaus ja lämpö, vaikuttavat suotuisasti lapsen olemassaoloon.

Lapsen subjektiivisuus, toimijuus ja aktiivisuus tulevat ilmi myös siinä, etteivät lapset ole passiivisia vanhempien työelämän uhreja, vaan heillä on keinoja selviytyä näistä kokemuksista (Näsman 2003). Lapset organisoivat omalla toiminnallaan kodin paikkaa sellaiseksi, että esimerkiksi vanhemman kokema väsymys vähenisi. Tutkimukseeni osallistuneet lapset haluavat auttaa vanhempaa kotitöiden tekemisessä esimerkiksi kattamalla pöydän tai tekemällä salaattia. He voivat nukkua kotona olevan vanhemman vieressä toisen vanhemman ollessa työmatkalla, huomauttaa vanhemmalle liiallisesta työnteosta tai protestoida vanhemman työtä vaikkapa heräämällä ja pukemalla vaatteet hitaasti ylleen arkiaamuisin. Lapset järjestelevät ja organisoivat kotia kaiken aikaa. He näyttävät järjestelevän kotia sellaiseksi, että heillä on mahdollisuus olla vanhemman läheisyydessä.



## Useita kasvattajia

Nykyisin perheen arjessa on uusia ja monia kasvattajia. Näitä Lahikainen (2005) kutsuu 'ruuduiksi', joita ovat erilaiset viestimet, televisiot ja pelikonsolit. Lapsi tunnistaa, mikäli vanhempi käyttää 'ruutuja' lapsenvahtina:

L: No kyllä ne monesti jos minä ja isovelji ollaan illalla vaikka kahestaan niin sitten äiti ja isä tulee sanomaan sieltä ulkoa, että me lähetään niin ku nyt tonne... Ja sitten ne mennee. Mää tiiän missä se... on. Se on siellä kaupoilla. Ku siellä on se... kauppa niin siellä ihan niinku perällä ja siellä vieressä.

H: Onko se jokin ravintola?

L: Varmaan.

H: Kenen kanssa sää sitten oot kun äiti ja isä menevät ravintolaan?

L: Isoveljen kanssa. Koska ne aina illalla mennee sinne, niin en mä saa silloin sinne ulos mennä.

H: Te jätte isoveljen kanssa kahdestaan kotiin?

L: Ei silloin oo kovin mittään tekemistä. Pleikkarilla pelaamista eikä sitä koko ajan jaksa pelata.

H: Niin.

(Poika 7 vuotta.)

Sekä television katsominen että tietokone- ja konsolipelien pelaaminen tuottavat lapselle iloa, kun ne ovat koko perheen tai kavereiden yhteinen juttu. Edellä mainitussa esimerkissä yksin pelaaminen luo lapselle turvattomuuden tunnetta, jos vanhempi ei ole paikalla. Lapset kaipaavat sosiaalista vuorovaikutusta katsoessaan televisiota ja pelatessaan tietokone- ja konsolipelejä. Myös television katseleminen on perheen yhteinen 'harrastus', jonka avulla rentoudutaan ja ollaan yhdessä (Hujala & Kyrönlampi-Kylmänen 2003; Matikkala & Lahikainen 2005). Lastenohjelmien katsominen on lapsille kokemuksellisesti merkittävää. Lapset näyttävät organisoivan arki-illan toimintaansa kotona lastenohjelmien mukaan. Eräs tutkimukseen osallistunut viisivuotias tyttö on lopettanut baletti-harrastuksensa, koska harjoitukset ovat lastenohjelmien aikana. Lapset näyttävät rentoutuvan päiväkotipäivän jälkeen televisioruudun ääressä, ja sen jälkeen he lähtevät leikkimään.

Niin sanotut perinteisimmät lelut, kuten legot, nuket ja palikat, eivät olleet jääneet syrjään tutkimukseen osallistuneiden lasten leikeistä. Kotipihalla kiikkuminen, pyöriäminen ja juokseminen ovat heille ilon lähteitä. Median sisällöt kuitenkin kietoutuvat osaksi lapsen kokemusmaailmaa, josta hän saa kokemuksellisia aineksia leikkiinsä.

Lapset kaipaavat ja tarvitsevat intensiivistä ja rauhallista yhdessäoloa vanhempiensa kanssa. Lapset nauttivat läheisestä kontaktista vanhempaan, kuten käpertymisestä vanhemman kainaloon katsomaan lastenohjelmia. Seuraava esimerkki havainnollistaa, kuinka aikuisen näkökulmasta ajatellen 'yksinkertainen' asia tuottaa lapselle iloa. Lapsen iloa lisää se, että toiminta tehdään yhdessä vanhemman kanssa.

H: Mikä siellä kotona on mukavaa?

L: ...ja silloin ne äiti ja isä ovat kivoja ku ne antaa tehdä jottain kivvaa tai saa harvoin tehdä, niin



ku niin niin saa vaikka ulukona juosta ilman vaatteita. Ku joskus on sauna. Joskus saa niinko ku joskus on sauna, niin silloin saa joskus tehdä sellanen juttu, sellanen juttu niinko isi pistää melkein jääkylmää vettä suihkuun ja sitten suihkuttaa. Ja sitten toisella kertaa pistää lämmintä, että ei sitten palellu.

(Tyttö 6 vuotta.)

Kokonaisuudessaan tämän luvun taustalla olevassa tutkimuksessa tuli esille, että lapset vuorottelivat kahden paikan eli kodin ja päiväkodin välillä. Heidän arjen rytminsä rakentuivat osaltaan siirtymisistä kodin ja päiväkodin paikkojen välillä. Koti paikantuu paikaksi, josta lähdetään ja jonne palataan. Näille lapsen arjen paikoille on yhteistä leikin merkitys lapsille. Lapset määrittelevät usein leikin ja vanhemman läsnäolon kautta kodin ja päiväkodin paikkojen kokemuksellista eroa. Kodin ja päiväkotimaa- ilman kokemukset kulkevat heidän matkassaan paikasta toiseen siirryttäessä.

### **Lapsen kokemuksen tavoittaminen haastattelututkimuksessa**

Lapsia koskevan tutkimuksen vaikeus piilee juuri siinä, miten löytää lapsen kokemus. Ajattelen, että voimakasta ja jyrkkää vastakkainasettelua eri menetelmien välillä tulisi välttää. Jokaisella menetelmällä on vahvuutensa ja heikkoutensa. Lehtinen (2000) tuo esille tutkimuksessaan, kuinka lasten luonnollisissa tilanteissa toteutettu etnografinen havainnointi on lapsiystävällistä. Etnografisella tutkimuksella saadaan tietoa lasten kulttuurista ja sosiaalisista suhteista (ks. esim. Strandell 1997). Etnografisissa tutkimuksissaan Corsaro (1985) on analysoinut lasten toimijuuden seurauksia vertaisryhmille, yhteisöille ja laajemmin yhteiskunnalle. Haastattelumenetelmällä on etnografiaa vaikeampi saavuttaa tietoa lasten kulttuureista, mutta yksilökohtainen kokemuksen tavoittaminen, kuvaaminen ja tulkitseminen on mahdollista. Erilaisia menetelmiä yhdistävä monimetodinen lähestymistapa on luontevaa, kun tutkitaan lasta. Näin saadaan tietoa eri näkökulmista, jotka syventävät ja täydentävät toisiaan. Koen, että tärkeintä on tutkijan asenne kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Lapsen kokemus tulisi löytää häntä kunnioittaen ja arvostaen.

Minulle fenomenologisen tutkimusasetteen löytyminen oli merkittävä kokemus, sillä sen avulla saatoin kohdata tutkimuksen eri vaiheissa lasta koskevat ennakkoluuloni ja ajatustottumukseni. Eksistentiaalis-fenomenologisen analyysimenetelmän avulla tutkija pyrkii kohtaamaan omat ennakkoluulonsa sekä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet. Tutkimuksen tavoitteena on lapsen kokemuksen saavuttaminen tietoteoreettisella tasolla sellaisena kuin se ilmenee lapselle. Ontologisesti se on kuitenkin mahdoton päämäärä. Lapsen kokemusmaailman tavoittamiseen kannattaa ja voi kuitenkin pyrkiä, kunhan muistaa, ettei sitä voi täysin saavuttaa (Perttula 1995a, 46; 1995b, 183; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 173).

Olen tutkijana lapsen kokemukseen eläytyessäni tietoinen siitä, että en voi kokea toisen alkuperäistä kokemusta. Tiedän oman kokemukseni perusteella, että käteni tuntee kipua, jos siihen pistetään neulalla. Tämän vuoksi en näe lapsen kättä vain



esineenä, vaan omani kaltaisena: aistivana, kipua tuntevana. Suuntaudun lapsen käteen empaattisesti, kun eläydyn esimerkiksi lapsen kokemaan kipuun häntä pistettäessä. Empatia mahdollistaa eläytymisen toisen maailmaan ja erilaisten näkökulmien ymmärtämisen. Samaistuessani lapsen kokemukseen ”irrottaudun omasta kokemuksestani, asetun toisen kokemukseen”. (Parviainen 2002, 331.) En voi kuitenkaan olettaa, että voisin asettua kokonaan lapsen asemaan ja ymmärtäväni häntä täysin.

Tutkimuksen etiikassa kiinnitetään huomiota tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen ja siihen osallistuvien suojelemiseen. Molemmat edellä mainitut asiat ovat ongelmallisia lapsia koskevassa tutkimuksessa. Lapset tarvitsevat suojelua samalla, kun aikuinen pyrkii ymmärtämään asioita heidän näkökulmastaan. Ennen tutkimushaastatteluja tutkijan tulee pohtia kysymyksiä, jotta ne eivät olisi liian vaikeita, ongelmallisia tai stressaavia lapsille. Tutkijalla on velvollisuus kuunnella, havainnoida ja tulkita, onko lapsi halukas osallistumaan tutkimukseen. Hänen täytyy myös tarkistaa, minkälainen tunne lapsella on haastattelun lopussa. Lasten haastattelussa on tärkeää, että haastattelun lopussa lapselle jää hyvä mieli. On myös tärkeää kiittää lasta lämpimästi.

Josselsonin (2004) ei oman kokemuksensa perusteella pelkää haastattelun vahingoittavan haastateltavia. Hän uskoo haastattelun vahvistavan tutkittavia eikä ole huolissaan luottamuksen pettämisestä, sillä tutkimusraportista ei voida tunnistaa ihmisiä. On kuitenkin huolestuttavaa, mikäli tutkija lakkaa olemasta vaivautunut yrittäessään kertoa toisen ihmisen tarinaa – päästessään sisälle toisen ihmisen kokemusmaailmaan. Tutkimustyön herättämät vaivautuneisuuden tunteet estävät tutkijaa menemästä liian pitkälle. ”Tuntemalla huolta, kauhua, syyllisyyttä ja häpeää osoitamme, että kunnioitamme osallistujia” (Josselsonin 2004, 293). Tutkijan on otettava työssään vakavasti nämä tunteet ilman, että järkeilemällä tai kieltämällä tukahduttaisi ikävät tunteet. Hänen täytyy olla tietoinen siitä, mitä on tekemässä (Josselsonin 2004, 293–304). Tutkijan ammattieettiseen vastuuseen kuuluu se, että hän raportoi rehellisesti tutkimuksensa tulokset suojelemalla tutkittaviaan. Tutkijan täytyy kuitenkin kyetä nostamaan esille vaikeita ja kipeitä asioita (Estola 1999, 147).

Olen laadullisen tutkimuksen tekijänä valinnut alun perin kysyvän suhteen elämismailmaan. Tutkimustyön päämääränä on syventää ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme ja rikastuttaa inhimillistä olemassaoloa. Oma tutkimukseni on rajallinen yritys kuvata lapsen paikkakokemuksia kodista ja päiväkodista. Eksistentiaalis-fenomenologinen analyysimenetelmä muistuttaa tutkijaa siitä, että tutkittavan ilmiön ymmärtäminen on aina vajavaista sekä aikaan ja paikkaan sidottua.

Tapasin tutkimukseen osallistuneen pojan linja-autopysäkillä, kun aineistonkeruuvaiheesta oli kulunut aikaa. Hymyilimme toisillemme ja aloimme jutella. Hänen olemassaolonsa ehdot ja elämäntilanteensa olivat muuttuneet paljon siitä, kun tapasin hänet ensimmäisen kerran. Hänestä oli tullut koululainen. Vanhempien avioeron myötä isä oli muuttanut toiselle paikkakunnalle, ja poika oli menossa tapaamaan häntä linja-autolla. Tämä osoittaa kuinka lapsi, ihminen, on jatkuvassa muutoksen ja toiseksi tuleminen tilassa arjen eri tilanteissa ja paikoissa. Eksistentiaalis-fenomenologisessa metodissa tutkijan rakkaudellisuus ja empaattisuus ovat välttämätön ehto tutkimuksen tekemiselle.



## Viite

1. Luvuissa esiintyvissä esimerkeissä H tarkoittaa haastattelijaa ja L lasta.

## Lähteet

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Brotherus, Annu & Kopisto, Kaisa (2005) Lapset matkalla esiopetuksessa ja esiopetuksesta alkuopetukseen. Teoksessa Juhani Hytönen (toim.) *Esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003*. Helsinki: Yliopistopaino, 77–142.
- Corsaro, William (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing.
- Corsaro, William (2005) *The Sociology of Childhood*. 2. painos. Thousands Oaks, Ca: Pine Forge Press.
- Giorgi, Amadeo (1994) A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research Methods. *Journal of Phenomenological Psychology* 25, (2), 190–220.
- Estola, Eila (1999) Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin: narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Isto Ruoppila (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 90–110.
- Helenius, Aila (2005) Leikin syntymäsijoilla. Teoksessa Liisa Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 14–21.
- Hoschild, Arnold (2000) *The Time Bind. When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Henry Holt and Company.
- Hujala, Eeva & Kyrönlampi-Kylmänen, Taina (2003) *Päivähoitolapsen perhe – muutoksen suuntia*. Oulu: Varhaiskasvatuskeskus.
- Josselson, Ruthellen (2004) Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Teoksessa Johanna Latvala & Eeva Peltola & Tuija Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskus, 292–305.
- Kalliala, Marjatta (1999) *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karjalainen, Pauli-Tapani (2008) Paikka, Aika ja Elämäkuva. Teoksessa Arto Haapala & Virpi Kaukio (toim.) *Ympäristö täynnä tarinoita. Kirjoituksia ympäristön kuvien ja kertomusten kysymyksistä*. Kuopio: Unipress, 15–24.
- Korvela, Pirjo (2003) *Yhdessä ja erikseen. Perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina (2006) Lapsen tunteiden tulkkina. Teoksessa Kaarina Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus – Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, 150–169.
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina (2007) *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lahikainen, Anja-Riitta (2005) Ruutu – yksi perheenjäsen. *Psykologia* (4), 408–414.
- Laine, Kaarina (2005) Pienten lasten vertaisuhteet. Teoksessa Anneli Niikko & Riitta Korhonen (toim.) *Lapsuuden puutarhassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 89–106.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2009) Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Matikkala, Ulla & Lahikainen, Anja-Riitta (2005) Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa Anja-Riitta Lahikainen (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 92–109.



- Näsman, Eva (2003) Employed or unemployed parents: a child perspective. Teoksessa An-Magrit Jensen & Lorna McKee (eds) *Children and the Changing Family. Between transformation and negotiation*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 46–60.
- Parviainen, Jaana (2002) Kinesteettinen empatia: pohdintoja Edith Steinin empatiakäsityksen ulottuvuuksista. Teoksessa Leila Haaparanta & Erna Oesch (toim.) *Kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 325–348.
- Perttula, Juha (1995a) Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–47.
- Perttula, Juha (1995b) *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. SUFI-tutkimuksia 14. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti.
- Perttula, Juha (2005) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-Tulkinta-Ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–158.
- Pietilä, Mikko (2005) Leikki psykomotorisessa ryhmäkuntoutuksessa. Teoksessa Anneli Niikko & Riitta Korhonen (toim.) *Lapsuuden puutarhassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 49–62.
- Rasmussen, Kim (2004) Places for Children – Childrens's places. *Childhood* 11 (2), 155–173.
- Rauhala, Lauri (1989) *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, Lauri (1990) *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (1993) *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 41. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, Lauri (2005a) *Tajunnan itsepuolustus*. 3. muuttamaton laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (2005b) *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia*. 2. täydennetty laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Riihelä, Monika (2005) Elämä on sittenkin ehkä vain leikkiä. Teoksessa Liisa Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 24–37.
- Rönkä, Anna & Korvela, Pirjo (2009) Everyday Family Life: Dimensions, Approaches, and Current Challenges. *Journal of Family Theory & Review* (1), 87–102.
- Rönkä, Anna & Laitinen, Katja & Malinen, Kaisa (2009) Miltä arki tuntuu? Teoksessa Anna Rönkä & Kaisa Malinen & Tiina Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–221.
- Salmivalli, Cristina (1998) *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, Ulla (1999) *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä*. Tutkielma koulun arjesta ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis. No 24. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Stern, Daniel (1997) *Maaailma lapsen silmin – mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Helsinki: WSOY.
- Strandell, Harriet (1997) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: tutkimus päiväkodista sosiaalisten subteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.

LOPUKSI







# MISSÄ LAPSUUS TAPAHTUU?

*Kirsi Pauliina Kallio*

Tämän kirjan lähtökohtaisena ideana oli tehdä läpileikkaus tämänhetkisessä suomalaisessa lapsuudentutkimuksessa tarkasteltuihin lapsuuden tiloihin ja lasten paikkoihin. Teemaan päädyttiin lapsuudentutkimuksen päivien innoittamana – seminaarissa aihepiiristä esitelmöivät kymmenet eri alojen tutkijat. Yhden kirjan laajuudessa koelmassa näkyviin tulee vain murto-osa meneillään olevasta tutkimuksesta, mutta mukana olevien näkökulmien kirjo on silti laaja. Pyrimme rakentamaan teoksen nimenomaan monitieteisen sisällön, joka korostaa lapsuudentutkimuksen roolia eri tieteenaloilla tehtävää tutkimusta yhdistävänä tutkimusalueena. Teoksen kirjoittajat eivät siis ole erityisesti tilan tai paikan tutkijoita vaan eri alojen lapsi- tai lapsuudentutkijoita. Suurimmalle osalle valikoiman teemaksi valittu tilallisuus ei itse asiassa ollut kovinkaan tuttu näkökulma, vaan tarjosi pikemminkin uuden tarkasteluikkunan omaan työhön.

Tässä loppuluvussa tarkastellaan teoksessa esiteltyjen tutkimusten tila- ja paikkanakökohtia ja pohditaan, mitä annettavaa tilateoreettisella tutkimusotteella voisi olla suomalaiselle monitieteiselle lapsuudentutkimukselle. Varsinaisen yhteenvedon sijaan tarkoitus on tuoda näkyviin sitä, millaisia tilojen ja paikkojen mahdollisuuksia ja rakentumisen prosesseja tämän kaltaiset tutkimukset ja tutkimusotteet paljastavat. Lähestyn tutkimuksia siis uteliaalla otteella tunnustellen millaisia rooleja lapsilla, 'lapsuuden aikuisilla' ja erilaisilla instituutioilla näyttäisi kyseisten lapsuuden tilojen ja lasten paikkojen tuottamisessa ja käyttämisessä olevan. Ennen tätä esittelen lyhyesti tilan ja paikan käsitteitä ihmismaantieteen näkökulmista.

## **Arkikielestä analyttisiksi käsitteiksi: tila ja paikka ihmismaantieteessä**

Tila ja paikka ovat käsitteinä näennäisen yksinkertaisia niiden arkikielisisistä merkityksistä ja käyttötavoista johtuen. Siksi ne tulevat usein 'annettuina otetuiksi' myös lapsuudentutkimuksessa. Erilaisten tilojen, paikkojen, paikallisuuksien ja tilallisuuksien tutkimukseen keskittyneillä aloilla näiden käsitteiden kompleksisuus ja monimuotoi-



suus on kuitenkin tunnistettu jo pitkään, mikä on johtanut erilaisten tilateoreettisten näkökulmien rakentumiseen (ks. esim. Häkli 1999). Tilaan liittyvää teoreettista keskustelua on käyty perinteisesti alue- ja maantieteiden sekä filosofisesti suuntautuneen sosiologisen tutkimuksen piirissä. Viime vuosikymmeninä myös uudet monitieteiset tutkimusalueet, kuten kaupunki- ja maaseutututkimus, ovat nousseet merkittäviksi tilateorioiden kehittäjiksi.

Mekaanisimmillaan tila voidaan mieltää täsmällisten koordinaattien, laskennallisten etäisyyksien ja aluekehikkojen absoluuttisten ulottuvuuksien ja rajoitusten määreeksi. Tästä näkökulmasta tila on pääasiassa pysyvää ja muuttumatonta, ja tilaa koskeva tieto on joko tarkkaa tai epätarkkaa eli paremmin tai huonommin todellisuutta kuvaavaa. Nykyään tilan määrittelyn lähtökohdat tunnistetaan kuitenkin yleensä jollakin tapaa suhteellisiksi. Esimerkiksi sijainnin, etäisyyden tai laajuuden merkitysten ymmärretään rakentuvan suhteessa joihinkin ilmiön kannalta merkittäviin seikkoihin (esim. aikaan, tilankäyttöön). Niitä ei siis tarkastella itsessään olemassa olevina muuttumattomina suureina. Relationaalista näkökulmasta tilan suhteellisuus ei rajoitu fyysisiin ulottuvuuksiin vaan myös sosiaalisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten näkökohtien voidaan nähdä vaikuttavan tilan merkityksiin ja rakentumisprosesseihin. Tällöin erityisesti vallan käsite asettuu merkittävään asemaan. Voidaan esimerkiksi ajatella, että taho, joka voi päättää omien kokemustensa ja käsitystensä perusteella miten ja missä tarkoituksessa tiettyä aluetta käytetään, määrittelee pitkälti myös, mistä kyseisessä tilassa on kysymys.

Suhteelliset tilakäsitykset nivoutuvat yhteen muiden ihmistieteellisen tutkimuksen keskeisten käsitteiden kanssa: tilan merkitykset voivat määrittää sosiaalisista, kulttuurisista, taloudellisista, hallinnollisista tai vaikkapa sukupuolisista näkökulmista. Samoin kuin muitakin ihmiselämän keskeisiä ulottuvuuksia, myös tilaa on pyritty ottamaan haltuun erilaisten luokittelujen keinoin. Esimerkiksi kaupunkitilaa on käsitteellistetty ja kategorisoitu monin tavoin – asuinalueiden, koulupiirien, kaupunginosien ja liikenteen näkökulmista. Nämä aluejaot perustuvat paitsi temaattiselle luokittelulle, myös maa-alan ja kiinteistöjen omistus- ja hallintasuhteille, joiden perusteella kaupunki voidaan jakaa julkisiin, puolijulkisiin ja yksityisiin tiloihin. Muiden muassa tällä tilajaolla – jota pidetään yhtenä keskeisimmistä modernin elinympäristön syntyä ja muutosta kuvaavista tekijöistä – halutaan tunnistaa ja osoittaa selkeästi, millaiseen tarkoitukseen ja kenen käyttöön eri alueet on varattu (Eräsaari 2002).

Tarkkaan ja yksiselitteiseen tietoon perustuvat, ja samalla niitä tuottavat, suhteelliset tilajaot soveltuvat hyvin esimerkiksi poliittisen päätöksenteon ja hallinnollisen suunnittelun käyttöön. Toisaalta tilan merkityksiä uusinnetaan ja uudistetaan myös jokapäiväisessä toiminnassa. Tarkasteltaessa kaupunkia elettyä tilana voidaan sen huomata saavan erilaisia muotoja tilan käyttäjistä, käyttämisen tavoista ja ajankohdista riippuen. Abstrakteista, suunnitelluista tiloista tuleekin käyttöön otettaessa merkityksellisiä *paikkoja*, jotka eivät ole muodoltaan pysyviä ja kaikille samanlaisia vaan tulevat jatkuvasti uudelleen tulkituiksi ja määritellyiksi niiden käyttämisen prosesseissa. Tästä johtuen esimerkiksi omistus- ja hallintasuhteisiin perustuvien julkisten ja yksityisten alueiden rajat alkavat näyttää epäselviltä, joustavilta ja päällekkäisiltä, kun niitä lähesytään käyttämisen ja toteuttamisen näkökulmista.



Paitsi arkikielisiä termejä, tila ja paikka ovat siis myös jokapäiväisessä elämässä dynaamisesti muovautuvia asioita ja erilaisten arkisten tapahtumien tutkimukseen soveltuvia teoreettisia käsitteitä. Relationaalisesta näkökulmasta tilaa ei ole mielekästä lähestyä yksinomaan suhteellisen pysyvien ja ennalta määriteltyjen alueiden palapeilinä. Toisin kuin suunnittelijoiden ja poliitikkojen toiminnan taustalla vaikuttavissa abstrakteissa tiloissa, konkreettisissa paikoissa esimerkiksi julkinen ei aina tarkoitakaan samaa kuin yhteinen, eikä yksityinen vastaavasti ole välttämättä jonkun omaa. Eleyt aluerajat ja niiden kautta syntyvien paikkojen normit rakentuvat henkilökohtaisissa ja kollektiivisissa kokemuksissa ja merkityksenannoissa, joita tuottavat kaikki tilan käyttäjät. Tämä pätee myös lasten elinympäristöihin.

Lähestyn seuraavissa kappaleissa tässä teoksessa esitelyjä lasten arkiympäristöjä kahdesta näkökulmasta. Ensin tarkastelen, miten lapsuuden instituutioiden tilat rakentuvat yhtäältä hallitusti ja suunnitellusti 'ylhäältä alaspäin', toisaalta spontaanisti suunnitelmallisia tilakäsityksiä haastaen 'alhaalta ylöspäin'. Tätä kaksisuuntaisuutta olemme pyrkinneet korostamaan läpi teoksen: osan II tekstit painottavat edellistä, osan III jälkimmäistä tulokulmaa. Toiseksi pohdin, millaisina tiloina lasten kehot toimivat erilaisissa elettyjen maailmojen uusintamisen ja uudistamisen prosesseissa. Kehollisuutta ei ole tarkasteltu eksplisiittisesti kovinkaan monessa kirjan luvuista, mutta implisiittisesti se on läsnä useammankin tapauksen esittelyssä ja analyysissä.

## Lapsuuden suhteelliset instituutiot

Suomalainen lapsuus tapahtuu pitkälti erilaisissa institutionaalisissa tiloissa. Lapsuuden pitkäaikaisimman instituution muodostaa perhe, jonka elintila on koti. Institutionaalista näkökulmasta koti ei tarkoita tiettyä rakennusta tai paikkaa vaan kaikkea sitä fyysistä, sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, mikä kuuluu perheen suvereniteetin piiriin. Riippumatta siitä millainen perhe lapsella on tai millaisten perherakenteiden verkostossa lapsi elää, voidaan kotia pitää lähes universaalina lapsuuden tapahtumapaikkana (Ritala-Koskinen 2001). Suomessa kodin ja (ydin)perheen institutionaalinen asema on vahva, koska lähes kaikessa lapsia koskevassa lainsäädännössä lasta tarkastellaan ensisijaisesti alaikäisenä perheen jäsenenä ja hänen vanhempiaan puolestaan lapsesta vastaavana huoltajatahona.

Toinen keskeinen lapsuuden instituutio on koulu, joka kansallisena perusopetuksen järjestäjänä ja lähes itsestään selvänä oppivelvollisuuden suorituspaikkana muodostaa yhden suomalaisille lapsille keskeisen arkisen ympäristön. Kouluinstituution näkökulmasta lapset ovat oppilaita, joiden kouluelämää ohjaavat ja valvovat opettajat, rehtorit, kunnallinen opetustoimi sekä kansalliset politiikka- ja hallintoelimet. Lapset toimivat koulussa myös muissa rooleissa kuin oppilaina, mutta instituution näkökulmasta nämä vertaiskulttuuriset roolit eivät ole yhtä merkittäviä. Myös päiväkotitoimi on Suomessa nykyisellään lähes koulun veroinen instituutio. Sen asema on meillä vahvempi kuin monessa muussa maassa, koska kansallinen lainsäädäntö tukee vahvasti kodin ulkopuolista lastenhoitoa. Päiväkotien toiminta on koulun tavoin voimakkaasti säädeltyä



ja siellä työskentelevä henkilökunta on koulutettu kansallisen koulutusohjelman mukaisesti.

Neljäs institutionaalinen ympäristö, jota tässä teoksessa käsitellään, sijoittuu sosiaalihuollon alueelle. Osiossa II (Roine) tarkastellaan A-klinikkasäätiön tuottamaa verkkopalvelua, joka tarjoaa alkoholistiperheiden lapsille vertais- ja ammattilaistuen tilan. Koska palvelun tarjoaja ei kuitenkaan täytä instituution määritelmää sanan varsinaisessa merkityksessä, käsittelen luvussa esiin nostettuja kysymyksiä seuraavassa kappaleessa. Tämä on perusteltua siksin, että lapsen keholla on tukipalvelun onnistumisessa keskeinen rooli. On kuitenkin syytä korostaa, että – kuten Roineen tutkimus osoittaa – niin vapaaehtoisuuteen perustuvan palvelun käyttäjät kuin säätiön työntekijätkin suhtautuvat toimintaan varsin institutionaalisesti: henkilökunta toimii sosiaalityöntekijän roolissa ja lapset tuen tarpeessa olevina asiakkaina. Toiminta rinnastuu siis käytännössä pitkälti julkiseen sosiaalihuoltoon. Kodin, koulun ja päiväkodin tapaan sitä voitaisiin näin ollen hyvinkin tarkastella 'kaksisuuntaisena instituutiona'.

Näitä ja muita instituutioita lähestytään lapsuutta tutkittaessa sekä itse järjestelmien että lasten elämismaailmojen näkökulmista. Konstruktionistisen tutkimusotteen yleistymisen myötä lasten elämismaailmojen tutkimus on lisääntynyt erityisesti sosiokulttuurisesti suuntautuneiden lapsuudentutkijoiden piirissä (esim. Lehtinen 2000; Forsberg & Strandell 2007). Itse instituutioiden tutkimus on puolestaan asettunut lähinnä hallinnon, (sosiaali)politiikan ja sosiaalityön tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi (esim. Pösö 2004; Rousu 2007). Tyypillisesti tutkitaan siis *joko* perhettä lasten kasvattajana *tai* kotia koettuna kasvuympäristönä; *joko* koulua kansallisena järjestelmänä *tai* koululaisten vertaiskulttuureja; *joko* päiväkotia palvelujen tuottajana *tai* taaperoiden keskinäistä vuorovaikutusta; ja niin edelleen. Näiden kahden näkökulman yhdistämistä on ryhtynyt peräänkuuluttamaan yksi jos toinenkin kriittisen tutkimuksen harrastaja (ks. esim. Philo & Smith 2003; Pösö 2004; Vandenbroeck & Bouverne-de Bie tässä teoksessa). Kaksisuuntaista näkökulmaa olemme pyrkinneet pitämään mielessä myös tämän kirjan työstämisessä.

## Koti

Kodin institutionaalisissa ja arkisissa käytännöissä tapahtuvan lapsuuden rakentumisen tarkasteluun keskittyvät teoksessa Michel Vandenbroeck ja Maria Bouverne-de Bie, Marja Leena Böök sekä Helena Oikarinen-Jabai. Kolmen ensimmäisen kirjoittajan analyysi suuntautuu pääasiassa 'ylhäältä alaspäin', aikuisten harjoittamista käytännöistä lasten kokeman elämän suuntaan. Oikarinen-Jabai puolestaan etsii tutkimuksessaan metodologisia välineitä lasten kokemusten esiin piirtämiseen suhteessa heidän kulttuurisiin ympäristöihinsä. Kaikki tekstit tarjoavat hedelmällisiä lähtökohtia kodin kaksisuuntaisen rakentumisen tarkasteluun.

Kuten tässä kirjassa julkaistussa tekstissä, myös luennessaan lapsuudentutkimuksen päivillä Michel Vandenbroeck toi esiin, että lapsuuden historiallisen rakentumisen prosessien ja lasten toimijuuden tarkastelua tulisi tehdä limittäin. Genealogisesta



tutkimusperinteestä ammentaen hän korostaa, miten tämän kaltainen ote auttaa tarkastelemaan lapsia *osana* yhteiskuntaa, eikä eristä heitä omien 'lapsellisten' maailmojensa toimijoiksi. Lapsen oikeuksien julistuksessa ja suomalaisessa lainsäädännössä mainittuja 'lasten asioita' ei näin ollen voi rajata tietyn mittakaavan kysymyksiksi eivätkä ne valikoidu vain tiettyjen 'lapsille sopivien' asiasisältöjen näkökulmista. Vandenbroeckin esittelemästä näkökulmasta lapset voidaan ymmärtää aikuisten tavoin niin sosiaalisiksi, kulttuurisiksi, taloudelliseksi kuin poliittisiksikin toimijoiksi, jotka osallistuvat jokapäiväisessä toiminnassaan paitsi lähipiirinsä, myös esimerkiksi kansallisten ja ylikansallisten yhteisöjen toimintaan (vrt. Kallio 2008).

Marja Leena Böökin tarkastelu lasten vastuusta paljastaa niin ikään kodin dynaamisuuden. Vanhempien haastatteluissa ilmenee, että vastuuta annetaan, säädellään, opetetaan, siirrellään – ja otetaan. Jos vastaavat haastattelut olisi tehty myös perheiden lapsille, olisivat nämä vastuullisuuden tilan 'tuottamisen' ja 'kuluttamisen' prosessit – de Certeau'n (1985) käsitteistöä lainatakseni – varmastikin näyttäytyneet vielä monimuotoisempina. Se, minkä vanhemmat kokevat antavansa, voikin lapsen näkökulmasta olla otettua. Toimimalla 'vastuullisesti' lapset pystyvät toisinaan luomaan itselleen kotiin vapauden tiloja, joissa he voivat toimia oman mielensä mukaisesti säätelyn ulkopuolella (Forsberg & Strandell 2007). Ja päinvastoin, tilanteet joissa lapset näennäisesti ottavat vastuuta esimerkiksi kotitöitä tekemällä voivat lasten kokemina olla nimenomaan säätelyn ja vastuuttamisen kautta syntynyttä toimintaa (Kallio & Häkli 2010). Yksinomaan vanhempien haastatteluihin perustuvassa analyysissään Böök tuo esiin runsaasti viitteitä tästä dynamiikasta, tunnistaen sekä lapsuuden että vanhemmuuden diskursiivisen rakentamisen suomalaisen perheinstituution kehyksessä. Tämä osoittaakin mainiosti, että lapsi- ja aikuislähtöisiä tutkimusmenetelmiä ei tulisi asettaa vastakkain. Kuten Liisa Karlsson tekstissään tuo esille, lapsuutta voidaan tutkia monin tavoin: toisinaan on hedelmällistä pyrkiä kuulemaan mahdollisimman tarkasti, mitä lapsilla on sanottavaa, mutta toisissa tapauksissa esimerkiksi vanhempien haastattelut saattavat paljastaa yllättävänkin moni-ilmeisesti, miten kyseisessä perheessä lapsuus 'tapahtuu'.

Kolmas perhettä ja kotia käsittelevä teksti rajaa kodin tilan hieman eri tavoin kuin kaksi edellistä. Helena Oikarinen-Jabain tarkastelussa kotia ei kuvata lähtökohtaisesti instituutiona vaan pikemminkin kulttuuris-maantieteellisenä elämisen tilana, joka realisoituu eri paikoissa eri tavoin. Tämän kodin paikantaminen, ja sitä kautta tutkiminen, on haastavaa, koska elämismaailmojen ainutkertaisuuden vuoksi on mahdotonta tietää etukäteen, mikä kunkin lapsen koti on. Kodin 'diasporisuus' tulee parhaiten näkyväksi niiden lasten kohdalla, joiden perhesuhteet ja kodin paikat rakentuvat valtavirrasta poikkeavilla tavoilla. Siinä missä tamperelaiseen perheeseen syntyneen lapsen kokemusta 'Tesoman mummulan' ja 'Tahmelan mummulan' perustavanlaatuisista eroista voi olla vaikea edes tunnistaa, on lapsen kokemus 'Banjulim mummulan' ja 'Parkanon mummulan' välisistä eroista vastaavassa tapauksessa helppo uskoa – riippumatta siitä, että jokaisen lapsen kohdalla kokemus perheestä elinympäristönä on ainutkertainen ja sosiokulttuurisesti rakentunut. 'Katsomalla toisin' autobiografisten tutkimustapojen keinoin Oikarinen-Jabai pyrkii pitkälti samantyyppisen tiedon äärelle kuin Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie – tunnistamaan lasten äänet osana maailman moniäänistä sekamelskaa, yhtä aikaa henkilökohtaisten elämänpiirien kuin globaalien kehityskulkujenkin rakentajina.



Tässä ajassa, jossa ydinperhe on voimakkaassa murroksessa ja perheen olemusta pohditaan kriittisesti monista näkökulmista (esim. sukupuolinen tasa-arvo; seksuaalivähemmistöjen näkökulmat; isovanhempien asema perheessä; lasten asema perheenjäseninä), ei kodin asema lasten arkielämän keskeisenä tilana ole horjunut. Harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta sekä pienet lapset että varttuneet teinit luovat subjektiviteettejaan ja sosiaalistuvat maailmaan 'kotona', realisoituipa tämä instituutio heille fyysisesti kerrostaloasuntona urbaaneine puitteineen, lihakarjan tuotantoon erikoistuneena maatilana tai valtion ylläpitämänä koulukotiympäristönä. Siksi kodin spatiaalisen tutkimuksen toivoisi kiinnittävän enenevässä määrin lapsuudentutkijoiden mielenkiintoa.

## Koulu

Koulu on teoksessa eksplisiittisesti tarkastelun kohteena vain yhdessä luvussa, vaikkakin viitteitä kouluun löytyy useammalta kirjoittajalta. Peruskoululaisten osallisuuteen keskittyvässä tutkimuksessaan Anu Alanko pohtii, millainen osallisuuden tila 2000-luvun suomalainen peruskoulu on ja millaisia osallistumisen paikkoja lapset ja nuoret koulussa itselleen löytävät ja rakentavat. Teema on erittäin ajankohtainen, koska useat viimeaikaiset lakimuutokset ja poliittiset kannanotot ovat kohdistaneet painetta lasten yhteiskunnallisesta kasvatuksesta nimenomaan peruskoulun suuntaan (esim. Nuorisolaki 2006; Lastensuojelulaki 2007; Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 2007). Kuten Alanko tuo esiin, arkikielestä tutuiksi tulleet 'osallistuminen', 'osallisuus' ja 'vaikuttaminen' ovat varsin monitahoisia sekä miellettyinä käsitteinä että koettuina asioina. Ilmiökenttä, joka kouluosallisuuden tutkimuksessa paljastuu, on niin ikään ristiriitaisuuksien kirjoma: se, mikä yhdelle tarkoittaa mahdollisuutta osallistua itselle koskevaan päätöksentekoon on toiselle pakkorako, josta ei ole pois pääsyä. Hyvät tarkoituserät kietoutuvat yhteen bourdieulaisten symbolisen väkivallan kanssa, kun osallisuutta tarkastellaan yhtäältä (nationalistisen) kansalaiskasvatuksen, toisaalta (emansipatorisen) kriittisen pedagogiikan näkökulmista (Bourdieu & Passeron 1990; Tomperi & Juuso 2008).

Koulu tarjoaa erinomaisen tutkimusympäristön lapsuuden rakentumisen prosessien tarkasteluun tilateoreettisesta näkökulmasta. Koulussa tulevat yhteen lähes kaikki kuviteltavissa olevat toiminnan mittakaavat: YK:n ihmisoikeussopimusten nojalla peruskoulu on universaali rakenne, jonka ylläpitämiseen kaikki kansallisvaltiot ovat sitoutuneet; erilaiset trans- ja ylikansalliset yhteisöt, kuten OECD, Euroopan unioni ja Yhdysvallat tukevat toiminnallaan voimakkaasti koulutuspolitiikan maailmanlaajuisia harmonisaatiota; suomalainen peruskoulu on kansallinen instituutio, jonka toimintaa säädellään laein ja asetuksin; peruskoulun opettajat saavat koulutuksensa suomalaisessa yliopistolaitoksessa, jossa seurataan kansallisen opetussuunnittelun periaatteita; koulujen toimintaa hallinnoivat kunnat tai kuntaliitokset; koulujen käytännöllinen organisointi tapahtuu koulupiireittäin; käytännön tasolla koulutyötä suunnittelevat ja toteuttavat yksittäiset koulut; luokan- ja aineenopettajat panevat opetuksen täytäntöön luokahuoneissa; kouluopetus ja -kasvatus mobilisoituvat oppimiseksi ja kasvuksi kou-



lulaisten kehoissa. Tämä helposti 'pannukakkumaiseksi' mieltyvä rakenne purkautuu kiinnostavalla tavalla, kun sitä lähestytään jostakin yllättävästä suunnasta – vaikkapa Oikarinen-Jabain ylijarjaisesta lapsuudesta käsin. Mitä jos keho, jota kansallisen kouluinstituution pitäisi pystyä muokkaamaan omien tarkoituksperiensä mukaiseksi, ei rakennukaan oletetunlaiseksi 'oppimisen paikaksi', vaan sisäistää tietoa 'väärin' (vrt. Butler 1999, 177)? Millaista 'suomalaisuutta' tämä lapsi uusintaa ja uudistaa jokapäiväisessä toiminnassaan, ja millaisia vaikutuksia sillä on vaikkapa lohjalaisten suhtautumiseen maahanmuuttajakysymyksissä? Tämän tyyppisten kysymysten käsittelyssä monitieteiset lähestymistavat ovat erityisen antoisia.

Toinen koulun kiinnostava piirre liittyy sen fyysisiin tiloihin ja paikkoihin. Koulurakennukset pihoineen sekä läheisine viheralueineen ja urheilukenttineen ovat lapsille 'pakollisia' elinympäristöjä. Suurimmalle osalle suomalaisia lapsia kouluun menemiselle ja siellä olemiselle ei ole vaihtoehtoja. Ellei kuume vaivaa tai nenä vuoda riittävästi, on kouluun mentävä 190:nä päivänä vuodessa. Näin koulujen tilat – kaikkine merkityksineen ja käytäntöineen – luonnollistuvat lapsille 'normaaleiksi' elämisen tiloiksi. Tämä normaali näkyy paitsi lasten, myös aikuisten elämässä monin tavoin. Esimerkiksi kouluruokalaan tottuneet suomalaiset syövät lounaansa aikuisinakin pääosin työpaikkaruokaloissa siinä missä italialaiset pistäytyvät lounastunnilla kotonaan, jos suinkin ehtivät. Nämä ruokailutottumukset paitsi rytmittävät arkea merkittäväällä tavalla, myös perustelevat tietynlaista yhdyskuntarakennetta ja luovat tilaa alueellisesti omaleimaisille työmarkkinoille.

Toisen esimerkin koulussa luonnollistuvasta tilakäsityksestä tarjoaa sukupuoli-suus. Heteronormatiivisen erottelun kautta kouluissa rakentuva käsitys sukupuolesta yhdistää lähes kaikkia länsimaisen peruskoulun käyneitä ihmisiä, mikä näkyy sekä julkisessa että yksityisessä tilankäytössä: miesten hiukset leikataan parturissa mutta naisten kampaamossa; taloyhtiön kuntosalivuorot jaetaan naisten ja miesten kesken; taaperokäisistä lähtien vaatekauppojen tarjonta jaetaan tyttöjen/naisten ja poikien/miesten osastoihin laukkuja, pipoja ja asusteita myöten. Näin siitä riippumatta millaiset hiukset kenenkin päässä kasvavat, millaisessa hengessä kuntosalilla kuntoillaan tai millaisia vaatteita kukin käyttää. Koulun tarjoamia 'normaalin' malleja toki myös vastustetaan monin tavoin sekä yksilötasolla että kollektiivisesti niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin, mutta niiden *olemassaoloa* harva pystyy kiistämään. Se, mistä kiistellään, tulee usein määritellyksi koulussa niiden 1710 koulupäivän aikana, joiden toteuttamista oppivelvollisuuden suorittaminen Suomessa käytännössä edellyttää.

## Päiväkoti

Päiväkotitutkimusta on harrastettu suomalaisessa lapsuudentutkimuksessa erityisen innokkaasti kuluneiden parinkymmenen vuoden aikana (esim. Strandell 1994; Lehtinen 2000; Rutanen 2007). Tämä johtuu varmasti osaltaan lasten subjektiivisesta oikeudesta päivähoitoon – verrattuna muihin maihin on kodin ulkopuoliseen lastenhoitoon siirtyminen Pohjoismaissa suhteellisen edullista ja helppoa, ja näin ollen myös suosittua. Toinen syy lienee sama kuin koulututkimuksessa. Päiväkodista lapset





on helppo tavoittaa ja esimerkiksi lasten toimintakulttuurien kehityksen pitkäaikainen seuraaminen on niiden kautta mahdollista. Tutkimuksessa yksittäiset päiväkodit näytettyvätkin usein nimenomaan paikkoina – paikkoina, joissa voi kerätä aineistoa; joissa lapset elävät arkista elämäänsä; joihin lapset voi viedä työpäivän ajaksi; joissa lapsia kasvatetaan ja opetetaan hoito- ja opetussuunnitelmien mukaan; joissa lapset oppivat toimimaan yhdessä muiden lasten kanssa, ja niin edelleen. Tähän nähden päiväkoteja on tutkittu tilateoreettisista näkökulmista varsin niukasti (Raittila 2008).

Tässä teoksessa päiväkotia lasten elämisen keskeisenä kontekstina tarkastellaan Pennan ja Kyrönlampi-Kylmäsen luvuissa. Molemmissa päiväkotia lähestytään suhteessa toiseen lapsille keskeiseen elämismailmaan: edellisessä lasten mediatilojen näkökulmasta, jälkimmäisessä suhteessa kotiin. Siinä missä Kyrönlampi-Kylmänen painottaa lasten kokemuksia siitä, millaisina paikkoina he itse konstruoimansa päiväkotij- ja kotiympäristöt mieltävät, pyrkii Pennanen tavoittamaan lasten suhteellisia tilankäytön tapoja. Kummassakin tapauksessa päiväkotia tarkastellaan pääasiassa lasten näkökulmasta – paikkana, jonka merkityksiä ja käytäntöjä he itse rakentavat. Instituution tuottamaan tilaan viitataan lähinnä sen asettamien rajoitusten (vastustamisen) merkityksessä ja toisaalta lasten 'omien tilojen' (sallimisen) konteksteina. Lähestymistavat ovat siis mieluummin 'lapsikeskeisiä' kuin 'adultistisia', Karlssonin ja Vanderbeckin käsitteitä lainaten.

Taina Kyrönlampi-Kylmäsen edustama tutkimussuunta, fenomenologinen lapsuuden psykologia, on kiinnostava tuttavuus lapsuudentutkimuksen kentällä. Paradigman muutoksen myötä sosiaali- ja yhteiskuntatieteelliset tutkimusalat ovat vankistaneet asemiaan lapsuudentutkimuksessa käyttäytymistieteellisen tutkimuksen kustannuksella. Psykologinen tutkimus on kulkenut viime vuosikymmenet omia, tosin usein sosiaalitieteellisen lapsuudentutkimuksen kanssa risteäviä, polkujaan. Kiinnittymispintoja erityisesti humanistisesti ja konstruktionistisesti suuntautuneen psykologisen tutkimuksen ja lapsuudentutkimuksen välille soisi syntyvän enemmän nyt, kun alan monitieteisyyttä pyritään Suomessakin eri tavoin lisäämään. Kyrönlampi-Kylmäsen tapa lähestyä lasten elintiloja lasten kokemusten kautta muistuttaa monin tavoin päiväkotitutkimuksessa perinteisesti käytettyjä etnografisia menetelmiä, mutta havaintojen ja haastattelujen tulkinnessa hän tukeutuu hieman toisenlaisiin analyttisiin aparaatteihin. Psykologisten analyysimenetelmien kautta voitaisiin esimerkiksi lasten subjektiviteetin rakentumisen ja sosialisatioprosessien suhteelliseen tarkasteluun löytää 'uusia' välineitä, jotka 1980-luvun loppupuolella tulivat monilta osin heitetyiksi pesuveden mukana 'väärin' menetelmien hautausmaalle (vrt. Henriques ym. 1984).

Lasten oikeuksia ja päiväkodin medialeikkejä tarkastelevassa kirjoituksessaan Suvi Pennanen puolestaan nostaa esiin toisenlaisen vallitsevan lapsuus-diskurssiin sisältyvän ongelman. Kysymällä mihin tietoon lapsilla oikeastaan on oikeus ja kuka määrittelee, mikä on relevanttia tietoa esimerkiksi päiväkodin vertaisryhmässä, hän avaa YK:n (1989) *Lapsen oikeuksien sopimuksen* pohjalta uudistetun lainsäädäntömme kriittiseen tarkasteluun. Aineistoanalyysissään Pennanen tuo esille, että lapset paitsi etsivät aktiivisesti tietoa mediasta, myös käyttävät sitä sumeilematta oman etunsa ajamiseen arkisessa toiminnassaan. Leikkien johtaminen, leikkeihin mukaan pääseminen, tiettyjen tilojen varaaminen omaan käyttöön ja leikkijöiden valikoiminen perustuvat kaikki ainakin





osittain mediatiedon hallintaan. Valtaa päiväkodissa käyttävät siis ne lapset, joilla on mahdollisuus päästä mediatiedon äärelle, omaksua sitä hyvin ja käyttää tietoa muiden lasten arvostamalla tavoilla. Kuten muukin tieto, myös lasten mediatieto osoittautuu näin bourdieulaisittain pääomaksi, jonka avulla omaa asemaa voidaan parantaa ja muita kentän toimijoita hallita (Bourdieu 1984). Päiväkodin rajatussa ympäristössä tälle kentälle kuuluvat sekä lapset että aikuiset, vaikka jälkimmäiset eivät usein helposti mielläkään toimivansa lasten mediakulttuurisen vallankäytön kohteina, rajoittajina, mahdollistajina tai välineinä.

Kriittisen tilatutkimuksen näkökulmasta sekä Kyrönlampi-Kylmäsen että Pennasen tutkimusasetelmat näyttäytyvät siis varsin hedelmällisinä. Lefebvren (1991) käsitteistöä lainaten ne asettavat pohtimaan, millaisia spatiaalisia käytäntöjä lapsuuden institutionaalisiin tiloihin rakentuu, kun otetaan vakavasti se, että lapset kuljettavat sinne mukanaan koko eletyn elämänsä – joka päivä. Lasten kehot, joita päiväkodissa hoidetaan, suojellaan, ruokitaan, nukutetaan ja puetaan, eivät ole vain fyysisiä organismeja, jotka toimivat tietyn persoonan välikappaleina. Ne ovat myös sosiaalisia, kulttuurisia, taloudellisia ja poliittisia tiloja, jotka sekoittuvat huomaamattomasti päiväkotien säädeltyyn ja suunnitelmalliseen institutionaaliseen tilaan. Eletty tila, joka tässä jatkuvassa 'fuusiossa' rakentuu, synnyttää lukuisia kiintoisia tutkimuskysymyksiä lapsuudentutkijoiden työstettäväksi.

### **Keho tilana ja paikkana**

Teoksessaan *The body and the city: psychoanalysis, space and subjectivity* Steve Pile tarkastelee kehon tilaa ja tilan kehollisuutta psykoanalyttisen maantieteen näkökulmista. Itsen ja ympäristön välistä erottelua ja yhteen kietoutumista pohtiessaan hän paneutuu myös lapsen ja lapsuuden käsitteelliseen tarkasteluun varsin syvällisesti. Pilen (1996, 241) näkemyksen mukaan lapsi oppii tekemään eron ulkoisten ja sisäisten maailmojensa välille kehonsa kautta – kehon, jota lapsen lukuisat elinympäristöt pyrkivät jatkuvasti hallinnoimaan ja muokkaamaan. Keho on siis lapsuuden rakentumisen ja tapahtumisen dynaaminen paikka siinä missä koululuokka ja kodin keittiökin.

Myös useammassa tämän teoksen luvussa on kehon merkitys lapsuuden tapahtumisen paikkana tunnistettavissa. Vaikka lapsuuden merkitykset rakentuvat pitkälti erilaisissa institutionaalisisissa tiloissa, eivät nämä instituutiot kuitenkaan ole toisistaan irrallisia. Niitä yhdistävät toisiinsa lukuisat käytävät, tai 'kasaumat' (*assemblages*), jotka muodostuvat pääasiassa lasten ja Vanderbeckin käsittelemien 'lapsuuden aikuisten' kehoista (Hickey-Moody 2007). Lapsen keho on aivan erityinen lapsuuden tapahtumisen paikka, koska se tarjoaa ainoan mittakaavan, jonka piirissä lasta ei voida estää toimimasta ilman äärimmäistä väkivaltaa. Näin ollen lapsi on kehossaan suvereeni toimija, toisin kuin muissa lapsuuden tiloissa, missä aikuiset säätelevät lasten autonomiaa monin tavoin ja perustein (Kallio 2008, 294).

Kehollisuuden tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat subjektiivisuus, minuus ja identiteetti, jotka ponnistavat eri tutkimusperinteistä mutta kiinnittyvät lapsuudentutki-



muksessa saman ongelmavyöhdin ympärille mobilisoituen kehon tilassa sitä samalla konstituoidessaan. 'Suvereenin subjektiivuden', 'terveen minuuden' ja 'jäsentyneen identiteetin' tulkitaan tyypillisesti edellyttävän eheää kokonaisuutta, joka rakentuu monimuotoisista aineksista. Tässä teoksessa lasten eheää monimuotoisuutta tarkastelevat erityisesti Suoninen, Partanen ja Stolp. Suonisen ja Partasen tutkimuksen empiirisenä kontekstina ovat haastattelutilanteet, joissa lapset ovat lähtökohtaisesti haastateltavan roolissa. Tarkkalukuisessa analyysissä lasten puheiden takaa voidaan kuitenkin tunnistaa muitakin rooleja, joiden kautta he ovat haastattelutilanteessa läsnä. Stolpin teatterityöpajoihin sijoittuvassa tarkastelussa lapset sen sijaan toimivat useissa rooleissa reflektiivisemmin, tunnistuen ja tuoden esiin eri positoiden välillä liikkumisesta koituvia kollektiivisia tai yksilöllisiä etuja. Kummassakin tapauksessa tutkijat tulkitsevat jatkuvan 'performoinnin' taustalta useita minuuksia, joiden kautta lapset ovat olemassa ja toimivat.

Vallitsevassa lapsuus-diskursissa peräänkuulutettu 'valtaistuminen' tapahtuu sekä Stolpin että Suonisen ja Partasen analysoimissa tilanteissa varsin omaehtoisesti: lapset eivät ole aikuisten johdateltavissa vaan toimivat haluamallaan tavalla niiden resurssien pohjalta, joita heillä on (vrt. Gallagher 2008). Kehon rooli näiden resurssien varastojana ja paikasta toiseen kuljettajana on ilmeinen. Stolpin aineistokatkkelmat osoittavat konkreettisesti, miten lapset tuovat erilaisiin tilanteisiin kehojensa avulla mukanaan aineksia muista ympäristöistä. Esimerkiksi valtasuhteet, jotka ovat olemassa lasten vertaisyhteisössä, siirtyvät leijonien valeasuissa sujuvasti teatterilavalle, missä aikuisyhteisö päättyy huomaamattaan tukemaan tiettyjen lasten 'politiikkaa'. Vaikka lapselle siis tarjotaan tutkimuksessa tietynlaisia roolia, jossa hänen odotetaan toimivan (esim. haastateltava, näyttelijä, perheenjäsen, taidetyöpajaan osallistuja), eivät lapset yleensä mukaudu tähän toivomukseen 'nöyrästi' vaan toimivat tutkimustilanteissakin itselleen mielekkäillä tavoilla – toisinaan odotuksia vastaavasti, toisinaan muista rooleista käsin. Kehojensa kautta he ovat yllättävissäkin tilanteissa resurssoituja, mikä edelleen haastaa käsitystä lasten viattomuudesta ja hauraudesta. Tämän seikan tunnistaminen on tärkeää sekä Karlssonin kuvaamissa lapsikeskeisissä ja -näkökulmaisissa tutkimusmenetelmissä että Vanderbeckin käsittelemissä aikuisavusteisissa yhteiskunnallisesti kantaaottavissa projekteissa (*participatory action research*).

Toisenlaisen näkökulman kehon tilallisuuteen tarjoavat Roine ja Pennanen, jotka keskittyvät tarkastelemaan kahden tilan väliin, tai yhteenkietoumaan, rakentuvaa dynamiikkaa. Päihdeongelmaisten perheiden lapsille suunnatun *Varjomaailma*-verkkopalvelun toimintaa käsittelevässä luvussa Roine kuvaa, millaisia siltoja keskusteluryhmään osallistuvat tytöt rakentavat verkkoyhteisön ja kotiensa välille. Luomalla itselleen verkkoyhteisössä 'minän' tytöt etsivät keinoja kotiensa jämhätäneiden valtasuhteiden uudelleen neuvottelemiseen ja haastamiseen. Pennanen tutkimuksessa maailmat, joiden välillä lapset liikkuvat, sijaitsevat puolestaan erilaisissa mediaympäristöissä ja päiväkotiyhteisössä. Kehittämällä 'mediasubjektiuttaan' kaikin kuviteltavissa olevin tavoin hänen tutkimansa lapset hallitsevat arkeaan ja asemoivat itseään päiväkodin hierarkiassa. Molemmissa tarkasteluissa keho on se tila, jossa merkittävät muutokset tapahtuvat ja jonka kautta uuden tiedon siirtäminen arjen käytäntöihin mahdollistuu.



Roineen esittelemän *Varjomaailman* ideana on tarjota lapsille vertaisryhmiä, jonka toimintaa tukee sosiaalialan ammattilainen. Institutionaalinen 'huoltamisen' tila, joka lapsille näin tarjotaan, on tarkoituksella jätetty sillä tavoin huokoiseksi, että käyttäjien on itse rakennettava verkkomaailmaan emansipoitumisen paikkansa. Tämän aktiivisen prosessin toivotaan antavan lapsille voimaantumisen kokemuksia, jotka auttavat heitä selviytymään paremmin arkisesta elämästään. Päiväkodissa tilanne on Pennasen mukaan hieman toisenlainen. Päiväkoti-instituution näkökulmasta medialeikit eivät ole toivottuja vaan niitä pidetään pikemminkin huonoina valintoina perinteisempiin leikin muotoihin verrattuna. Lapset siis joutuvat *ottamaan* tilaa mediakulttuurisen yhteisönsä toiminnalle – voimaantumaan vastoin instituution edustajien tahtoa. Nämä kaksi esimerkkiä täydentävät toisiaan mainiosti osoittaessaan, että instituutiot voivat tarjota lapsille enemmän tai vähemmän autonomisen toimijuuden tiloja riippuen siitä, kuinka tärkeänä tai haitallisena tiettyä toimintaa pidetään. Tavat, joilla lapset näissä heille tarjotuissa tiloissa lapsuuttaan toteuttavat, riippuvat siitä, miten runsain resurssein varustettuina he tilanteisiin tulevat. Toiset lapset kantavat mukanaan tuhtia 'työkalupakkia', jonka avulla he tekevät paikasta kuin paikasta itselleen sopivan. Toisten lasten mahdollisuudet toimia omista lähtökohdistaan ovat heikompia, jolloin heidän voimavarojensa ja toiminnan mahdollisuuksiensa tukeminen on enemmän tarpeen.

Lapsen keho, jossa ainutkertaisen lapsuuden koetut muutokset tapahtuvat, on samalla keho, jossa yleisemmät lapsuuden muutokset voivat mobilisoitua. Muiden tilojen rinnalla se on siis erinomaisen kiinnostava tutkimuskohde, joka soveltuu hyvin poikkitieteisen tutkimuksen kohtaamispaikaksi. Esimerkiksi tänä vuonna käynnistyneen Suomen Akatemian *Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys* -tutkimusohjelman (SkidiKids 2010–2013) hankkeita yhdistäväksi tekijäksi voisi määritellä nimenomaan lapsen kehon, joka on yhtä aikaa lapsuuden kasvuympäristö, palvelujärjestelmien lähtökohhta sekä lasten terveyden ja terveyden edistämisen haaste *par excellence*.

## Paikalla oloa, tilaan pääsyä

Tässä luvussa on tarkasteltu valikoiden ja lyhykäisesti teoksessa esiteltyjen tutkimusten tilateoreettisesti kiinnostavia näkökohtia. Toisenlaisista tulokulmista esiin olisivat nousseet toiset kysymykset. Esimerkiksi julkisen ja yksityisen tilan problematiikkaa ei ole otettu esille lainkaan, vaikka tekstit olisivat tarjonneet siihen runsaasti aineksia. Tämän keskustelun tarkoitus onkin lähinnä herättää ajatuksia siitä, millaisia välineitä tilateoreettinen ajattelu voisi monitieteiselle lapsuudentutkimukselle antaa. Kuten Harriet Strandell (2010) suomalaista lapsuudentutkimusta luotaavassa tuoreessa artikkelissaan toteaa, perinteisesti lapsuudentutkijoille kiinnostavina ovat näyttäytyneet joko lasten kokemat paikat tai lapsuuden tilat rakenteellisessa merkityksessä. Tästä kahtiajaosta on viime aikoina pyritty pääsemään eroon lähestymällä lapsuutta erilaisista suhteellisista näkökulmista. On huomattu, että eri konteksteissa relevantteihin laajamittakaavaisiin kysymyksiin voidaan päästä käsiksi erinomaisesti juuri lasten



ellettyjä paikkoja tutkimalla (Ansell 2009). Lasten kokemuksia puolestaan voidaan pyrkiä ymmärtämään myös muualta kuin heidän arkiympäristöistään käsin – vaikkapa tutkimalla erilaisten instituutioiden lapsille tarjoamia autonomian tiloja (esim. Ruddick 2007).

Monitieteisen lapsuudentutkimuksen näkökulmasta hedelmällisintä olisi, jos tutkimusalueella pystyttäisiin kehittämään uusia teoreettisia ja metodologisia avauksia, joiden kontribuutio alan kansainväliseen keskusteluun ja eri tieteenaloille olisi merkittävä. Esimerkiksi tässäkin teoksessa useaan otteeseen esiin nostettujen lapsilähtöisyyden ja -keskeisyyden, ja toisaalta aikuiskeskeisyyden ja -lähtöisyyden, näkökohtien ymmärtäminen uudella tavalla voisi olla mielekäs haaste suomalaiselle tutkijayhteisölle. Selvää on, että lasten ja aikuisten roolit vaihtelevat tutkimuksessa sen mukaan, millaista tietoa etsitään ja millaisiin päämääriin pyritään. Mutta miten uusi ymmärrys lapsuudesta muuttaa sitä, mitä 'lapsi' ja 'aikuinen' suhteessa toisiinsa ovat ja miten perinteisiä ikään perustuvia roolijakoja voitaisiin kuvitella uudelleen? Näitä ja muita ajankohtaisia kysymyksiä pohditaan vuoden 2010 lapsuudentutkimuksen päivillä. Jokainen monitieteistä tutkimusta harjoittanut tutkija tietää, että todellinen tieteenalarajoja ylittävä yhteistyö on kovan työn takana, eikä takeita onnistumisesta etukäteen ole. Yrittänyttä ei kuitenkaan laiteta – siitä yhtenä osoituksena on tämä teos, joka pyrkii omalta osaltaan avaamaan keskusteltavaa kulttuuria suomalaisen lapsuudentutkimukseen. Keskustelu jatkuukoon!

## Lähteet

- 2010–2013 *SkidiKids*. [Http://www.aka.fi/fi/A/Tiedeyhteiskunnassa/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS/](http://www.aka.fi/fi/A/Tiedeyhteiskunnassa/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS/). (Viitattu 7.4.2010.)
- Ansell, Nicola (2009) Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? *Progress in Human Geography* 33(2), 190–209.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990) *Reproduction in Education: Society and Culture*. Lontoo: Sage.
- Butler, Judith (1999) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Lontoo: Routledge.
- de Certeau, Michel (1985) *The Practice of Everyday Life*. Los Angeles: University of California Press.
- Eräsaari, Leena (2002) *Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Forsberg, Hannele & Strandell, Harriet (2007) After-school hours and the meaning of home: re-defining Finnish childhood space. *Children's Geographies* 5(4), 393–408.
- Gallagher, Micheal (2008) 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies* 6(2), 137–150.
- Henriques, Julian & Hollway, Wendy & Urwin, Cathy & Couze, Venn & Walkerdine, Valerie (1984) *Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity*. Methuen: Methuen & co.
- Hickey-Moody, Anna (2007) Re-Imagining Intellectual Disability: Sensation and the Outside of Thought. Teoksessa Anna Hickey-Moody & Peta Malins (eds) *Deleuzian Encounters: Studies in Contemporary Social Issues*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 79–98.
- Häkli, Jouni (1999) *Meta Hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2008) The body as a battlefield: approaching children's politics. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 90(3), 285–297.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni (2010) Tracing children's politics. *Political Geography*.



- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2007–2011* (2007) [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm41.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm41.pdf?lang=fi). (Viitattu 1.4.2010.)
- Lastensuojelulaki* (2007) Finlex: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. (Viitattu 1.4.2010.)
- Lefebvre, Henri (1991) *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Lehtinen, Anja Riitta (2000) *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Nuorisolaki* (2006) Finlex: [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072?search\[type\]=pika&search\[pika\]=nuorisolaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072?search[type]=pika&search[pika]=nuorisolaki). (Viitattu 1.4.2010.)
- Philo, Chris & Smith, Fiona M. (2003) Guest editorial: Political geographies of children and young people. *Space & Polity*, 7(2), 99–115.
- Pile, Steve (1996) *The body and the city: psychoanalysis, space and subjectivity*. Lontoo: Routledge.
- Pösö, Tarja (2004) *Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista*. Tutkimuksia 133. Helsinki: Stakes.
- Raittila, Raija (2008) *Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ritala-Koskinen, Aino (2001) *Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista*. Helsinki: Väestötutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Rousu, Sirkka (2007) *Lastensuojelun tuloksellisuuden arviointi organisaatiossa. Näkymätön tuloksellisuus näkyväksi*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 682. Tampere: Tampere University Press.
- Ruddick, Sue (2007) At the Horizons of the Subject: Neo-liberalism, neo-conservatism and the rights of the child. Part Two: Parent, caregiver, state. *Gender, Place and Culture* 14(6), 627–640.
- Rutanen, Niina (2007) *Water in Action: Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care*. Social psychological studies 15. Helsinki: Helsingin yliopisto. E-thesis: [Http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6). (Viitattu 12.4.2010.)
- Strandell, Harriet (1994) *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet (2010) From structure-action to politics of childhood. Sociological childhood research in Finland. *Current Sociology* 58(2), 165–185.
- Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.) (2008) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: niin&näin.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1989) *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. [Http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf). (Viitattu 7.4.2010.)



# KIRJOITTAJAT

## **Alanko, Anu**

KM, tohtorikoulutettava, Oulun yliopisto/KTK

Anu Alangon tutkimusintressit ovat lasten ja nuorten osallisuus, aktiivinen kansalaisuus ja sosiaalisten vaikutusten arviointi. Tämänhetkinen tutkimustoiminta liittyy väitöskirjatyöhön eli lasten ja nuorten osallisuuden ja toimijuuden ilmentymiin myöhäismodernissa ajassa. Lisäksi Alanko tekee arviointia vapaaehtoistoiminnan koulutuksesta lukioikäisille (myös osa väitöskirjaa) sekä nuoren turvapaikanhakijan polusta Pudasjärvellä (mm. miten kotouttaminen tapahtuu).

## **Bouverne-De Bie, Maria**

PhD in Politics and Public administration, Professor, Department of Social Welfare Studies

Ghent University, Belgium

Maria Bouverne-De Bie toimii professorina ja sosiaalityön koulutusyksikön johtajana Ghentin yliopistossa. Opetuksessaan hän on erikoistunut sosiaalipedagogiikkaan, nuorisohuoltoon ja sosiaalihuoltoon liittyviin oikeuksiin. Keskeisiä tutkimuskohteita ovat nuorisopolitiikka, köyhyyden ongelmat sekä sosiaalityö ja ihmisoikeuskysymykset.

## **Böök, Marja Leena**

KT, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto/Avoim yliopisto

Marja Leena Böök työskentelee kasvatustieteen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Böök on tehnyt perhe- ja vanhemmuustutkimusta, jossa hän on perehtynyt erityisesti vanhemmuuden vastuuseen ja vanhemmuuden diskursseihin. Parhaillaan on käynnistymässä perheitten arkeen liittyvä tutkimus.

## **Kallio, Kirsi Pauliina**

HT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto/Suomen Akatemia, Yhdyskuntatieteiden laitos

Kirsi Pauliina Kallio työskentelee Suomen Akatemian tutkijatohtorina Tampereen yliopiston Yhdyskuntatieteiden laitoksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy yhteiskunta- ja poliittisten poliittisuuden ja politiikan tutkimuksen alueelle. Tutkimuksessaan Kallio on perehtynyt erityisesti lapsuuden sosio-spatialiseen rakentumiseen, lasten poliittiseen toimijuuteen, lapsi- ja nuorisopolitiikkaan sekä marginaalisuuden ja toiseuden kysymyksiin yleisemmin. Tällä hetkellä hän toimii tutkijatohtorina projekteissa *Lapset poliittisina toimijoina* (SA 126700), *Tilallinen sosialisatio kutistuvassa maailmassa* (SA 133521) ja *Lasten marginalisoitumisen ehkäisy paikkalähtöisen osallistumisen keinoin* (134949).

## **Karlsson, Liisa**

KT, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos/kasvatustieteiden laitos, Lapset kertovat ja toimivat -tutkijaverkoston pj., BIN-Norden – Pohjoismaisen lastenkulttuurintutkijoiden



verkoston johtoryhmän Suomen edustaja, *Suomen Akatemian Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee?* -hanke.

Liisa Karlsson on tehnyt tutkimusta ja kehittämistyötä lapsitoiminnan, lasten kulttuurin, osallisuuden ja oppimisen saralla. Keskeisiä teemoja ovat olleet mm. kuuleminen, vuorovaikutus ja vastavuoroisuus, toimijuus, lasten mukaanotto toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä sadutusmenetelmä. Karlsson on myös tutkinut lapsialan ammattilaisten työn kehittämisryhmätoimintaa käytännössä ja tutkinut oppimisen edellytyksiä.

### **Kyrönlampi-Kylmänen, Taina**

KT, tutkija, Helsingin yliopisto, Koti- ja käsityötieteiden laitos

Taina Kyrönlampi-Kylmäsen tutkimusaiheet liittyvät lapsen arjen kysymyksiin. Erityisen mielenkiinnon kohteena ovat alle kouluikäisen lapsen kokemukset hyvästä arjesta sekä lapsitutkimuksen metodologiset kysymykset. Hän lähestyy tutkimuksen kohdetta: lasta, metodologisia kysymyksiä ja kokemuksen käsitettä fenomenologisen tutkimustradition mukaisesti ymmärrettyinä.

### **Oikarinen-Jabai, Helena**

TT, FL, YM

Helena Oikarinen-Jabai on tehnyt väitöskirjansa Taideteollisessa korkeakoulussa taidekasvatuksen osastolla. Tällä hetkellä toimii kouluttajana ja vapaana tutkijana tutkimusaiheenaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten identifikaatioiden ja kuulumisten neuvottelut.

### **Partanen, Jukka**

Yhteiskuntatieteiden lisensiaatti, Tampereen yliopisto, Sosiaalitutkimuksen laitos

Jukka Partasen tutkimusalueina ovat havaitseminen, havaintopsykologia ja mielen filosofia.

### **Pennanen, Suvi**

YTM, KM, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos

Suvi Pennanen tutkimusintressit liittyvät pienten lasten mediankäytön ympärille syntyvään ilmiökenttään. Tekeillä olevassa väitöstutkimuksessaan Pennanen tarkastelee sitä, kuinka suomalaista medialapsuutta konstruoidaan ja kuinka suhtautuminen lasten mediankäyttöön ja sen seurauksiin heijastaa niitä käsityksiä, toiveita ja pelkoja, joita nykylapsuuteen liitetään. Konkreettisenä tutkimuskohteena ovat 5–6-vuotiaiden lasten medialeikit ja kasvattajien käsitykset niistä.

### **Ritala-Koskinen, Aino**

YTT, yliassistentti, Tampereen yliopisto, Sosiaalityön tutkimuksen laitos

Aino Ritala-Koskisen tutkimusaiheet liittyvät lapsiin, perhesuhteiden muutoksiin ja lastensuojeluun.

### **Roine, Mira**

YTM, jatko-opiskelija, Jyväskylän yliopisto, Perhetutkijakoulu

Mira Roine työskentelee tutkijana Jyväskylän yliopiston Perhetutkijakoulussa. Hänen tutkimuksensa käsittelee vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivien tyttöjen kokemuksia ja selviytymistä. Roine on myös työskennellyt A-klinikkasäätien Lasinen lapsuus -toiminnan kehittämiskoordinaattorina vuosina 2008–2010.





### **Rutanen, Niina**

VTT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto, OKL/Varhaiskasvatuksen yksikkö

Niina Rutanen on tutkinut 2–3-vuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutusta. Tällä hetkellä hänen tutkimuksensa keskittyy alle kolmivuotiaalle tarjottuihin tiloihin ja 'taaperoi käisyyden' rakentumiseen päivähoiton instituutiassa. Projekti *(In)visible toddlerhood? Global and local constructions of toddlers' places in institutions* sijoittuu monitieteisen lapsuudentutkimuksen alueelle, sisältäen linkkejä lapsuuden maantieteeseen ja varhaiskasvatustieteeseen.

### **Stolp, Marleena**

FM, tohtorikoulutettava, Jyväskylän yliopisto, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Marleena Stolp tutkii lapsia teatterin tekijöinä. Tutkimuksen näkökulmat vaihtelevat lasten taiteen yhteiskunnallisesta arvosta lapsilähtöisyyteen ja kokemuksen kielellistämiseen. Tällä hetkellä hänen kiinnostuksensa ovat vanginneet kieli ja kokemus, roolit, valta, lapsilähtöisyys, lastenkulttuurin kapina sekä esteettinen kahdentuminen. Hän valmistee Jyväskylän yliopistossa artikkelimuotoista väitöskirjaansa, jossa aineistona on 6-vuotiaiden teatteriprojekti.

### **Suoninen, Eero**

YTT, yliassistentti, Tampereen yliopisto, Sosiaalitutkimuksen laitos

Eero Suonisen tutkimusalueita ovat muun muassa diskurssianalyttiset tutkimusmenetelmät, sosiaalipsykologinen vuorovaikutus, aikuisten ja lasten vuorovaikutus sekä sosiaali- ja terapiatyön tutkimus.

### **Michel Vandenbroeck**

PhD in Education, Professor, Department of Social Welfare Studies, Ghent University, Belgium

Michel Vandenbroeck työskentelee professorina Ghentin yliopistossa. Opetuksessaan hän keskittyy varhaiskasvatuksen ja -huollon, perhepedagogiikan ja sosiaalityön professionalisaation kysymyksiin. Hänen tutkimusintressinsä sijoittuvat varhaiskasvatuksen ja vanhempien tuen alueille erityisesti yhdenvertaisuuden ja erilaisuuden näkökulmista. Tämänhetkisessä tutkimuksessaan hän tarkastelee eurooppalaisten varhaislapsuuden sosiaalisten kysymysten parissa työskentelevien ammattilaisten kompetensseja, vanhempien näkemyksiä tukiohjelmista sekä varhaiskasvatuksen ohjelmia etnisen segregaaation kehityksessä.

### **Robert Vanderbeck**

Senior lecturer, School of Geography, University of Leeds, UK

Robert Vanderbeck työskentelee Leedsin yliopistossa maantieteen yksikössä. Hänen keskeiset tutkimusintressinsä liittyvät sosiaalisen ulos- ja sisäänsulkeutumisen kysymyksiin erityisesti lapsuuden/nuoruuden, rodun/etnisyyden, sukupuolen/sekuaalisuuden ja uskonnon näkökulmista. Aikaisemmassa lapsiin ja nuoriin liittyvässä tutkimuksessaan hän on käsitellyt lasten tilallista käyttäytymistä ja tilan hahmottamista Yhdysvalloissa, brittiläisen sosiaalipolitiikan suhdetta 'gypsy-traveller' -lapsiin ja -nuoriin sekä amerikkalaisen 'inner-city' -lapsen kulttuurista rakentumista. Viimeaikaisessa työssään hän on keskittynyt sukupolvien välisten maantieteiden teoretisointiin sekä pohtinut maantieteilijöiden ja muiden sosiaalitieteilijöiden suhdetta lapsuudentutkimukseen.

# WHERE IS CHILDHOOD MADE?

*Kirsi Pauliina Kallio & Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (eds.)*

This book follows the theme of the Second Finnish Childhood Studies Conference, held in 2009 in Tampere. Situated in the field of childhood studies, the book engages in a discussion of the concepts of space and place within this multidisciplinary field. The chapters (peer-reviewed), written on the basis of key note lectures and conference papers, approach the construction of childhood spaces and children's places from two directions. In the first part of the book the *spaces offered and produced for children and childhood* are taken as a starting point. In the latter chapters, the analysis is built from *children's places'* points of views – places that children themselves produce within the institutional, historical and socio-economic constraints of their everyday lives. In addition to presenting empirical findings, many of the chapters engage in critical discussion of methodologies in the area of multidisciplinary childhood studies, addressing space and place as the main theme.

The book is divided into three sections. The first section includes two translated keynote lectures presented in the conference. *Michel Vandebroeck* and *Maria Bouverne-De Bie* investigate how 'children as social actors' and 'children's participation' as key concepts in the paradigm shift for the educational sciences, inspired by sociology of childhood, are spoken into practice in the everyday life of the families. The research identifies negotiation among children and parents as a new educational norm. Their critical comments are based on historical analysis into 150 years of governing children and families in Belgium. Similarly, *Robert M. Vanderbeck* focuses on children as competent social actors and, particularly, how issues of adulthood have been approached in childhood studies. He discusses critically the child/adult binary opposition, addressing how childhood studies should not view adult and adulthood as single, homogeneous categories. The empirical and analytical focus of the chapter is on the author's political involvement with youth activists in the city of Leeds.

In the second section, the discussion focuses on the spaces produced for children. *Anu Alanko* investigates children's spaces for participation in the upper level of Finnish comprehensive school. Her findings indicate how children's notions of participation vary from direct participation, such as voting, to participation in the everyday events and presence in the classes. In the following chapter, *Mira Roine* describes the supportive, virtual platform offered to children who suffer from their parents' extensive use of alcohol. Her analysis reveals how children can make use of Internet-based peer-support systems for handling their difficult familial situations. In Chapter II *Marja Leena Böök*



focuses on children's responsibilities at home. Her discursive analysis of parents' talk about children's responsibilities shows how responsibilities are constructed along two main lines. For some parents, children's responsibilities are constructed on the basis of their present participation in the family life (*children as beings*), whereas others approach children's responsibilities from their futurity (*children as becomings*). *Eero Suoninen* and *Jukka Partanen* analyze the interview process as a space for interaction by applying the notions of George Herbert Mead. Their analysis shows the detailed interaction dynamics that take place in an interview setting with children, and opens floor for critically analyzing the role of the interviewer in the process.

Children's places are investigated with an emphasis on children's perspectives on their production of place. Children's agency and participation is emphasized from different perspectives and with a variety of empirical data.

*Liisa Karlsson* begins the section by presenting her approach to childhood and child studies: 'studies of child perspective', emphasizing children's own perspectives and agency in the production of knowledge. She analyses some of the new methods that have been developed to engage in a more equal interaction with children. Narrative and other orientations that focus on listening to children are at the centre of this approach. In Chapter III *Marleena Stolp* develops an analysis of a theatre play with children. During the process of the theatre production, children engaged in creative 'doubling'. Namely, they engage in the movement between being 'themselves' and the role characters in the play. This phenomenon is also visible in children's play. Stolp's analysis shows how children's play-worlds, the world of theatre and their everyday realities mix together on the stage. Next, *Helena Oikarinen-Jabai* builds her chapter on the basis of art and cultural studies. She discusses the borders between 'us' and 'them' critically by analyzing the trans-national spaces that children produce. The discussion is based on her trans-disciplinary, arts-based research that produced a children's book as one of its end products. The method differs from traditional approaches, drawing on reflexive ethnography and performative writing.

The *UN Convention on the Rights of the Child*, and particularly child's right to access to information and material from a diversity of sources, creates the starting point for *Suvi Pennanen's* analysis. Her empirical material includes interviews with children and observation data from a day care centre. She examines children's intertextually constructed play cultures and their use of materials from different media sources. Her analysis leads to the critical question of the concept of knowledge in terms of the knowledge and practices that are valuable among children in their peer cultural communities. *Taina Kyrönlampi-Kylmänen* finishes the section by applying a holistic concept of a human and phenomenological approach to the study human behaviour and experiences. Her empirical work is based on interviews and discussions with children about their experiences and feelings concerning home and their day-care centre. Her analysis shows that children are able to create imaginary spaces (space-in-between) in their play. In play, children are liberated from the physical restrictions of space and place.

*Kirsi Pauliina Kallio* discusses the content of the book from selected spatial perspectives. First, she highlights the idea of the two-directional construction of children's



worlds by considering how the childhood institutions introduced in this book are produced in social space through representations of space, spatial practices and representational acts. Both children's and adults' agencies are seen as relevant in these social, cultural and political processes. Secondly, Kallio ponders how the body acts as a place where childhood is made and re-made. By shedding 'sidelight' on some of the analyses presented in the book, she shows how children's bodies act as intermediaries, shippers and assemblages that both mobilize and alter the meanings of childhood.

This book is aimed at readers interested in multidisciplinary childhood studies. The writers represent various fields such as geography, sociology, arts, education, psychology, social work, social psychology, and media studies. The book is published by the Finnish Youth Research Network (NTV), the Finnish Society for Childhood Studies (LaTu) and the Childhood and Family Research Unit of the University of Tampere (PerLa).

Missä lapsuuttat ehdään? -teoksessa käsitellään erilaisten lapsuuksien rakentumisen tilo ja ja lapsuuden tapahtumapaikkoja lähestyen niitä kahdesta suunnasta. Tarkastelun lähtökohtana ovat yhtäältä lapsille tuotetut ja tarjotut tilat sekä lapsuudelle yleisemminkin luodut puitteet, joiden rakentumiseen osallistuvat monet tahot, kuten valtiot, instituutiot, perheet, arkisina käytäntöineen ja media poliittisine ja kaupallisine intresseineen.

Toisaalta lähdetään liikkeelle lasten itse tuottamista paikoista. Tarkastelemalla lasten arkisia tilojaerinäkönäkymistä kirjoittajat paljastavat, millä tavoin lapset osallistuvat tilan tuottamisen prosesseihin omista näkökulmistaan ja määrittävät aikuistenkin elintilojenmahdollisuuksia. Tutkimustulosten lisäksi teoksessa nostetaan esille lasten tilojen ja paikkojen tutkimuksen metodologisia kysymyksiä.

Teos on suunnattuna erityisesti lapsuudentutkimuksesta kiinnostuneille tutkijoille ja opiskelijoille. Edustettuina ovat muun muassa maantiede, sosiologia, kulttuurien- ja taiteentutkimus, kasvatustiede, psykologia, sosiaalityö, sosiaalipsykologia, kasvatuspsykologia, kirjallisuustiede sekä viestintä- ja mediatutkimus.

ISBN 978-952-7175-21-7