

Johanna Kiili

Lasten osallistumisen voimavarat

Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta

IPANOIDEN
IDEALAATIKKO







ABSTRACT

Kiili, Johanna

Resources for children's participation.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 226 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 283)

ISBN 951-39-2400-9

Summary

Diss.

The present study examines how public institutions can be developed through children's own participation. As the point of departure it takes the idea that children's participation is interconnected with both children's individual *agency* and with the *social relations* within which they act in the daily lives. Participation always takes place in relation to the social and the material environment in which children live.

Firstly, the present study investigates the material, cultural and social resources that children have and need in order to make their everyday participation possible. Secondly, it outlines the most important social structures that prevent children from participating or promote their participation in decision-making and planning concerning their everyday environments and other significant elements of their daily lives. And thirdly, it studies the social identities that become important when analysing children's participation at school and in their residential area.

The research data was collected as a part of a 3-year action research project "Children as experts" during 1999–2002. This participatory project took place at a local primary school, where children themselves established a children's parliament, which they named "Kids". The data was gathered by using ethnographic methods and the research material was analyzed by applying an adaptive theorizing method. The material was organized with the key concepts 'resources', 'structures' and 'social identities'.

One of the main results of the present study is that children's parliament can be described as a new opportunity structure. This structure will provide new opportunities for participation. As a concept, the opportunity structure refers to a space of contacts, a social arena where children can come together. It is formed by existing social and cultural structures, the resources available to children to use, and the agency that is necessary for participation. From a structural point of view, it provides us with an opportunity to take a critical look at the norms and regulations of the school and the residential area.

Keywords: children's participation, agency, childhood studies, resources, social structures, social and cultural identities, citizenship

Author's Adress Johanna Kiili
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Supervisors Professor Mirja Satka
Department of Social Policy
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Professor Leena Alanen
Department of Early Childhood Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Professor Mikko Mäntysaari
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Hannele Forsberg
Department of Social Policy and Social Work
University of Tampere, Tampere, Finland

Docent Tuula Gordon
Helsinki Collegium for Advanced Studies
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Opponent Docent Tuula Gordon
Helsinki Collegium for Advanced Studies
University of Helsinki, Helsinki, Finland

KIITOKSET

Aloitan kiittämisen Ipanoista. Toimiessani Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen vetäjänä vuosina 1999–2002, sain ilon ja kunnian tehdä yhteistyötä jyvaskyläisten lasten kanssa. Ilman hankkeessa toimineita lapsia, Ipanoita, ei tätä tutkimusta olisi olemassakaan. Kiitos Ipanat. Kiitän myös hankkeessa mukana olleita aikuistoimijoita eli koulujen henkilökuntia, muita viranhaltijoita ja asuinalueiden aktiivihenkilöitä.

Jatko-opintoni aloitin vuonna 1998, samana vuonna liityin monitieteiseen lapsuustutkimuksen jatkokoulutusseminaariin, jota vetivät professori Mirja Satka ja professori Leena Alanen. Mirja ja Leena ovat olleet työni ohjaajia alusta saakka, lisäksi Mirja toimi Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen taustayhdistyksen hallituksessa sekä hankkeen ohjausryhmässä. Kiitän Mirjaa ja Leenaa yhteistyöstä, ohjauksesta ja arvokkaista kommentteista, joita olen vuosien saatossa teiltä saanut. Työni eri vaiheissa kommenttinne saivat aivoni raksuttamaan yhä uudelleen ja uudelleen ja erityisesti työn loppuvaiheessa saamani ”käsitteellinen kurinpalautus” tuli enemmän kuin tarpeeseen ja olen siitä kiitollinen. Lisäksi kiitän jatkokoulutusseminaariin osallistuneita jatko-opiskelijoita hyvistä ja kannustavista keskusteluista. Seminaarilaisten kannustavalla asenteella oli paljon merkitystä erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa, joten kiitos teille kaikille yhdessä ja erikseen.

Hieman myöhemmin, Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen jo päätyttyä ja kun olin aloittanut varsinaisen tutkimusvaiheen, tuli kolmanneksi ohjaajakseni professori Mikko Mäntysaari. Mikon kommentit olivat etenkin työni loppuvaiheessa arvokkaita ja kiitän Mikkoa siitä, että huolimatta kiireisestä aikataulustaan, hän oli aina valmis lukemaan ja kommentoimaan käsikirjoitustani.

Esitarkastajina toimineiden professori Hannele Forsbergin ja dosentti Tuula Gordonin asiantuntevien arvioiden avulla tein viimeiset tärkeät muutokset työhöni. Kiitos teille rakentavista ja kannustavista kommentteista.

Vuosina 1999–2004 osallistuin sosiaalityön ja sosiaalipalveluiden valtakunnalliseen tutkijakouluun. Vuosien varrella sain tutkijakoulussa etuoikeuden esitellä työtäni useille eri ihmisille ja kuulla heidän asiantuntevia huomioitaan. Kiitos ohjaajat Tarja Pösö, Juha Hämäläinen, Synnöve Karvinen-Niinikoski, Mirja Satka, Mikko Mäntysaari ja Katja Forssén. Lisäksi kiitän tutkijakouluun osallistuneita jatko-opiskelijoita, teidän kanssanne oli ilo tehdä tutkimusta. Kiitos Inkeri Eskonen, Merja Anis, Johanna Hurtig, Suvi Keskinen, Aino Kääriäinen, Päivi Petrelius ja Kati Närhi.

Tutkimuksen tekemisessä olen ollut etuoikeutettu, sillä kolmas jatkokoulutukseen liittyvä ryhmä, johon olen kuulunut, on oman yksikkömme sosiaalityön jatkokoulutusseminaari. Kiitän yhteistyöstä kaikkia seminaariin osallistuneita. Kaiken tämän lisäksi kuului Suomen Akatemian TERVE -hankkeesta rahoitusta saaneeseen tutkijaryhmään, jota veti prof. Leena Alanen ja jossa tutkijoina olivat lisäksi YTT Anja-Riitta Lehtinen ja KM Anu Kuukka. Leenan, Anja-Riitan ja Anun kanssa yhteistyö sujui hyvin ja sain heiltä tärkeitä kom-

menttejä erityisesti työni analyysivaiheessa ja ensimmäisiä käsikirjoitushahmoitelmia tehdessäni. Kiitos teille.

Ohjaajien lisäksi tekstejäni ovat lukeneet ja kommentoineet useat henkilöt, joita haluan kiittää erikseen. Erityisesti kahden viimeisen vuoden aikana saamani huomiot ja kommentit ovat olleet arvokkaita työn edistymisen kannalta. Kiitos Marjo Martikainen, Inkeri Eskonen, Tuija Virkki, Minna Malkamäki ja Kirsi Lallukka. Lisäksi haluan erityisesti kiittää kahta henkilöä, lehtori Marjo Kurosta ja projektityöntekijä Johanna Moilasta. Marjo luki työni ennen kuin lähetin sen esitarkastukseen ja Marjon asiantuntevista huomioista oli paljon apua. Lisäksi kiitän Marjoa työkaveruudesta, sinun kanssasi on ilo tehdä yhteistyötä. Palaan ajassa taaksepäin muistellen aikoja, jolloin toimin projektityöntekijänä Lapset asiantuntijoiksi -hankkeessa. Tällöin sain puoleksi vuodeksi avukseni opiskelijan, josta sittemmin on tullut hyvä ystävä ja yhteistyökumppani. Kiitos Johanna.

Töihin on ollut mukava tulla, tästä kuuluu kiitos työyhteisölleni, Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitokselle. Erityisesti kiitän rentoa, avointa ja kannustavaa sosiaalityön yksikön henkilökuntaa sekä Mattilanien B-rakennuksen kolmoskerroslaisia. Aamumme ovat usein alkaneet maailmaa parantaen ja ajankohtaisia asioita ruotien kahvikupin äärellä, joten kiitos myös aamukahvijengille.

Lisäksi kiitän perhettäni ja vanhempiani, jotka ovat aina olleet yhtä kiinnostuneita kuulemaan, missä vaiheessa työni kanssa olen. Erityisesti kiitän lämmöllä Hilmaa ja Jussia, jotka ovat jakaneet arjen kanssani ja tehneet kodista hyvän paikan olla.

Jyväskylässä 17.4.2006
Johanna Kiili

SISÄLLYS

ABSTRACT

KIITOKSET

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen rakenne	13
OSA I LASTEN OSALLISTUMINEN TUTKIMUSKOHTEENA		
2	SUOMALAISTEN LASTEN OSALLISTUMISEN KEHITTYMINEN	17
3	LASTEN TOIMIJUUS	23
4	SUKUPOLVISUHTEET	27
4.1	Osallistumisen symbolinen arvo	29
5	OSALLISTUMISEN REUNAEHDOT	32
5.1	Tutkimuksen kiintopisteet.....	34
5.2	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	36
5.3	Tutkimuskysymykset.....	43
OSA II MITEN TUTKIA LASTEN OSALLISTUMISTA?		
6	HANKE JA AINEISTOT	47
6.1	Lapset Asiantuntijoiksi -hanke	47
6.2	Aineistot	50
7	LASTEN TUTKIMINEN JA METODOLOGISET VALINNAT	53
7.1	Lapset kansatutkijoina.....	53
7.2	Projektityöntekijän/ tutkijan ja tutkittavien suhde	55
7.3	Aikuisroolit hankkeessa ja tutkimuksessa	58
7.4	Etnografinen ja toimintatutkimuksellinen ote.....	66
7.4.1	Toimintatutkimus ja PRA -metodi	67
7.5	Eettistä pohdintaa	71
8	TUTKIMUKSEN ANALYYSI	74
8.1	Toimintatutkimuksellinen ote: aineiston ja teorian vuoropuhelu.....	74
8.2	Aineiston analyysi	78
8.2.1	Analyysin kulku tutkimuksessa ja tekstissä	81

OSA III MITÄ LASTEN OSALLISTUMINEN ON?

9	OSALLISTUMISEN VOIMAVARAT JA RAKENTEET	85
9.1	Tärkeimmät voimavarat	85
9.1.1	Kulttuuriset voimavarat	86
9.1.2	Materiaaliset voimavarat	87
9.1.3	Sosiaaliset voimavarat.....	88
9.1.4	Inhimilliset voimavarat.....	89
9.1.5	Yhteen veto voimavaroista.....	89
9.2	Edistävät ja estävät rakenteet.....	90
9.3	Valta ja koulu sukupolvinäkökulmasta.....	91
9.3.1	Koulu ja lasten osallistuminen.....	93
9.3.2	Osallistumista, vaikuttamista ja päätöksentekoa.....	95
9.3.3	Lapset, aikuiset ja vastuukysymykset	101
9.3.4	Järjestyksenpito ja vallan suhteet koulussa.....	108
9.4	Ikä ja valtasuhteet lasten kesken	114
9.4.1	Ikä voimavarana ja rajoitteena.....	116
9.4.2	Ikähierarkian liudentuminen.....	119
9.4.3	Valta ja vallankäyttö lasten kesken	122
10	IDENTITEETTI JA OSALLISTUMISEN VOIMAVARAT	127
10.1	Lapsi, oppilas ja kansalainen	127
10.2	Lasten osallistuminen sukupolvien suhteissa	129
10.2.1	Toimijaesimerkit: lapsena sukupolvien suhteissa	130
10.2.2	Aikuistoimijat voimavaroina	134
10.2.3	Kulttuuriset lapsuuskäsitykset -voimavara vai este?.....	140
10.3	Oppilaana koulussa	145
10.3.1	Toimijaesimerkit: oppilaana koulussa.....	149
10.3.2	Osallistuminen koulun suhteissa	151
10.3.3	Sukupuolen konventionaaliset mallit koulussa	159
10.4	Kansalaisena yhteiskunnassa.....	164
10.4.1	Lasten sosiaalinen kansalaisuus	166
10.4.2	Kansalaisuus prosessina	169
10.4.3	Toimijaesimerkit: kansalaisena yhteiskunnassa	171
10.4.4	Kansalaisuus lasten näkökulmasta	174
10.5	Pohdintaa sosiaalisista ja kulttuurisista identiteeteistä.....	177
11	LASTEN KANSALAIKUUS JA OSALLISTUMISEN RAKENTEET	179
11.1	Joustavat rakenteet	180
11.1.1	Valtasuhteet ja aikuiskeskeinen toimintakulttuuri.....	180
11.1.2	Tiedotuskanavien luonti ja ylläpitäminen	186
11.2	Rajoittavat rakenteet.....	189
11.2.1	Koulun säännöt	189
11.2.2	Vallan voimavarat ja toiminnan jatkuvuus	191

OSA IV LOPUKSI

12	KANSALAISUUS OSALLISTUMISEN AVAINIDENTITEETTINÄ.....	197
12.1	Kansalaisuus ja identiteettijärjestykset.....	199
12.2	Sukupolvien suhteet ja osallistumisen voimavarat	201
12.3	Osallistumisen mahdollisuusrakenne	205
	SUMMARY.....	209
	LÄHTEET	212

KUVIOT

KUVIO 1	Toimintatutkimuksen vaiheet.....	74
KUVIO 2	Lasten kansalaisuus ja identiteettijärjestykset.....	201

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Voimavarat analyysissä	79
TAULUKKO 2	Rakenteet analyysissä.....	80
TAULUKKO 3	Identiteetit analyysissä.....	81
TAULUKKO 4	Analyysikehikko ja tutkimuksen avainkysymykset.....	81
TAULUKKO 5	Vaikuttajatyyppit, lasten identiteetit ja osallistuminen.....	178
TAULUKKO 6	Lasten osallistumisen avaintekijät.....	198

1 JOHDANTO

1990-luvun loppupuolella tein pienimuotoista tutkimusta, jossa tavoitteena oli muodostaa mittaristo lasten hyvinvoinnin eri osa-alueista. Yhtenä ulottuvuutena mittaristossa oli lasten osallisuus ja osallistuminen mukaillen Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksen osallistumista koskevia periaatteita. Mittaristoa kehitettäessä ilmeni, että harvalla lapsella oli kokemusta osallistumisesta oman elinympäristönsä kehittämiseen ja siksi vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista koskehtavan mittarin laatiminen oli vaikeaa. Hyvinvointihankkeessa vaikutusmahdollisuuksia kyettiin kartoittamaan lähinnä lasten omaa henkilökohtaista elämää koskehtavilta osin, kuten esimerkiksi kysymällä mihin asioihin voit vaikuttaa kotona, koulussa tai vapaa-aikana, mutta ei laajemmin osana yhteiskunnan ja elinyhteisön tarjoamia palveluja ja lapsi-instituutioita (esimerkiksi koulu, päiväkotii, kirjasto). (Kiili 1998, 2000.)

Hyvinvointitutkimuksen jälkeen toteutin kolmivuotisen lasten osallistumisen kehittämiseen tähtäävän toimintatutkimushankkeen. Sain mahdollisuuden olla konkreettisesti mukana lasten osallistumisen kehittämässä. Hankkeessa toimiessani näin, millaisia reunaehtoja ja ongelmia osallistumisen kehittäminen kohtaa sekä millaista uudenlaista tietoa se tuottaa. Samalla sain mahdollisuuden kerätä aineistoa tutkimustani varten. Lapset asiantuntijoiksi -hanke toimi vuosina 1999–2002 Jyväskylässä kahdella asuinalueella ja sen tavoitteena oli kehittää lasten paikallista osallistumista luomalla alueellinen osallistumista tukeva toimintamalli. Hankkeen tärkein toimintamuoto oli alueiden kouluihin perustetut lapsiparlamentit, joista toisesta keräsin systemaattisesti aineistoa tutkimustani varten.

Hankkeessa toimimisen ja aineistonkeruun myötä ymmärsin lasten osallistumisen olevan ilmiö, joka on haastava, mielenkiintoinen ja myös tutkimisen arvoinen. Hanke antoi oivan tilaisuuden kerätä aineistoa lasten omista kokemuksista ja suoraan lapsilta itseltään. Koen tutkimukseni metodologisena haasteena olevan lasten kanssa tehtävän toimintatutkimustyyppisen tutkimustavan kehittämisen. Haluan selvittää, millainen asema lapsilla on osana aikuisen tutkijan muodostamaa tutkimusasetelmaa ja teoreettisia sitoumuksia sekä aineiston analyysiä.

Hankkeen kuluessa kävi ilmi, että lasten osallistuminen on monimuotoinen ja myös ristiriitainen ilmiö. Osallistumisen voi ajatella nojaavan käsitykseen lapsista yksilöinä ja toimijoina, joilla on tiettyjä perusoikeuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi oikeus osallistua omaa elämää ja elinympäristöä koskettavaan päätöksentekoon ja suunnitteluun. Toisaalta osallistumisen ja aktiivisen toimijuuden voi sanoa istuvan hyvin sellaiseen ajatteluun, joka korostaa yksilöä ”oman onnensa seppänä”. Lasten osallistuminen ja oikeuksien korostaminen voi luoda kuvan toimijasta, joka on irrotettu sosiaalisesta ympäristöstään ja sosiaalisista suhteista sekä niihin liittyvistä riippuvaisuuksista ja tarpeista. Lasten osallistuminen voi jopa kääntyä heitä vastaan, jos heidän ajatellaan olevan kykeneviä toimimaan esimerkiksi ilman aikuisten tarjoamia voimavaroja ja huolenpitoa.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella lasten osallistumisen ehtoja ja osallistumiseen tarvittavia voimavaroja lasten omien kokemusten ja näkemysten kautta. Tutkimuksellani on myös lapsipoliittinen tavoite eli lasten osallistumisen kehittäminen siten, että lasten omat kokemukset ja näkemykset otetaan huomioon jo ruohonjuuritasolta alkaen niistä rakenteellisista ratkaisuksista, joilla osallistumista pyritään kehittämään. Lapsipoliittisesti katsottuna osallistumisen teema on ajankohtainen, sillä esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus velvoittaa lasten osallistumisen kehittämiseen. YK:n yleiskokouksen lasten erityisistunto on edellyttänyt Suomelta kansallista toimintasuunnitelmaa, jossa yhdeksi käytännön tavoitteeksi on asetettu lasten osallistumismahdollisuuksien kehittäminen valtakunnallisesti (Lapsille sopiva Suomi 2005). Lisäksi pääministeri Vanhasen hallituksen ohjelma (24.6.2003) sisältää kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman, jonka mukaisesti tavoitteena on käynnistää kansallinen demokratiahanke kansalaisten osallisuuden vahvistamiseksi ja demokratian toimivuuden parantamiseksi. Tähän tavoitteeseen voidaan ajatella kuuluvan myös lasten osallistumisen kehittäminen.

Tutkimukseni avulla pyrin laajentamaan kuvaa lasten toimijuudesta. Toimijuuden käsite on yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen avainkäsite (ks. esim. Strandell 1995; Hutchby & Moran-Ellis 1998; Lehtinen 2000; Neale & Smart 1998). Tarkastelen lasten toimintaa peruskoulussa toteutetussa lapsiparlamentissa analysoimalla lasten osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoituksia lasten keskinäisen toiminnan ja sukupolvien välisten suhteiden kontekstissa.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä sekä metodisten valintojen ja aineistoanalyysin tukena olen hyödyntänyt pääasiassa kahdenlaista tutkimuskeskustelua: yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta ja rakenteellista sosiaalityötä koskevaa tutkimusta.

Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus

Lasten toimijuuteen, osallistumiseen sekä lapsipolitiikkaan liittyvät teemat nousevat tutkimuksessani vahvimmin yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen viitekehyksestä. Lapsuustutkimus on tutkimukseni kotipesä ja sen yhtenä avainkäsitteenä pidetty lasten toimijuus on myös omassa työssäni peruslähtökohta. Tutkimuksessani toimijuus ymmärretään sosiaalisesti, ajallisesti ja paikallisesti rakentuneena ja muuttuvana olemisen tilana, johon kuitenkin vaikut-

tavat monet rakenteelliset ehdot. Lasten toimijuusnäkökulma toimii työni peruslähtökohtana, vaikka se ei olekaan suoranaisten tutkimus- tai analyysikäsitteiden. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus, lapsuuden sosiologia sekä lapsipoliittinen keskustelu tarjoavat tutkimukselleni laajimman viitekehyksen ja niillä on myös selkeimmin vaikutusta siihen, mistä näkökulmasta olen aineistoani analysoinut.

Rakenteellista sosiaalityötä koskeva tutkimus

Sosiaalityön tutkimuksessa koen läheisimmäksi rakenteelliseen ja ehkäisevään sosiaalityöhön liittyvät keskustelut sekä lasten osallistumiseen liittyvän lapsipoliittisen ja lastensuojelullisen keskustelun, jossa korostetaan lasten yksilöllisiä ja kollektiivisia oikeuksia sekä lapsille tarjottavien palvelujen laatua. Rakenteellisen sosiaalityön tavoitteena on sosiaalista eriarvoisuutta ja sosiaalisia ongelmia tuottavien rakenteiden tarkastelu ja niiden poistaminen tai niiden synnyn ennalta ehkäiseminen.

Sosiaalityössä rakenteellisen työn yhtenä menetelmänä ja myös tutkimuksellisenä traditiona on yhdyskuntatyö, jonka avulla on pyritty kehittämään viranomaisten, päättäjien ja asukkaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Yhdyskuntatyötä ei ole yleensä kohdennettu laajasti koko yhteisöön vaan tiettyihin ryhmiin, kuten omassa tutkimuksessani tiettyyn asuinalueeseen ja tämän alueen alakouluikäisiin lapsiin. Lasten ja nuorten osuus yhdyskuntatyön kohdealueista on keskimääräistä suurempi ja tavoitteena on perinteisesti pidetty vuorovaikutuksen lisäämistä sukupolvien kesken sekä aikuisasukkaiden vastuun kehittämistä sosiaalisesta ympäristöstä, lapsista ja nuorista. (Roivainen 2002.) Rakenteelliseen ja ehkäisevään otteeseen liittyen kiinnityn erityisesti ajatuksiin moniäänisestä suunnittelusta ja ennaltaehkäisevästä lastensuojelusta. Kuitenkin perinteisestä otteesta poiketen korostan lasten osallistumista asuinalueensa kehittämiseen suoraan eikä vain aikuisten toiminnan kohteena. Yhdyskuntatyön ideat ovat vaikuttaneet aineiston hankintaan ja siihen liittyviin metodologisiin ratkaisuihin.

1.1 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus koostuu neljästä osasta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa, *"Lasten osallistuminen tutkimuskohteena"*, kuvaan suomalaisten lasten osallistumisen ja lapsipoliittikan lähistoriaa ja nykytilaa. Lisäksi avaan tutkimukseni keskeisimmät käsitteet ja teoreettiset sitoumukset. Paikannan ja rajaon omaa lähestymistapaani lasten ja nuorten osallistumista ja toimijuutta koskettavien tutkimusten sekä yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen ja sosiaalityön tutkimusten kentillä.

Osassa II kysyn: *"Miten tutkia lasten osallistumista?"*. Tässä osassa tarkastelen sitä, miten olen lasten osallistumista tutkinut eli kuvaan tutkimusaineistoni

hankintatapoja ja menetelmällisiä valintoja. Aineistoni hankin kolmivuotisen toimintatutkimushankkeen aikana havainnoimalla ja nauhoittamalla lapsiparlamentin kokoontumisia ja haastatteleamalla lapsiparlamentin toimintaan osallistuneita lapsia. Lisäksi pohdin tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä yleensä sekä oman tutkimukseni ja tutkimusasetelmani osalta. Osan viimeisessä luvussa esittelen tutkimukseni analyysimenetelmät ja analyysin kulun.

Osassa III kysyn: *"Mitä lasten osallistuminen on?"*. Tässä osassa tuon esiin tutkimukseni tulokset. Analyysin rakenne muodostuu siten, että luvussa 9 esittelen aineiston perusteella osallistumisen kannalta tärkeimmiksi osoittautuneet voimavarat ja rakenteet. Tarkastelen erityisesti sellaisia voimavaroja, joita lapsilla jo on ja joita he tarvitsevat osallistuakseen. Nostan tarkasteluun sellaisia osallistumisen kannalta oleellisia voimavaroja, jotka ovat aineistossa esillä vahvimmin ja ovat siten rakenteellisesti katsottuna tärkeimpiä. Sen jälkeen keskityn luvussa 10 tarkastelemaan osallistumisen kannalta tärkeimpiä lasten sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä ja sitä, millainen vaikutus niillä on lasten osallistumiseen. Lopuksi luvussa 11 keskityn rakenteiden ja identiteettien muodostamaan problematiikkaan tarkastelmalla, miten osallistumistoiminnan myötä mahdollisesti muuttuneet identiteetit vaikuttivat osallistumisen kannalta tärkeisiin rakenteisiin.

Koko tutkimuksen viimeisessä osassa IV ja luvussa 12 vedän yhteen tutkimukseni päätuloksia ja kuvaan tiiviisti sekä lyhyesti sitä, mitkä ovat mielestäni lasten osallistumisen kannalta tärkeimmät periaatteet ja tavoitteet. Lisäksi pohdin sitä, millaisia mahdollisuuksia lasten osallistumiselle on suomalaisessa koulussa.

OSA I

LASTEN OSALLISTUMINEN TUTKIMUSKOHTEENA

2 SUOMALAISTEN LASTEN OSALLISTUMISEN KEHITTYMINEN

Ajatus lasten osallistumisesta herättää yhä enemmän mielenkiintoa sekä erilaisia toiminnallisia hankkeita. Osallistumisen ajatus ei kuitenkaan ole täysin uusi asia ja sitä on pohdittu ja tutkittu hieman eri tavoin eri tieteenaloilla ja eri vuosikymmeninä. Suomalaisten lasten osallistumisoikeuksien taustalla on vaikuttamassa useita säädöksiä ja asiakirjoja, joista erityisen tärkeitä ovat Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien julistuksesta vuodelta 1959 kehittynyt Lapsen oikeuksien yleissopimus (1989)¹, jonka Suomi on ratifioinut vuonna 1991 ja siihen tukeutuva Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma (Eläköön lapset...2000).² Nämä kaksi asiakirjaa ovat pyrkineet haastamaan teolliselle aikakaudelle tyypillistä ajattelua lapsista vain aikuisten toiminnan kohteina. Näissä asiakirjoissa lapsilla ajatellaan olevan sekä ryhmänä että yksilönä tiettyjä perusoikeuksia, kuten oikeus osallistumiseen.

Pohjoismaita on yleisesti pidetty lasten oikeuksien edelläkävijämaina. Pohjoismaiselle hyvinvointivaltiolle tunnusomaisena piirteenä on pidetty sitä, että lasten oikeuksiin on kiinnitetty varhaisessa vaiheessa huomiota (ks. esim. Therborn 1993, 265). Kun verrataan pohjoismaita keskenään, on Norja lasten oikeuksien ja myös osallistumisen kehittämisessä uranuurtaja. Lasten tasa-arvoinen, perheasemasta riippumaton perintöoikeus astui Norjassa voimaan vuonna 1915 ja Islannissa 1921. Tanskassa tämä laki hyväksyttiin 1937, mutta Ruotsissa ja Suomessa vasta 1970-luvulla. Lisäksi norjalaisen lastensuojelulain perusteella lapsilla on ollut jo vuodesta 1953 saakka oikeus esittää oma mielipiteensä itseään koskevissa asioissa. (Satka & Eydal 2004, 47, 53–55.)

¹ Yleisimmin sopimuksen sisältöä jaotellaan kolmen kovan P:n periaatteen mukaisesti eli lapsilla on oikeus suojeluun (Protection), osuuteen yhteiskunnallisista voimavaroista (Provision) ja oikeus sanoa mielipiteensä, tulla kuulluiksi ja osallistua omaan elämäänsä ja elinympäristöönsä koskettavaan päätöksentekoon (Participation).

² Muita asiakirjoja ovat esimerkiksi Lastensuojelulaki (683/1983), Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983), Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (1361/2003), Kuntalaki (365/1995).

Norja oli myös ensimmäinen maa, jonne perustettiin valtiollisen lapsiasianvaltuutetun (barnombudsman) virka vuonna 1980. Valtuutetun tehtävänä on valvoa, että lasten tarpeet ja kokemukset otetaan vakavasti ja että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa sekä esittää oma mielipiteensä omaa elämäänsä koskettavista asioista. Tanskassa ja Islannissa laki lapsiasiainvaltuutetusta astui voimaan vuonna 1994 ja Ruotsissa vuonna 1993. (Satka & Eydal 2004, 47–53.) YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen täytäntöönpanoa seuraavan komitean Suomea käsittelevissä päätelmissä ja suosituksissa (1990-luvun lopulla) kritisoi- tiin esimerkiksi sitä, että Suomeen ei ole perustettu valtiollisen lapsiasianvaltuutetun virkaa (YK:n Lapsen oikeuksien komitean...2000). Vanhasen hallitus (virassa huhtikuusta 2003 alkaen) hyväksyi lapsiasiainvaltuutetun viran perustamisen ja virka täytettiin syyskuusta 2005 alkaen.

Lasten osallistumisesta ja kuulemisesta on keskusteltu myös sosiaalityös- sä. Skotlannissa toimiva lasten kuulemisjärjestelmä (Children's Hearing) on esimerkki siitä, miten lastensuojelun ja poliisin yhteistyönä on jo vuosikym- menten ajan kehitetty lasten kuulemisen menetelmiä. Skotlantilainen lasten kuulemisjärjestelmä perustettiin vuonna 1971 ja se on pysynyt melko muuttu- mattomana jo kolmen vuosikymmenen ajan aina vuosituhannen vaihteeseen saakka (Hallett 2000, 11).³ Suomalaisissa lastensuojelututkimuksissa on 1980- luvun alkaen kiinnitetty huomiota lapsiasiakkaiden asemaan ja oikeuksiin. Las- tensuojelun ammattikäytäntöjä kritisoidaan siitä, että asiakkaisi ei mielletä suojelun tarpeessa olevaa lasta vaan lasten vanhemmat, jolloin työskentelyä tehdään pääasiassa vanhempien eikä lapsen kanssa. Tällöin lasten kokemukset ja näkemykset jäävät aikuisten näkemysten varjoon ja vanhempien ongelmien jalkoihin (ks. esim. Kähkönen 1994; Mäenpää & Törrönen 1996; Heino 1997; Forsberg 1998; Hurtig 2003). Laissa sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeu- ksista (1361/2003) todetaan, että alaikäisen asiakkaan toivomukset ja mielipi- de on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa edellyt- tämällä tavalla. Lisäksi kaikissa julkisen tai yksityisen sosiaalihuollon toimissa, jotka koskevat alaikäistä, on ensisijaisesti otettava huomioon alaikäisen etu. Jo- hanna Hurtigin (2003, 11) mukaan lastensuojelun asiakkaina olevien lasten oi- keudet ovat uhattuna, jos heitä auttamaan asetettu instituutio on kykenemätön

³ Järjestelmän ydin on paikallinen ja riippumaton viranomainen, tiedottaja (a reporter), joka ottaa käsittelyynsä tietoonsa tulleet ilmoitukset vaikeuksissa olevista lapsista. Järjestelmän toinen ydin on ryhmä ihmisiä, joita nimitetään Lasten kuulemisryhmäk- si (Children's Hearing). Ryhmään kuuluu kolme maallikkojäsentä sekä tiedottaja, he ovat aina paikalla, kun lapsen asioita käsitellään. Yleensä kuulemistilanteissa on myös mukana lapsi tai nuori itse tai vähintään hänen nimetty edustajansa (jos lap- si/nuori ei itse halua tulla paikalle), yksi tai useampi vanhempi tai huoltaja ja sosiaa- lityöntekijä. Lisäksi joskus mukana on opettaja, perheen edustaja tai tukija. Kuule- misryhmällä on kolme vaihtoehtoa: hylätä ilmoitus, joka lapsesta tai nuoresta on teh- ty, tehdä päätös avohuollon tukitoimista (to make a non-residential supervision re- quirement) tai tehdä laitossijoituspäätös (to make a residential supervision require- ment). (Hallett 2000, 31–32.) Lasten kuulemisryhmän toiminta ei ole verrattavissa oi- keudenkäyntiin, mutta ryhmällä on kuitenkin valta tehdä päätöksiä. Viime vuosina lasten kuulemisryhmän asema on heikentynyt, sillä lastensuojelullisia tapauksia on yhä useammin viety suoraan oikeuteen. Taustalla vaikuttavat erityisesti vuonna 2004 Skotlannissa voimaan tulleet lait, jotka määrittävät tiukasti sen, miten lasten ja nuor- ten epäsosiaaliseen käyttäytymiseen tulee puuttua. (ks. Tisdall 2006, 101–104.)

vastaamaan lasten osallisuuden ja suojelun tarpeisiin. Lasten asiakkuuden kehittäminen ja osallistumisen tarpeen tiedostaminen ovat synnyttäneet moninaisia lastensuojelun kehittämishankkeita.⁴

Lapsia koskehtavan lainsäädännön sekä lasten asiakkuuden kehittämisen lisäksi nuorisovaltuustot ovat merkittävässä asemassa alaikäisten lasten ja nuorten osallistumista kehitettäessä. Juha Nikkilä (2002) arvioi, että tällä hetkellä suomalaisissa kunnissa on noin 100–150 toimivaa nuorisovaltuustoa. Valtuustot eivät toimi saman mallin mukaan, vaan tyypillistä on, että niistä on muodostunut erilaisia eri kunnissa. Nikkilän mukaan valtuustoja voi kuvata puoli-institutionaalisina osallistumismuotoina, koska varsinaista nuorisovaltuustoihin liittyvää lainsäädäntöä ei ole olemassa. (Nikkilä 2002, 66.) Yleensä nuorisovaltuustot jo nimensäkin mukaisesti koskehtavat yläasteikäisiä ja sitä vanhempia nuoria. Vuonna 2006 voimaan tulleen Nuorisolain (27.1.2006/72) voi sanoa vahvistaneen myös nuorisovaltuustojen asemaa, vaikka laki ei suoraanaisesti määrittele esimerkiksi sitä, millaisia nuorisovaltuustojen tulee olla. Laissa kuitenkin painotetaan nuorten osallistumista ja kuulemista, lain mukaan nuorille tulee järjestää mahdollisuus osallistua paikallista ja alueellista nuorisotyötä ja -politiikkaa koskevien asioiden käsittelyyn ja nuoria on myös kuultava heitä koskehtavissa asioissa.

Suomessa lasten osallistumisen kehittymistä voi kokonaisvaltaisesti seurata osana lapsipolitiikkaa ja sen eri vaiheita. Usein lasten osallistumisen ajatellaan perustuvan Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen. Lapsipolitiikan juuria voi Suomessa kuitenkin löytää jo 1960-luvun lopulta, jolloin lapset ja lapsuus nousivat lapsipoliittisen kiinnostuksen kohteeksi. Lasten ajateltiin olevan alioikeutettu ryhmä, jolla ei ollut kattavaa suojelua perheensä ulkopuolella, lukuun ottamatta köyhille tai pahatapaisille lapsille tarkoitettu lastensuojelua. 1960-luvulta alkoi kehittyä suomalaisen lapsipolitiikan itu, jonka muotoutuessa myös lasten osallistumisen teema oli vuosikymmenten aikana erilaisin painoituksin esillä. (Satka & Moilanen 2004, 135.) Suomalaisen lapsipolitiikan juuria ja samalla osallistumisen ajatuksia voi löytää myös 1960- ja 1970-lukujen vasemmistoradikalismien ajoilta. Tällöin peruskoulu-uudistuksen myötä arvosteltiin opettajakeskeistä opetusta ja hahmoteltiin alustavia ideoita oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa koulun päätöksentekoon. Tavoitteena pidettiin koulun luomista demokraattisesti toimivaksi yhteisöksi. Kouludemokratian edistämässä keskeisessä roolissa oli Suomen Teiniliitto. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 246–248.) Lasten osallistumisen ongelmaksi muodostui poliittisten toimintamallien suora kopioiminen koulun toimintakulttuuriin. Lyhyen aktiivivaiheen jälkeen oppilaiden määräämisvaltaa supistettiin vähiin ja keskustelu kouludemokratiasta unohdettiin (Alanen & Bardy 1990, 66.)

Koulunuudistuksesta jäi kuitenkin lasten asemaa ja osallistumistakin koskehtavia ituja elämään, vaikka lasten osallistumisen kehittymisen kannalta koulun demokratisoiminen ei pitkällä tähtämellä onnistunut. Lastensuojelujärjestöt

⁴ Tällaisia hankkeita ovat esimerkiksi Pikassos Oy:n Osaava lastensuojelu -hanke (ks. Laiho & Ritala-Koskinen 2003) sekä Helsingin kaupungin sosiaaliviraston ja Heikki Waris -instituutin Kohtaava lastensuojelu -hanke (ks. Muukkonen & Tulensalo 2004).

ottivat aktiivisen roolin 1970-luvulla lapsipolitiikan kehittämisessä. Erityisesti Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Lastensuojelun Keskusliitto olivat aktiivisia käsitellen ohjelmissaan lasten toimentuloturvaa, terveydenhuoltopalveluita, lapsimyönteistä asuinympäristöä arvostellen samalla aikuiskeskeistä yhteiskuntaa. Selkeimmin lasten näkökulmaa 1970-luvulla ryhtyivät pohtimaan arkkitehdit sekä ympäristöpsykologit ja sitä kautta lasten elinympäristön teema koettiin tärkeänä. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 249.) Aikanaan radikaali esimerkki lasten osallistumisesta oli Tampereen yliopiston psykologian laitoksen ”Lapset oman leikkipaikkansa suunnittelijoina” -kokeiluhanke, jonka toimintaan osallistui 3–14-vuotiaita lapsia ja heidän vanhempiaan. Lapsista koostunut suunnitteluryhmä työsti hankkeen vetäjän avustamana kehittämis ehdotuksen kunnanhallitukselle. (Setälä 1973, 16–24.) 1970-luvulla sosiaalihalitus esitti, että perustettaisiin lasten ympäristöneuvosto, jonka avulla vaikutettaisiin lasten elinehtojen parantamiseen (Pikkujämsä 1975). 1980- ja 1990-luvuilla virisi ja oli käynnissä useita lasten osallistumiseen ja ympäristösuunnitteluun liittyviä hankkeita (ks. esim. Horelli 1992; Horelli & Vepsä 1995; Horelli, Kyttä & Kaaja 1998) ja lasten osallistumista ympäristösuunnitteluun voikin pitää tutkimusmenetelmien kehittämisen ja osallistumista tukevan ajattelun pioneerityönä Suomessa (kansainvälisesti ks. esim. Hart 1992, 1997; Jonhson, Hill & Ivan-Smith 1995).

Ympäristösuunnittelun lisäksi myös lasten oikeudellinen asema koheni. Nimesimme Mirja Satkan ja Johanna Moilasan (2002) kanssa 1970- ja 1980-luvut valtiollistamisen vaiheeksi suomalaisen lapsipolitiikan kehittämisessä. Tällöin alkoi hahmottua lapsioikeudeksi kutsuttu uusi oikeudenala ja lapsesta tehtiin ensi kertaa itsenäinen oikeuksiensa subjekti. Lapsen asemaan liittyvä keskustelu tiivistyi vuonna 1979 YK:n lapsen vuoden viettoon. Valtioneuvosto asetti Kansainvälisen lapsen vuoden komitean, joka ehdotti, että lapsipolitiikkaa tulee toteuttaa valtiojohtoisesti ja laaja-alaisesti. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 249–251.) Samanaikaisesti sosiaalityön kentällä kehitettiin yhdyskuntatyön menetelmiä. Merva Mikkolan (1996) mukaan lapset ja nuoret olivat yhdyskuntatyön ytimessä. Esimerkiksi Espoon Kivenlahdessa käynnistettiin Lapsen vuoden toimikunnan aloitteesta vuonna 1979 yhdyskuntatyön hanke, jonka tavoitteena oli ennaltaehkäisevästi taata lapsille ja nuorille hyvä ja turvallinen kasvuympäristö. Hankkeessa järjestettiin perheleirejä, kursseja, kerhoja ja tapahtumia sekä nuorisotila ja nuorten omaa klubitoimintaa, jossa klubitoimikunta käytti sisäistä valtaansa nuoria koskevissa asioissa. (Mikkola 1996, 64.)

Yhdyskuntatyön lisäksi Kansainvälisen lapsen vuoden komitean esitykset valmistivat pohjan lapsilainsäädännön uudistuksille 1980-luvulla. Vuonna 1984 voimaan tullut lastensuojelulaki velvoitti kunnat hallintorajat ylittävään työtöteeseen, mutta asetti lapsipolitiikan kehittämisvastuun lähes yksinomaan kunnille. Kuntatason lapsipolitiikka jäsenyi osaksi lastensuojelua ja siten lasten osallistumiseen liittyvät kysymykset jäivät sivuseikaksi. 1990-luvun laman tunnelmissa kuntien toiminnan reunaehdot mullistettiin uudella kuntalailla ja samanaikaiset lomautukset sosiaali- ja terveyssektorilla sekä opetustoimessa merkitsivät kiristynyttä työtahtia, joka jätti lapsipolitiikan ja lasten osallistumisen

kehittämislle vain vähän jos lainkaan resursseja. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 249–251.)

Suomalaisen lapsipolitiikan kannalta merkittävä tapahtuma oli YK:n päivänä vuonna 1992 järjestetty Suomen ensimmäinen lapsiparlamentti puhemies Ilkka Suomisen johdolla. Lapsiparlamentissa 199 lasta (9–12-vuotiaita) toimi ”kansanedustajina” esittäen kysymyksiä eri alojen ministereille. Huolimatta ensimmäisestä lapsiparlamentista 1990-luvulla lapsipolitiikkaa ja lasten osallistumista leimasi valtiollinen hiljaiselo. Esimerkiksi kansanedustajien raha-asiain ja toivomusaloitteissa ja hallitusohjelmissa käsiteltiin entistä niukemmin lapsiin liittyviä aiheita. (Suominen 1998, 14–21.) Myöskään valtioneuvoston toisessa lapsipoliittisessa selonteossa ei oteta kantaa YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaiseen lapsipolitiikkaan ja lapsipolitiikan käsite on jopa korvattu perhepolitiikalla tai lapsi- ja perhepolitiikalla. Lasten palvelut nähdään perhepalveluina ja selvityksessä korostetaan lähinnä vanhemmuuden tukemista, lasten kasvatusta sekä lasten ja nuorten pahoinvoinnin sekä syrjäytymisen ehkäisyä (Satka & Moilanen 2004, 140–142; Alanen, Sauli & Strandell 2005, 162).

Yhteenvetona lapsipolitiikan kehittymisestä voi todeta, että Suomessa lasten yhteiskunnallista asemaa herättiin ajattelemaan 1960-luvun lopulla, jolloin keskusteluissa olivat lasten oikeudet ja asema. Lapsen aseman problematisoiminen johti 1980- ja 1990-lukujen lapsipoliittisen hiljaiselon jälkeen siihen, että vuosituhanen vaihteessa lapsia alettiin yhä enemmän mieltää yhteiskunnallisina toimijoina, joskin väestöryhmänä vielä keskeneräisenä. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 256.) Kun lasten asemaa tarkastellaan historiallisesti, voidaan todeta, että nykyään lasten asiat ovat varsin hyvin. Ristiriitaista on kuitenkin se, että kun lasten asema näyttää lainsäädännössä selvästi parantuneen, niin arjessa lapset ovat yhä enemmän kiireisen ja kilpailevan elämän jaloissa. Kovin usein ajatellaan lasten osuuden yhteiskunnallisista voimavaroista täyttyvän päivähoidon ja opetuksen järjestämisellä. (Pekki & Tamminen 2002, 9–12.)

Lasten osallistumisen kehittäminen eteni merkittävästi vasta vuosituhanen vaihteessa, kun Suomen Kuntaliitto valmisteli kunnille suositusluontoisen lapsipoliittisen ohjelman ja strategian vuoteen 2015 asti (Eläköön lapset... 2002). Valtion ja kuntien ohella myös aktiiviset kansalaiset ja yhdistykset ovat yksin tai yhteistyössä kuntien kanssa organisoineet lapsipolitiikan kenttää ja kehittäneet erilaisia lasten osallistumista tukevia tai syrjäytymistä estäviä hankkeita.⁵ Kuntaliiton lapsipoliittisessa ohjelmassa (Eläköön lapset... 2002) lasten osallistuminen on kattavasti esillä. Ohjelman tavoitteena on eri hallinnonalat yhdistävä sitoutuminen kunnan kehittämiseen yhteistyössä lasten ja nuorten kanssa ja heidän näkökulmiaan kunnioittaen. Samalla Kuntaliiton ohjelmassa tuodaan esiin osallistumisen haastavuus aikuisille. Osallistumisen kehittäminen vaatii

⁵ Tällaisia hankkeita ovat esimerkiksi Suomen Lasten Parlamentti yhdistys ry., joka pyrkii edistämään lasten (ja varhaisnuorten) osallisuusjärjestelmien syntymistä Suomen kuntiin. Muita esimerkkejä ovat Kempeleen pikkuparlamentti, Tampereen LO-VE -hanke ja Tampereen Lasten Parlamentti, Helsingin, Jyväskylän ja Jyväskylän maalaiskunnan Nuorten Ääni -hankkeet, Jyväskylän Lapset asiantuntijoiksi -hanke jne.

uudenlaista asennoitumista lapsiin ja lapsuuteen eli lasten ottamista huomioon myös toimivina kuntakansalaisina (Satka et al., 2002).

Vuonna 2005 kunnille tehdyn kyselyn perusteella lapsipoliittinen ohjelma on valmistunut 107 kunnassa ja 140 kunnassa ohjelmatyön valmistelu on parhaillaan käynnissä joko kunnan omana tai kuntien välisenä yhteistyönä. Lapsipoliittista ohjelmaa ei Kuntaliiton tekemän kyselyn mukaan aiota toteuttaa 43 kunnassa, 92 kunnasta ei ollut tietoja käytettävissä (Paavola, Rousu & Laiho 2006, 9). Lukumääräisesti lapsista asui kyseisenä vuonna 86 % prosenttia sellaisissa kunnissa, joissa on olemassa kunnalliset tavoitteet lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin kehittämiseksi. Kyselyn perusteella lapsipoliittisen ohjelman laatineissa kunnissa on tarjolla enemmän osallistumismahdollisuuksia lapsille. (Paavola, Rousu & Laiho 2006, 9–22.) Lapsille ja nuorille sopivien osallistumistapojen kehittäminen sekä erityisesti niiden vakiinnuttaminen on kuitenkin edelleen merkittävä haaste, sillä ohjelmien laadinnan ei automaattisesti koettu lisäävän lasten osallistumista, vaikka ohjelmia laadittaessa lasten ja nuorten kuuleminen on ollut yleistä. (Lapsipolitiikkaa kunnissa..., 2004.)

3 LASTEN TOIMIJUUS

Lasten osallistumista koskeva tutkimus on tarpeellista vähintään kahdesta syystä. Ensinnäkin se nostaa esiin kysymyksen lasten toimijuudesta sekä lapsien ja lapsiryhmien asemasta ja oikeuksista. Toiseksi, vaikka on olemassa kansallisia ja kansainvälisiä säädöksiä lasten oikeuksista ja osallistumisen vahvistamisesta, niin edelleen lasten konkreettiset osallistumista tukevat käytännöt joko puuttuvat kokonaan tai ovat vasta kehittymässä. Esimerkiksi suomalaista peruskoulua on arvosteltu alakouluikäisten oppilaiden osallistumismahdollisuuksien puutteesta (YK:n lapsen oikeuksien komitean... 2000).

Lasten toimijuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia sekä rajoituksia määrittää muiden muassa se, miten lapset ja lapsuus julkisissa keskusteluissa ymmärretään. On esitetty, että lapsia ja lapsuutta koskettava julkinen keskustelu on tyypistynyt kahden näkökulman väliseksi keskusteluksi. Lapset ymmärretään joko *vaarallisina* eli he käyttäytyvät muulla tavoin kuin normaalin lapsen tulisi käyttäytyä. Tai lapset ovat *ryhmä, joka on vaarassa* eli joiden terve kasvu ja kehitys ovat vaarantuneet. (Corsaro 1997; Scott, Jackson & Backett-Milburn 1998; Prout 2003.)

Brittiläisen lapsuustutkija ja sosiologi Alan Proutin mukaan "lapset vaarassa" diskurssi kuvaa lapsia ryhmänä, joka on haavoittuvainen, kokematon ja viaton. Tämän näkökulman positiivisena puolena on se, että se tuo esiin lapsiin liittyviä sosiaalisia ongelmia, kuten köyhyyttä, hyväksikäyttöä tai julkisten paikkojen turvattomuutta. Kielteistä tässä ajattelussa on muun muassa se, että "lapset vaarassa" -diskurssi vaatii yhä tiukempaa ja kohdennetumpaa kontrollointia ja valvontaa esimerkiksi sellaisten toimintojen suhteen, jotka aiemmin olivat normaali osa lasten arkea, kuten esimerkiksi piholla ja naapurustossa pelaaminen ja leikkiminen. (Prout 2003, 11–25.) Suomessa Marketta Kyttä (2003) on tutkinut lasten ympäristöjä "tarjouma" -käsitteen (affordances) avulla etsien sitä, millaisia voimavaroja lähiympäristö ja naapurusto lapsille tarjoavat ja millaisia lasten liikkumisen rajoituksia ympäristössä esiintyy. Kytän mukaan lapsiystävällinen ympäristö tarjoaa lapsille sekä fyysistä että sosiaalista liikkumati-
laa, joka toteutuu lasten jokapäiväisissä ympäristöissä. (Mt., 92–94.) Tällöin lasten ymmärtäminen ryhmänä, joka on vaarassa, kaventaa lasten mahdollisuuk-

sia toimia omassa lähiympäristössään. Sari Miettinen (2005) on korostanut, että lapset tulee mieltää oman asuinalueensa käyttäjäryhmäksi siinä missä muutkin ryhmät, ei vain lapsille tarkoitetuissa paikoissa (esim. leikkipuistot) vaan yleisesti julkisessa tilassa.

Toinen Proutin esittämä näkökulma eli ”lapset vaarallisina” on tulkinta, jonka mukaan lapset ovat vaaraksi muille ja itselleen. Lapsilla ajatellaan olevan hallussaan monia yhteiskunnan yleistä moraalialueita nakertavia piirteitä, kuten taipumusta rikollisuuteen, moraalista heikkoutta ja kulutuksen ihannointia. Media ylitulkitsi tilastollisesti harvinaisia tapauksia ja siten luo pohjaa vaatimuksille, jotka tähtäävät lasten ja lapsuuden tiukempaan kontrollointiin. Proutin mukaan kumpikaan näistä näkökulmista ei tee lasten asemaa nyky-yhteiskunnassa riittävästi ymmärretyksi. Lapset tulee nähdä sekä yksilöinä että ryhmänä, jolla on myös oikeuksia ja jotka otetaan todesta. (Prout 2003, 11–25.)

Yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta lasten asema ja oikeudet ovat tärkeitä, etenkin kun tarkastellaan lapsuuden murrosta ja uudenlaisten määritelmien tarvetta, joka tulee erityisen selkeästi esiin kahden erilaisen näkökulman välisen jännitteen kautta. Lasten on perinteisesti ajateltu olevan aikuisten toiminnan (kasvatuksen) kohteita eli tällöin lasten tehtävänä on kasvaa, kehittyä ja sosiaalistua aikuisten valitseman tiedon ja taidon maailmaan. Toisaalta laajemmin ymmärrettynä lasten asemaa voidaan tarkastella toimijuuden ja osallistumisen kautta ja siten ajatella, että lapsilla on sosiaalisia, moraalialueita sekä poliittisia valmiuksia ja taitoja. *Toimijuuden* (agency) käsitettä voikin pitää yhtenä yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen avainkäsitteistä (esim. Strandell 1995; Hutchby & Moran-Ellis 1998; Neale & Smart 1998; Lee 1999; Lehtinen 2000; Mayall 2002). Yhteiskuntatieteellinen toimijuutta korostava näkökulma tarkastelee lasten oikeuksia, asemaa sekä sosiaalisia, taloudellisia ja kulttuurisia olosuhteista, joissa lapset lapsuuttaan elävät. Lapset nähdään ensisijaisesti yhteiskunnallisina toimijoina ja lapsuuden tulkitaan rakentuvan sosiaalisten, taloudellisten ja kulttuuristen olosuhteiden tuloksena sekä lasten itsensä merkityksellistämänä ja rakentamana (James & Prout 1990).

Toimijuutta on problematisoitu niin nais- kuin lapsuustutkimuksessa. Käsite ei ole ongelmaton. Miesten naisiin kohdistamaa parisuhdeväkivaltaa tutkinut Suvi Keskinen (2005, 361) mukaan abstraktiin yksilöön liitetyt vahvan ja autonomisen toimijuuden odotukset sulkevat pois naisten uhrikokemukset ja tunnesiteistä puhumisen, tällöin autonomisen ja itsenäisen toimijan konstruktio on normatiivinen. Läheisissä suhteissa syntyneitä vihakokemuksia tutkinut Tuija Virkki (2004, 279) on käyttänyt suhteellisen toimijan käsitettä halutessaan kyseenalaistaa riippuvaisuuden ja autonomisuuden vastakkainasettelua ja korostaessaan sitä, että toimijuus syntyy sosiaalisesti ja tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Lapsuustutkimukseen liittyen esimerkiksi Nick Leen (1998) mukaan toimijuuden käsite liitetään edelleen kypsytyteen, kyvykkyyteen ja oikeustoimikelpoisuuteen. Lasten toimijuutta arvioidaan sosiaalitieteissä yhä perinteisin määrein, jotka korostavat aikuismaisia ominaisuuksia. Sosiologiassa toimijuuden käsitteen avulla lasten profiilia on pyritty korottamaan, mutta toimijuus on ymmärretty staattisena ja itsenäisyyttä korostavana. Lapsuuden sosiologia

on sovitettu yleiseen sosiologiaan eikä ole lähdetty siitä, että kehitettäisiin sel-laista sosiologista ajattelua, jonka avulla lapsia on mahdollista käsitteellisesti ymmärtää heidän omista lähtökohdistaan käsin. (Lee 1998, 458–470.) Saman-suuntaista kritiikkiä aikuislähtöisiä käsitteitä ja niiden käyttämistä kohtaan ovat esittäneet esimerkiksi Kjörholt (2000, 2002) liittyen lasten osallistumiseen ja Neale & Smart (1998) sekä Brembeck, Johansson & Kampmann (2004) liittyen lapsista käytävään kompetenttiuskeskusteluun.

Monet sosiaalitieteelliset käsitteet ja tutkimuskohteet (kuten esimerkiksi osallistuminen, kansalaisuus, sosiaaliset oikeudet) koskevat myös lapsia. Näiden käsitteiden aikuislähtöisyys ei sinänsä ole ongelma, kunhan käsitteitä tarkastellaan myös lasten näkökulmasta. Lasten erilaisuuden korostaminen saattaa kääntyä lapsia vastaan. Lasten ymmärtäminen erityisinä, sosiaalitieteellisten käsitteiden ulottumattomissa olevana ryhmänä saattaa eristää heidät toimijoina marginaaliin, jolloin heidät ymmärretään erityisiksi, erilaisiksi ja aikuisten vaikeasti tavoitettaviksi. Käsitteitä tulee kuitenkin käyttää harkiten, kuten Nick Lee ja muut sosiaalitieteen valtakäsitteitä kritisoineet ovat esittäneet, sillä käsitteiden jäykkä käyttö ja erityisesti aikuisten asettaminen staattiseksi vastinpariksi lapsille ja toisaalta taas lasten ymmärtäminen yhtenäisenä ryhmänä, jättää syrjään monia tärkeitä näkökulmia, joita esimerkiksi lasten toimijuuteen ja osallistumiseen liittyy.

Käsitteiden kyseenalaistaminen lasten näkökulmasta on tärkeää myös siksi, että viimeisten vuosikymmenten yhteiskunnalliset ja lasten olosuhteisiin vaikuttaneet muutokset ovat samalla vaikeuttaneet lasten ja lapsuuden määrittelyä.⁶ Osallistumisen käsite ei ole selvä eikä vakiintunut ja sillä voidaan tarkoittaa mitä moninaisimpia asioita. Lasten osallistumiseen liittyvät keskustelut ovat ajankohtaisia, kiinnostavia ja myös innostavia, mutta kaipaavat lisää kriittisyyttä sen suhteen, millaista osallistumista ne tuottavat, millaisia olosuhteita keskustelut suosivat ja millaista tukea lapset aikuisilta osallistuakseen tarvitsevat. (Roche 1999, 489.) Ajankohtaiset keskustelut esimerkiksi lapsipolitiikasta ja lasten oikeuksista nostavat samalla esiin kysymyksen lasten asemasta (Swiderek 1999, 15). Tässä tutkimuksessa lasten nähdään olevan osallistumisensa kautta ensisijaisesti toimijoita. Lasten toimijuudessa on kyse voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja käytössä erilaisissa tilanteissa ja siitä, miten lapset näitä voimavaroja käyttävät (Lehtinen 2000). Henkilökohtaisten voimavarojen lisäksi erilaiset olosuhteet mahdollistavat ja estävät lasten toimijuuden toteutumista ja siten toimijuudella on myös rakenteellinen ulottuvuus. Lasten toimijuudesta seuraa tutkimukselle uudenlaisia haasteita, sillä tutkimuksen tulee ottaa huomioon yksilöiden kyvykkyys ja reflektiivisyys unohtamatta rakenteellisia tekijöitä, jotka tuottavat eriarvoisuutta ja siten rajoittavat yksilöiden mahdollisuuksia ja valintoja (Williams, Popey & Oakley 1999, 3). Rakenteelliset tekijät ovat toimijuuteen kytkeytyviä ja läsnä olevia sekä toimijassa itsessään että toimijan ulkopuolella, jolloin niillä on oleellisen tärkeä merkitys erilaisten voimavarojen hallinnassa ja käytössä (Lehtinen 2000, 25.)

⁶ Samaa voi sanoa perheen määrittelymisestä, kuten käy ilmi esim. Hannele Forsbergin ja Ritva Nätkinin (2003) toimittamasta teoksesta ”Perhe murroksessa”.

Lasten toimijuuden ja osallistumisen haasteeseen vastaaminen eivät ole tapahtuneet eivätkä tapahdu tyhjiössä. Yhteiskunnan erilaisilla toiminnoilla (kuten esimerkiksi oppivelvollisuudella, työmarkkinoilla, palvelujärjestelmillä) ja sosiaalisilla suhteilla (aikuisten ja lasten väliset sekä lasten keskinäiset suhteet) on vaikutusta siihen, millaisin ehdoin lasten osallistuminen on mahdollista. Koti (perhe) ja koulu ovat kaksi merkittävää nykylapsuutta määrittävää instituutioita. Kodeissa ja kouluissa elävät lapset ovat vilkkaan julkisen keskustelun ja huomion kohteena. Lisäksi erityisesti kodin ja koulun välinen suhde on monentasoisen kiinnostuksen kohteena. Tätä ilmiötä voidaan tarkastella myös taloudellisten, poliittisten sekä kulttuuristen muutosten kautta. (Edwards 2003, 1.)

Leena Alasen (2001b) mukaan yhteiskunnan peruspilareina toimineet perinteiset ja hierarkkiset sukupolvien suhteet ovat murroksessa. Murroksen merkit näkyvät esimerkiksi julkista tietoisuutta ja sosiaalista järjestystä pitkään hallinneiden lapsuuskäsitysten epävakaistumisena. Lisäksi lapsuuden keskeisten instituutioiden, kuten koulun, perheen, vanhemmuuden lapsuus- ja aikuisuuskäsitykset ovat muuttumassa ja siten niiden sisällä ja niiden välillä jopa puhutaan kriisistä. Epävarmuus ei todennäköisesti poistu kovinkaan nopeasti eikä uusien mallien muotoutuminen ole mikään automaattinen prosessi. (Alanen 2001b, 161.) Samalla sukupolvisuhteiden murros asettaa lasten toimijuudelle ja osallistumiselle sekä niiden määrittelylle haasteita, sillä lasten toimintamahdollisuuksien ydin paikantuu usein juuri lasten ja aikuisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin.

4 SUKUPOLVISUHTEET

Osallistumisen tutkimisen kannalta tärkeitä ovat lasten ja aikuisten väliset suhteet. Erityisen kiinnostavia ovat erilaiset osallistumisen diskurssit, osallistumisen ajatusta kohtaan esitetyt epäilyt sekä sitä vastaan asetetut rajoitukset. Viime vuosina lapsuuteen ja lasten elämään liitettävien huolen, suojelun ja kriisikäymysten rinnalle ja niitä haastamaan on toimijuus-käsitteen lisäksi noussut ajatus lapsuuden tutkimisesta *sukupolven* käsitteen avulla. Käsite on noussut erityisen tärkeäksi pyrittäessä ymmärtämään lasten ja aikuisten välisiä sosiaalisia suhteita (Alanen 2001a, 2001b; Mayall 2002; Satka & Moilanen 2004).

Sukupolven käsite on tuttu arkitermi, jolla ihmisiä luokitellaan heitä yhdistävien tai erottavien piirteiden, tunnusmerkkien tai ominaisuuksien mukaan (Alanen 2001a). Sukupolven käsitettä käytetään yleisesti ikävaihe- ja ikäryhmistä. Tällä tarkoitetaan kunakin hetkenä tietyn yhteiskunnan lapsia, nuoria, keski-ikäisiä ja niin edelleen riippumatta siitä, ovatko he esimerkiksi sukua keskenään. Käsitettä käytetään myös, kun puhutaan väestöryhmistä, jotka ovat eläneet tiettyinä historiallisena aikana ja kokeneet suurin piirtein samat historialliset tapahtumat. Tällaisia ovat esimerkiksi sota-aikana lapsuuttaan eläneet tai laman kokeneet sukupolvet. Elämänkerrallisiin yhteisöihin kuuluvilla saattaa kuitenkin olla hyvin erilaisia kokemuksia samoista tapahtumista ja erilaisia seuraamuksia elämisestä jonkin tietyn historiallisen ajan läpi. (Marin 2001, 41–44.) Karl Mannheimin⁷ ajattelussa kyse on sukupolvifraktiosta eli yksiköstä, jolloin ihmisten kokemuksiin vaikuttavat iän lisäksi esimerkiksi sukupuoli, etnisyys, koulutus, sosiaalinen asema tai asuinpaikka. (Mannheim 1959, 288–296.)

⁷ Mannheimin (1959) jaottelun mukaan sukupolvet muodostuvat ikäryhmistä mutta vain tiettyjen olosuhteiden kautta. Ensinnäkin saman kronologisen ikäluokan jäsenet sijoittuvat samaan paikkaan historiallisen ajan kuluessa, jolloin heitä voidaan kutsua ns. potentiaaliseksi sukupolveksi. Toiseksi samassa sukupolviasemassa oleville muodostuu kokemusten ja tilannemäärittelyjen kautta yhteinen varanto eli ns. jaettu tietoisuus, jota voidaan kutsua aktuaaliseksi sukupolveksi. Ja kolmanneksi aktuaalin sukupolven sisällä tapahtuu eriytymistä eli muodostuu ns. sukupolvivyksikköjä, joiden jäsenet ovat välittömässä vuorovaikutuksessa toisiinsa ja jotka kehittävät samantyyppistä reagoititapaa sukupolvena kohtaamiinsa asiointitiloihin. (Mannheim 1959, 288, 290–296.)

Mannheimille sukupolvi on keskeinen sosiaalisten ja intellektuaalisten liikkeiden sekä sosiaalisen muutoksen ymmärtämisen väline. (Virmasalo 2003, 33.) Leena Alanen (2001a, 2001b) on tarkastellut sukupolvea, lapsuutta ja aikuisuutta Mannheimin ajattelun kautta. Sukupolvi on sosiaalinen ilmiö, joka on tulosta prosesseista ja joka tuotetaan. Lisäksi sukupolven ilmaantuminen on riippuvaista monista erilaisista tekijöistä, joiden ymmärretään generoivan sukupolvi-ilmiön. Manhaimilaisittain sukupolvi voidaan ymmärtää kulttuurisen ilmiön lisäksi asemaksi yhteiskunnan sosiaalisessa rakenteessa. Esimerkiksi aikuisuus ja lapsuus sitovat sukupolvikategoriat vastavuoroisiin riippuvuussuhteisiin, ne määrittävät toinen toistaan ja ovat siinä suhteessa toisilleen välttämättömiä; ilman toista ei ole toistakaan. Tämän rakenteellis-relaationaalisen mallin mukaisesti sukupolvia määrittäviä tekijöitä tulee hakea niiden välisistä suhteista, jotka sitovat sukupolvikategoriat vastavuoroisiin riippuvuussuhteisiin toisiinsa. Tämä ajatusrakennelma avaa mahdollisuuden käsittää sukupolvi sosiaalisten suhteiden järjestyksinä, rakenteina, jotka tuotetaan lasten, aikuisten ja muiden reaalisten sukupolvikategorioihin kuuluvien toimijoiden aktiivisen osallistumisen kautta. (Alanen 2001a, 110–111; 2001b, 181.)

Berry Mayall (2002) on pohtinut Pierre Bourdieun ajattelua sukupolvien välisten suhteiden ja lapsuustutkimuksen kontekstissa. Mayallin mukaan Bourdieun ajattelu on tärkeää siksi, että se korostaa yhden sukupolven valtaa vaikuttaa ja ”syöttää” seuraavaa polvea siten, että vanhempi polvi säilyttää valtansa erityisesti kasvatuksen avulla ja kautta. Vaikka Bourdieu ei keskity kuvailemaan tätä prosessia vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, hän kuitenkin viittaa käsitykseen habituksesta⁸, jonka erilaiset painotukset ja ominaisuudet on hankittu ajan kuluessa ja siten sillä on tärkeä yhteys sukupolven käsitteeseen. Sukupolven välisten suhteiden tarkastelussa on mahdollista siirtää näkökulma jatkuvuuteen ja muutokseen eli siihen, miten menneisyys vaikuttaa nykyisyyteen ja tulevaisuuteen tiettyinä aikoina syntyneiden ja eläneiden toimijoiden välityksellä. (Mayall 2002, 37–41.) Tällainen sukupolvien suhteisiin keskittyvä lasten ja aikuisten asemien tarkastelu antaa mahdollisuuden eritellä niitä ehtoja, joilla lasten osallistuminen on mahdollista ja/tai mahdotonta.

⁸ Bourdieun habitus -käsite liittyy läheisesti toimijan historiallisiin ja sosiaalisiin suhteisiin eli se koostuu joukosta historiallisia suhteita, jotka ovat tallennettu yksilöllisten toimijoiden kehoihin havaitsemisen, arvostamisen ja toiminnan mentaalisten ja fyysisten skeemojen muodossa. Habituksen voi sanoa olevan sosiaalistettu ruumis, joka on sisäistänyt maailman tai tietyn kentän ominaisrakenteen ja rakenteistaa sitä koskevat havainnot sekä toiminnan siinä. (Bourdieu & Wascquant 1995, 122–132, 150–158.) Habitus kuvaa toisaalta, miten yksilöt kehittävät minuuttaan ja omaa luonteenlaatuaan ja toisaalta miten yksilöt ovat mukana käytännöissä. Esimerkiksi musiikkialalla toimivan artistin habitukseen vaikuttavat sekä yksilölliset mieltymykset ja näkemykset kuin myös se historiallisesti muotoutunut kenttä, jolla artisti toimii ja jonka taiteellisia arvoja hän kohtaa ja uusintaa tai muuttaa (Webb et al. 2002, xii.)

4.1 Osallistumisen symbolinen arvo

Koska lasten osallistuminen tapahtuu suhteissa toimimalla, erityisen tärkeitä ovat aikuisten ja lasten väliset sekä lasten keskinäiset suhteet sekä erilaiset diskurssit, jotka näitä suhteita määrittävät. Anne-Trine Kjørholtin (2000) mukaan osallistuvan lapsen ajatus liittyy moniin lasta ja lapsuutta koskettaviin diskursseihin sekä taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin yhteiskunnan muutoksiin. Esimerkkinä osallistumisen symbolisesta arvosta Kjørholt esittää norjalaisen "Prøv selv" -hankkeen, joka koski kaikkiaan 1700 norjalaista lasta. Hankkeessa oli tavoitteena tukea lapsia ja heidän omaa luovuutta sekä kulttuuria. Hanke oli suuri ja saavutti paljon huomiota norjalaisessa mediassa. Tästä huolimatta tavoitteena ollut hallinnollisten rakenteiden muutos ei onnistunut. Kjørholt on tulkinnut projektissa tuotettujen diskurssien liittyvän pääasiallisesti niin sanottuun uhanalaiseen lapsuuteen. Diskurssit on muodostettu erilaisten projektokuvausten ja lehtijuttujen perusteella. Hankkeessa lasten ja lapsuuden kuvailtiin olevan jotain, mikä on radikaalisti uhattuna ja jota tulee suojella ja varjella jopa samaan tapaan kuin sukupuuttoon kuolemassa olevia uhanalaisia eläimiä. Tällöin lapset ymmärrettiin luonnon kautta biologisperäisinä viettiolentoina, joilla on joitain "luonnollisia" ja suojeltavia ominaisuuksia, kuten kyky ja halu leikkiä ja jokin yhteinen, kollektiivinen ja sisäsyntyinen kulttuuri, jota tulee varjella. Ristiriitaista tässä lasten suojeluajattelussa on se, että lasten kulttuurit, pelit ja leikit ovat uhattuina aikuisten toimesta. Lasten kulttuuri on osa markkinataloutta ja hallinnollisia rakenteita, joita eivät ainoastaan hallinnoi aikuiset, vaan joita myös kontrolloivat sekä uusintavat aikuiset määrittämällä ne tavat, joilla esimerkiksi markkinatalous toimii. (Kjørholt 2000, 4–6.)

Kjørholtin ja Lidénin (2004) mukaan norjalaisten lasten ja nuorten osallistumisen kehittäminen ja sitä kautta heidän mieltäminen kansalaisina voidaan nähdä ajatusrakennelmana, joka liikkuu kahden ääripään välillä: lapset ja nuoret nähdään joko tasavertaisina tai erilaisina verrattuna aikuisiin. Tasavertaisina lapset nähtiin esimerkiksi siten, että "Prøv selv" -hankkeessa heillä katsottiin olevan oikeus anoa rahoitusta erilaisiin hankkeisiin ilman, että he kysyvät vanhempiensa tai muiden aikuisten lupaa. Kunnan rahoista oli tietty määrä suunnattu lasten aloitteille, sillä tavoitteena oli välttää normaaleja byrokraattisia toimintatapoja ja luoda lapsiystävällisiä hakemusmenettelyjä. Ehtona rahoituksen saamisessa oli, että lasten tulisi itse kyetä päättämään ja toteuttamaan ideoitaan ja ajatuksiaan ilman aikuisten väliintuloa. Kriittisesti voi kuitenkin tarkastella sitä, että aloitteiden läpimenon ainoana kriteerinä oli se, että ne olivat lasten tekemiä. Hankkeessa vältettiin normaaleja byrokraattisia menetelmiä. Näin lasten ajateltiin olevan hyvin erilaisia verrattuna aikuisiin ja siksi kykenemättömiä toimimaan demokraattisten mallien mukaisesti. (Kjørholt & Lidén 2004, 64–75.)

Toiseksi Kjørholt ja Lidén nostavat esiin norjalaiset nuorisovaltuustot, joiden kautta nuoret toimivat osana kuntansa organisaatiota. Tyypillisesti nuorisovaltuustoilta pyydetään mielipidettä erilaisista aloitteista, jotka ovat kunnan-

hallituksen esityslistalla. Joskus valtuustot saavat myös itse määrittellä, millaista asioista he haluavat keskustella. Valtuustojen toiminnan voi tiivistää ja jakaa toisaalta hallinnollisista asioista käytäviin keskusteluihin, jotka määrittää poliittinen järjestelmä ja toisaalta epävirallisempaan toimintaan (konsertit, tapahtumat), jonka valtuustot organisoivat itse. Poliittisten toimijoiden näkökulmasta nuorisovaltuustojen keskeisin arvo oli oppimisprosessi. Toimintansa kautta nuoret oppivat, miten demokratiassa toimitaan ja vaikutetaan tulevaisuudessa. Poliittiset aikuistoimijat ja viranhaltijat painottivat enemmän nuorten osallistumisen symbolista arvoa ja sitä, millainen vaikutus sillä on tulevaisuudessa kuin sitä, millaiset mahdollisuudet nuorilla on toimia tässä ja nyt, osana omaa kuntaorganisaatiotaan. (Kjørholt & Lidén 2004, 64–75.)

Vastaavia tuloksia löytyy myös suomalaisista tutkimuksista (Horelli & Vepsä 1995; Gretschel 2002a ja 2002b; Nikkilä 2002; Vesikansa 2002). Esimerkiksi Anu Gretschelin (2002a) mukaan aikuisten rooli nuorten osallisuudessa on portinvartijan rooli, aikuiset joko hyväksyvät tai hylkäävät nuorten ideat. Aikuiset usein myös sanattomasti päättävät nuorten hankkeiden kohtalosta; jos aikuinen ei lähde mukaan hankkeeseen, on se hyllytetty. Koulut ja nuorisotilat ovat aikuisvetoisia instituutioita ja aikuisten portinvartijuus näyttäytyy myös siinä, millaisista asioista siellä keskustellaan. (Gretschel 2002a; 2002b, 59–60.)

Koska lasten ja nuorten osallistumista kehitettäessä aikuisten puheet ja teot näyttävät kovin usein olevan ristiriidassa keskenään, on erityisen mielenkiintoista tarkastella lasten osallistumisen symbolista arvoa ”lapset resurssina” -diskurssin⁹ kautta. Kjørholtin (2002) tutkimuksessa tarkasteltiin norjalaisten lasten osallistumisen kehittämiseksi perustettuja hankkeita ja osallistumiseen liittyviä diskursseja sekä sitä, millaisina toimijoina lapset diskursseissa nähtiin. Tutkimustulosten mukaan osallistumisen kehittäminen jäi usein muiden tavoitteiden jalkoihin eikä lapsilla ajateltu olevan oikeuksia siten kuin kansalaisilla yleensä. Lasten etu ei ollut aikuistoimijoiden ainoa eikä tärkein tavoite, vaan noin puolet tutkituista hankkeista ymmärsi lapset resursseina, joita voidaan hyödyntää erilaisten poliittisesti tärkeämpien tavoitteiden saavuttamisessa. Kjørholt nostaa esiin kolme erilaista hanketyyppiä, joissa lasten osallistuminen nähtiin pikemminkin työkaluna muiden aikuisten taholta tärkeämmiksi koettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Tällaisia hankkeita olivat ensinnäkin lasten osallistuminen välineenä, jonka avulla pyrittiin luomaan huumevapaita ja turvallisia elinympäristöjä yleensä. Toiseksi lapset nähtiin resurssina kehitettäessä luonnonsuojelua, jolloin osallistumisen avulla pyrittiin argumentoimaan saasteettoman luonnon puolesta tuleville sukupolville. Kolmanneksi lapset olivat resurssi paikallisille yhteisöille ja niiden kestäväälle ja aktiiviselle kehitykselle. Lasten osallistumisen nähtiin hyödyttävän kunnan tulevaisuuden kehitystä. (Kjørholt 2002, 63–82.)

⁹ Kjørholtin (2002) tutkimuksessa on käytetty aineistona Norjassa vuosina 1985–1995 käynnissä olleita lasten osallistumista kehittäviä hankkeita (siis myös muita kuin edellä esitelty Pröv selv -hanke), joita on ollut monenlaisia ja ne ovat oleet erilaisten toimijoiden käynnistämiä. Hankkeet olivat siten toimijoiden, keston, päämäärien ja metodien osalta hyvinkin erilaisia. Yksi yhteinen piirre niistä kuitenkin löytyi: osallistumisen käsite oli hyvin epäselvä.

Etenkin pienet ja kutistuvat kunnat pyrkivät panostamaan lasten osallistumiseen. Osallistumisen nähtiin olevan tärkeää panos kuntien tulevaisuudelle: lasten toivottiin kiinnittyvän omaan kuntaansa siten, että he mahdollisesti jäävät tai palaavat sinne veronmaksajiksi. (Kjørholt 2002, 63–82.) Osallistumista sekä kehitettäessä että tutkittaessa on oleellisen tärkeää kysyä, ymmärretäänkö lasten osallistuminen vain symbolisena arvona. Jos tavoitteena on luoda tulevaisuuden varalle aktiivinen kansalaissukupolvi, joka osallistuu paikallisdemokraattisiin hankkeisiin nykyisiä innokkaammin toteuttaen aktiivisen kansalaisuuden ihannetta, ei perimmäisenä tavoitteena ole lasten osallistumisen kehittäminen. Resurssipuheessa lasten ja aikuisten väliset suhteet säilyvät kovin perinteisinä, sillä aikuinen on se, joka määrittää millaista lasten osallistuminen on, mitä sen avulla tavoitellaan ja millaisia muotoja se voi ottaa. Seuraavassa luvussa pureudun myös tähän huomioon pohtiessani lasten osallistumista tutkimuskohteena.

5 OSALLISTUMISEN REUNAEDOT

Suomalaisten lasten osallistumista ei ole viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana tutkittu kovinkaan laajasti. Laajimmin ja myös urauurtavimmin osallistumistutkimusta on tehty erilaisissa lasten elinympäristön kehittämiseen tähtäävissä tutkimushankkeissa. Ympäristöpsykologi Liisa Horelli on kollegoineen tutkinut sitä, millaiset mahdollisuudet lapsilla on olla mukana yhdyskuntasuunnittelussa ja millaista yhteistyötä lasten ja aikuisten välillä elinympäristöä suunniteltaessa syntyy (ks. esim. Horelli 1992; Horelli 1994; Horelli & Vepsä 1995; Horelli, Kyttä & Kaaja 2002). Tärkeä lasten ja nuorten osallistumista käsittelevä suomalainen tutkimus on Anu Gretschelin (2002) väitöskirja, joka käsittelee kuntaorganisaatiota nuorten osallisuusympäristönä. Gretschel on tarkastellut Jyväskylän maalaiskunnan ja Helsingin Nuorten Ääni -hankkeiden sekä Kempeleen pikkuparlamentin tuottamien aineistojen kautta muun muassa sitä, mitkä ovat nuorten osallisuus-toiminnan arvot ja tavoitteet sekä millaiset arviointimenetelmät tukevat eri osapuolten osallisuutta, oppimista ja osallisuus-toiminnan laatua. Lisäksi nuorten osallistumista ovat tutkineet muun muassa Anne Birgitta Yeung (2002) selvittäessään nuorten osallisuutta vapaaehtoistoiminnassa ja seurakunnassa sekä Anna-Katriina Salmikangas (2002) tutkiesaan nuorten osallisuutta ja yhdistystoimintaa. Lasten osallistumiseen liittyvä tutkimusta on tehty myös sosiaalityön piirissä, esimerkiksi Hannele Forsbergin (1998) väitöskirja tarkastelee lastensuojelun perhekäsityksiä sekä sitä, millainen asema lapsella on lastensuojelun käytännöissä. Osallistumisen problematiikkaan tutkimus liittyy analysoidessaan sitä, millainen on lapsen sosiaalinen asiakkuus eli millaiset mahdollisuudet lapsiasiakkailta on saada äänensä esiin ja tulla kuulluksi. (Mt.)

Lasten osallistumista tutkittaessa on tärkeä hahmottaa millaisia reunaehdotja tutkimuskohteeseen mahdollisesti liittyy. Näitä reunaehdotja kuvaan erittelemällä niitä ongelmia, joita osallistumisen vaatimukset kohtaavat. Alan Protin (2003) mukaan lasten osallistumisen kehittämisessä on olemassa ainakin kolmenlaisia ongelmia. *Ensinnäkin* lapset elävät lapsuuttaan erilaistuvissa oloissa ja siten julkisten palveluiden tuottamisessa on otettava huomioon lapset yksilöinä eikä massana. Ajatus standardilapsuudesta, jota tuotetaan samanlaisilla

palveluilla ja tukitoimilla, ei ole riittävä tapa lähestyä lapsia vaan pikemminkin tarvitaan luovuuteen kykeneviä instituutioita, jotka ottavat huomioon lasten erilaisuuden vastavuoroisen dialogin kautta. (Prout 2003, 18–22.) Lasten erilaisuuden korostaminen on tärkeä lähtökohta etenkin kun korostetaan lapsuuden aikaan ja paikkaan sidottua luonnetta. Erilaisuuden liiallisella korostamisella on kuitenkin myös riskinsä, joiden näen olevan hyvin samantapaisia kuin vanhusneuvostojen tutkineen Anu Leinosen (2003) vanhenevan väestön osallistumista koskevat pohdinnat. Leinosen mukaan vanhenevan väestön eri-ikäisten ryhmien liiallinen erilaisuuden korostaminen saattaa tehdä siirtymän varhaisvanhuudesta myöhäisvanhuuteen liian dramaattiseksi. Leinosen tutkimien vanhusneuvostojen jäsenet eivät itse tehneet tiukkaa eroa eri-ikäisten vanhusten välille, vaan enemmänkin keskustelun aiheena olivat kunnan sisäiset asiat, asuntopolitiikka, taloudelliset seikat ja aikaresurssit. (Mt., 356–358.)

Lasten kohdalla liiallinen erilaisuuden korostaminen saattaa esimerkiksi vaikeuttaa erilaisten palvelujen tarjontaa siten, että lasten osallistumisen koetaan olevan liian haasteellista tai mahdotonta toteuttaa. Kuitenkin vastavuoroisuuteen ja dialogiin pyrkivät instituutiot voivat parhaimmillaan tarjota pohjan sukupolvien väliselle vuorovaikutukselle ja siten hedelmällisen pohjan lasten osallistumisen kehittämiseksi. Kuten Leinonen on todennut vanhusneuvostojen tavoitteista, voisi myös lasten osallistumisen tavoitteena ajatella olevan tietynlaisen institutionaalisen areenan kehittäminen. Tällaisilla areenoilla on mahdollista nostaa esiin erilaisia ongelmia ilman, että niistä puhuminen koetaan häiriöllisenä niille eläkeläisille tai koululaisille, joiden elämään nämä ongelmat eivät suoranaisesti kuulu. Siten neuvostot ja parlamentit voivat parhaimmillaan tarjota areenan, jossa eri-ikäisten asioita mietitään rinnakkain ja ihmisten erilaisuutta kunnioittaen. (Leinonen 2003, 356–358.)

Lasten erilaisuuden ja erilaisten elinolojen lisäksi *toisena* ongelmana Prout (2003, 22) nostaa esiin lasten vähenevän määrän ja kysymyksen siitä, kuka puhuu lasten puolesta ja pitää heidän puoliaan voimavaroja jaettaessa. Lasten äänen kuulemisen ja osallistumisen kautta on mahdollisuus kehittää sukupolvien välistä vuorovaikutusta. Tällä on puolestaan vaikutusta lapsilla olevien voimavarojen laatuun ja saatavuuteen, kuten muutamat tutkimukset ovat osoittaneet (esimerkiksi Alderson 2000; Gretchel 2002; Lansdown 1994). Lasten osuus erilaisista voimavaroista on yksi osallistumisen kehittämisen kulmakivistä, koska ilman voimavaroja (sosiaalisia, taloudellisia, kulttuurisia) osallistumisen kehittäminen erilaisissa aikuisvetoisissa instituutioissa on vaikeaa (Devine 2002, 318). Lisäksi Proutin mukaan (2002, 22) lasten yhteiskunnallisen aseman kohentaminen vaatii kansalaisuuden käsitteen uudelleentulkintaa siten, että sen ymmärretään kattavan myös lapset ja nuoret. Kansalaisuuden käsitteen uudelleen tulkitsemista ovat ehdottaneet myös muut lasten asemasta ja oikeuksista kiinnostuneet (esim. Roche 1999; Wyness 2000; Neale 2002; Jans 2004; Smith, Lister, Middleton & Cox 2005). *Kolmas* lasten yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen liittyvä ongelma on se, että pahimmillaan osallistumisesta saattaa muodostua yksi lisäteknikka, jonka kautta lapset kontrolloivat itse itseään. Itse itseään kontrolloiva lapsi saattaa jopa olla sellainen ”ihannelapsi”, joka vastaa hyvin jälkitekollisen yhteiskun-

nan haasteisiin. Lasten osallistumisen vaatimuksilla on siten myös kääntöpuolensa, aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta saattaa tulla normi, joka luo uudenlaisia sosiaalisia jakoja lasten keskuuteen. (Prout 2003, 22.)

Edellä esitettyjen ongelmien tiedostamiseksi vastavuoroinen suhde lasten toiminnan ja sosiaalisten sekä kulttuuristen diskurssien välillä on tärkeää. Vastavuoroisuuden vaatimus herättää pohtimaan julkista keskustelua hallitsevia stereotyyppisiä käsityksiä lapsista. Proutin mukaan kulttuuristen ja sosiaalisten lapsi- ja lapsuuskäsitysten sekä lasten osallisuuden sekä kansalaisuuden välillä on tärkeä kohtaustapa, jossa toinen määrittää myös toista. Tällä hetkellä vallitseva diskurssi pitää lapsia riskinä ja ongelmana eli lähinnä suojelun kohteena. Tällä näkökulmalla on eittämättä vaikutusta myös siihen, miten vaatimukset lasten osallistumisen kehittämisestä ymmärretään. (Prout 2003, 22.) Esimerkiksi Suomessa lasten osallistumisen ajatus ei 1980–1990-luvuilla herättänyt kovinkaan laajaa kiinnostusta, kiinnostuneita oltiin sen sijaan lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisystä sekä vanhemmuuden tukemisesta (Alanen, Sauli & Strandell 2004, 162-5; Satka & Moilanen 2004, 125, 140). Valtiollisella tasolla lasten osallistumisen kehittämiseen herättiin vasta vuosituhannen vaihteen jälkeen. Tästä on esimerkkinä Sosiaali- ja terveysministeriön keväällä 2005 julkaisema YK:n yleiskokouksen lasten erityisistunnon edellyttämä Suomen kansallinen toimintasuunnitelma, jossa lasten osallistumismahdollisuuksien kehittäminen on yksi painopistealue (Lapsille sopiva Suomi... 2005). Edellä esiteltyjä osallistumisen ”ongelmakohtia” olen pyrkinyt pitämään mielessäni analysoidessani lasten osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoja.

5.1 Tutkimuksen kiintopisteet

Tässä tutkimuksessa näkökulmana lasten osallistumiseen ovat ensinnäkin lasten omat kokemukset sekä toiseksi lasten keskinäiset sekä lasten ja aikuisten väliset suhteet ja niissä toimiminen. Aineistoanalyysissä olen pyrkinyt huomioidaan lasten moninaiset suhteet ja riippuvaisuudet, toimintaympäristön asettamat rajoitukset ja mahdollisuudet sekä yksilölliset näkemykset. Ajattelen kuten Marjatta Bardy (1996, 192), että tavoitteena on etsiä sellaista lapsikeskeisyyttä, joka perustuu lasten autonomian kunnioittamiseen eli lapset nähdään omilla tavoillaan ”täydellisinä”, vaikka heidän tavat tehdä havaintoja voivat olla erilaisia kuin aikuisten tavat.

Koska olen pääasiallisesti kiinnostunut nuoremman väestöosan eli lähinnä alakouluikäisten lasten osallistumisesta, rajaan tässä tarkasteluni ulkopuolelle suuren osan nuoriin ja nuorten osallistumiseen ja esimerkiksi nuorten äänestyskäyttäytymiseen, nuorisovaltuustoihin, nuorten poliittiseen aktiivisuuteen sekä nuorten vaihtoehtoliikkeisiin liittyvistä keskusteluista¹⁰. Vaikka lasten ja

¹⁰ Nuorisopolitiikasta ja nuorten arvoista esim. Paakkunainen (1997), nuorisovaltuustoista esim. Nikkilä (2002) ja Siurala & Nalisvaara (1997), nuorten käsityksistä kansallisuudesta ja kansalaisuudesta esim. Harinen (2000), nuorten aikuisten poliittisesta

nuorten osallistumisessa on paljon yhteneviä piirteitä, kuten esimerkiksi se, että alle 18-vuotiailla ei ole äänioikeutta, niin lasten osallistumisen lähistoriaa hahmottaessani koen mielekkäämpänä tukeutua lapsipolitiikan ja lasten oikeuksien kehityskaareen kuin nuorten ja nuorten aikuisten toimintaan liittyviin tutkimuksiin. Nuorisoon liittyvät tutkimukset ja tutkimuskysymykset ovat mielenkiintoisia ja tärkeitä, mutta osittain erilaisia alakouluikäisten lasten osallistumista koskeviin nähden. Tästä on esimerkkinä peruskoulujärjestelmä. Vaikka nykyään puhutaan yhtenäisestä peruskoulusta (tai yhtenäiskoulusta eli ala- ja yläkoulusta), niin vanhan mallin mukaisesti ala- ja yläasteiden välillä on tuntien organisoinnissa, oppilaiden oikeuksissa ja velvollisuuksissa sekä opettajien roolissa selkeästi eroa. Tällä on puolestaan vaikutusta siihen, millaista osallistumista kouluympäristössä on mahdollista kehittää. Tämän lisäksi nuorisovaltuustojen kautta toimittaessa osallistumisen tavat ja mallit ovat yleensä organisoitu valmiiden demokraattisten periaatteiden mukaisesti. Siten osallistumisen tavat ja rakenteet ovat valmiiksi nuorille annettuja. Perustelen tällä myös rajaustani, koska tutkin sitä, millaisia rakenteellisia ratkaisuja lapset itse osallistuessaan suosivat ja muokkaavat.

Ajattelen lasten toimijuudesta ja osallistumisesta hyvin samalla tavoin kuin Carol Smart, Bren Neale ja Amanda Wade (2001). Vaikka lapset ovat arjessaan riippuvaisia aikuisista ainakin osan elämänsä, ei tämä tarkoita sitä, ettei heidän oma identiteettinsä ja ajattelunsa kehittyisi tai ettei heillä olisi sosiaalisia tai moraalisia kykyjä. Mutta vaikka lasten ajatellaan olevan yhteiskunnallisia toimijoita, toimijuusnäkökulman ei kuitenkaan pidä hämärtää niitä velvoitteita ja olosuhteita, joissa lapset elävät. (Smart et al. 2001, 18–19.) Riippuvaisuus (esimerkiksi lasten riippuvaisuus aikuisista) ei ole ominaisuus, joka olisi kaikilla yksilöillä olemassa automaattisesti ja samanlaisena. Se ei myöskään ole vain biologiseen tai fysiologiseen muutokseen liittyvä kehitysvaihe, vaan yksilön riippuvuus muista on myös sosiaalinen suhde, joka on sidottu tiettyihin sosiaalisiin, poliittisiin ja taloudellisiin ehtoihin, jotka vaikuttavat yksilöiden elämänkulkuun tietyissä kulttuureissa tietyillä tavoilla. Riippuvaisuus on myös sosiaalisesti luotua. (Hockey & James 1993, 45.) Täten toimijuutta ei pidä ajatella synonyymina autonomisuuden, riippumattomuuden tai itsemääräämisoikeuden käsitteille.

Vaikka en tutki lasten kehitystä, niin ajattelen että kehitysnäkökulman avulla on mahdollista ymmärtää yksilöllistä ja persoonakohtaista kehitystä ja biografiaan liittyviä muutoksia. Nämä muutokset ovat oleellinen osa yksilön elämänkulkua niin lapsuudessa kuin myös aikuisuudessa ja vanhuudessa. Yhteiskuntatieteilijänä tarkastelen lapsia ja lapsuutta tietyn yhteiskunnan osana, mutta huolimatta yksilöllisyydestä, kulttuurista, ajasta ja paikasta, niin näen lapsilla olevan myös joitain universaaleja piirteitä, jotka yhdistävät heitä sosiaalisena ryhmänä. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi biologinen kasvu ja muutos

suuntautumisesta esim. Jääsaari & Martikainen (1991), nuorten äänestyskäyttäytymisestä esim. Kurikka (1996), nuorten osallistumisesta vapaaehtoistoimintaan esim. Yeung (2002), nuorista, yhteiskunnallista liikkeistä ja kansalaisryhmistä esim. Lundbom (2002) ja kunnasta nuorten osallisuusympäristönä esim. Gretschel (2002) ja Paakkunainen (2004).

sekä leikki¹¹ (Smart et al. 2001, 13–15). Lapsuuden universaaleja piirteitä enemmän minua kiinnostavat tietyn kulttuurin sisällä olevat erilaiset lapsuuden ja lapsena olemisen tavat sekä sosiaaliset normit, jotka raamittavat näitä tapoja ja samalla myös lasten osallistumista.

Tutkimustapaani kuvaa hyvin Ulla-Maija Salon (1999) ajatus: ”En halua piilottaa lapsia puheeseen sosialisatiosta, joka näyttää olevan yksi tekniikka viedä lapsilta heidän subjektiivutensa. Tapana on ihmetellä sitä, mitä kaikkea he eivät vielä ole. En ole kiinnostunut epäonnistumisista, osaamattomuudesta tai siitä, mitä-lapset-eivät-vielä-ole sosialisatioteorioiden merkityksessä. Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä, mutta eivät liity minun lähestymistapaani.” (Salo 1999, 29.) Sosialisatiokriittisyydellä en tarkoita lasten toimijuuden ja osallistumisen ihannointia. Lasten toimijuuteen liittyen on nähtävä, millaiseen toimijuuskuvaan lapsi ja lapsuus liitetään. Pahimmillaan lapsitoimijasta saatetaan tuottaa melkein pä myyttinen hahmo kompetenssikuvausten kautta. Lapsi näytetään lapsena, joka kuuluu tasavertaisten ja kykenevien toimijoiden joukkoon ilman, että otetaan huomioon erilaisia valtasuhteita. (Kjørholt 2000, 9–12.) Esimerkiksi lasten ja lapsiryhmien välisiä näkemyseroja tai konflikteja on tutkittu toimijuuden näkökulmasta hyvin vähän (ks. esim. Lehtinen 2000).

Kjørholtin (2000) mukaan tilaan, aikaan, etiikkaan ja estetiikkaan liittyvät kysymykset puuttuvat lasten toimijuuskuvauksista. Esittämällä yleisen kuvauksen kompetentista lapsesta, jota ei ole sidottu yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin, historiallisiin, taloudellisiin tai henkilökohtaisiin vaihteluihin, julkinen puhe voi helposti tuottaa lapsuudesta jäykistyneen ja staattisen kuvan. Näkökulma lapsiin on yksittäisen toimijan näkökulma. Tätä kautta esimerkiksi lasten osallistumisen kehittämisestä voi muodostua toimintaa, joka rajoittaa lasten mahdollisuuksia. Lasten moninaiset ja muuttuvat identiteetit on silloin ikään kuin tiivistetty toimintakykyiseen ja pätevään lapseen, joka kuitenkin palvelee muita intressejä kuin lasten oikeuksia kansalaisina. Lasten ymmärtäminen kansalaisina on kuitenkin eri asia kuin vain kysyä heidän mielipidettään tai antaa heidän päättää yksin asioistaan. (Kjørholt 2000, 9–12.)

5.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Osallistuminen ja lapsi ovat kaksi solmukohtaa, joita eri diskurssit pyrkivät määrittämään ja kilpailemaan määritelmillään (Kjørholt 2002). Monet lasten kansalaisuudesta ja osallistumisesta kiinnostuneet (esim. Ennew 1998; Prout 2003; Roche 1999; Wyness 2000; Riihelä 1996) ovat korostaneet, että lasten osallistumisesta ei ole olemassa yhtenäistä näkemystä, vaikka se on politiikassa ja julkisissa keskusteluissa sekä kannanotoissa jopa muodikas ja yleisesti hyväksytty ajatus. Kuitenkin aiheeseen liittyvät keskustelut ovat pitkälti olleet sen

¹¹ Useimmissa kulttuureissa lapsiin ja lapsuuteen liitetään leikki. Leikin universaaliisuudesta on esimerkkinä kansainvälinen YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, jonka artiklassa 31 määritellään, että lapsella on oikeus lepoon, virkistykseen ja leikkiin.

varassa, mitä mieltä aikuiset osallistumisesta ovat ja millaisia reunaehtoja he sille asettavat. Varsinaista lasten omaa osallistumisen kokemusta tai siihen liittyvää tutkimusta ei näissä julkisissa keskusteluissa ole juurikaan ollut läsnä (tällaisia tutkimuksia ks. esim. Alderson 2000, 2003; Gretschel 2002; Horelli, Kyttä & Kaaja 1998, 2002; Neale 2002).

Tutkimuksessani osallistuminen on ilmiö, jota pyrin käsitteellistämään ja jota tarkastelen seuraavanlaisten rajausten kautta. Tarkastelen osallistumista rakennekriittisestä näkökulmasta korostamalla, että lapsilla on oikeus vaikuttaa oman osallistumisensa tapoihin ja ehtoihin. Lisäksi rajaan näkökulmaani siten, että en puhu osallisuudesta, vaikka lasten toimintaa voisi kuvata myös sillä käsitteellä. Osallistuminen on käsitteenä selkeämpi kuin osallisuus, johon liittyy vahvasti henkilökohtainen tunne osallisuudesta. Siten en väitä, että kaikki lasten osallistumistoimintaan liittyvät tapahtumat tai aloitteet olisivat vaatineet lapsilta tunnetta osallisuudesta. Osallisuuden tunne voi vaihdella, sillä toiminta voi tuskin koko ajan olla mielekästä tai kiinnostavaa.¹² Saara Keränen (2004, 15) on päätenyt käyttämään lasten osallistumisen käsitettä tutkiessaan lasten kokemuksia lastensuojelun avohuollon tukiperheteroiminnassa. Keränen perustelee osallisuuden käsitteen pois jättämistä siten, että lasten tunnetta osallisuudesta lastensuojelun toimintaketjussa on vaikea arvioida, koska lastensuojeluprosessissa on kuitenkin perimmiltään kyse aikuisten muodostamasta prosessista tai rakenteesta. (Mt.)

Osallistumisen ilmiön käsitteellistämisessä käytän voimavarojen, sosiaalisten rakenteiden ja sosiaalisten sekä kulttuuristen identiteettien käsitteitä. Hyödynnän muiden muassa Pierre Bourdieun, Anthony Giddensin ja Johan Fornäsin ajattelua. Anthony Giddensin (1984) anti tutkimukselle on näkemys sosiaalisista rakenteista sekä edistävinä että estävinä, jolloin ne ovat sekä toiminnan mahdollisuus että sen rajoite. Johan Fornäsiin (1998) tukeudun erityisesti pyrkinessäni ymmärtämään lasten sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä ja niiden yhtymäkohtia toiminnan rakenteisiin ja identiteettijärjestyksiin. Bourdieun (1986, 1995, 1998) ajattelussa tärkeänä näen hänen tapaansa lähestyä tutkittavaa kohdetta korostamalla toiminnan voimavaroja sekä sosiaalisia suhteita.¹³ Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat voimavarat, sosiaalinen rakenne sekä sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti.

¹² En kykene aineistollani edes selvittämään, millaista jokaisen yksilön osallisuuden tunne milloinkin on ollut ja onko se muuttunut toimintatutkimushankkeen aikana ja miten.

¹³ Bourdieu (1998) nimeää toiminnan filosofiansa eli toimintateoreettisen tarkastelunsa käyttäytymistäipumukselliseksi kiinnittämällä huomiota toimijoihin iskostuneisiin ja toimintatilanteen rakenteen sisältämiin mahdollisuuksiin sekä rajoituksiin eli tarkemmin sanottuna toimijan ja toimintatilanteen väliseen suhteeseen (Bourdieu 1998, 7-8).

Voimavarat

Osallistumiseen tarvitaan erilaisia ja eritasoisia *voimavaroja*. Voimavarojen käsitteellistämässä hyödynnän Bourdieun (1986, 1995, 1998) pääomiin liittyvää ajattelua. Sen mukaan on olemassa erilaisia pääoman muotoja (sosiaalinen, kulttuurinen, symbolinen, taloudellinen), jotka aktualisoituvat ja painottuvat eri tavoin erilaisilla kentillä toimittaessa. Bourdieun pääoma on tiiviisti kytköksissä hänen tapaansa nähdä yhteiskunta erilaisina kenttinä. Tällaisia kenttiä voivat olla esimerkiksi kulttuurin, koulutuksen tai kilpaurheilun kentät. Bourdieun (1989; Wacquant 1995) kenttäajattelu tiivistyy käsitykseen tietyistä vallan ja pääoman muotoihin perustuvista asemista, asemiin liittyvistä pääomista ja niiden välisistä objektiivisista ja historiallisesti muodostuneista suhteista. Kenttä on samanaikaisesti konfliktin ja kilpailun tila. Taistelujen kuluessa itse kentän muoto ja sen jaot muodostuvat keskeisiksi kilvoittelun kohteiksi, koska pääoman muotojen jakautumisen ja kilvoittelun seurauksena kentän suhteellisen painoarvon mahdollinen muuttuminen saattaa merkitä koko kentän rakenteen muuttumista. (Bourdieu 1989, 7–9, 58, 131–133; Wacquant 1995, 36–38.)

Bourdieulle taloudellinen pääoma on tärkein pääoman muoto, mutta samalla hän korostaa, että sosiaalista maailmaa on mahdoton ymmärtää vain nojaamalla taloudelliseen pääomaan (Bourdieu 1986, 242–252). Bourdieun mukaan kenttäajattelussa ei ole kyse vain toimijoiden käymästä jatkuvasta ja tietoisesta kamppailusta kasatakseen pääomiaan. Pääoma -käsite merkitsee muutaakin kuin taloudellista kilvoittelua (Bourdieu 1998, 129–147). Esimerkiksi peruskoulutuksen kentällä on olemassa erilaisia asemia, kuten oppilaan, opettajan, vanhemman tai rehtorin asemat. Nämä asemat ovat historiallisesti muodostuneita mutta eivät ehdottomia; kentän toimijoiden on mahdollista muuttaa asemiaan. Oppilaille on tiettyjä oikeuksia, kuten opetussuunnitelmiin kirjatut periaatteet heidän keskinäisestä tasa-arvoisesta kohtelustaan. Jos esimerkiksi osa oppilaista saa ylimääräisiä etuuksia, joita ei kyetä perustelemaan riittävästi, saattaa etuisuuksien myöntäminen vaikuttaa koko koulukentän toimintaan niin, että kaikkien oppilaiden oikeudet laajenevat.

Bourdieun pääoman käsite on suhteellinen käsite eli pääoma ei ole vain teknistä kompetenssia tai kiinteä resurssi, vaan jatkuva ristiriitojen ja kamppailujen kohde. Erilaisilla sosiaalisilla kentillä toimivat yksilöt ja ryhmät kehittävät strategioita, joiden avulla he pyrkivät säilyttämään tai lisäämään pääoman eri lajeja ja estämään muita sosiaalisia ryhmiä kasaamasta samaa pääomaa. (Kuuse-la 1996, 223–224.) Nick Crossleyn (2003, 57) mukaan sosiaalisia liikkeitä tarkasteltaessa Bourdieun teoreettinen ajattelu on hyödyllistä juuri sen vuoksi, että se nostaa esiin materiaalisten, taloudellisten ja sosiaalisten voimavarojen lisäksi myös kulttuuriset ja symboliset voimavarat, joilla on merkittävä vaikutus sosiaalisten liikkeiden (esim. naisasialiike, ympäristöjärjestöt) toimintaan (mt.).

Käytän sekä pääomien että voimavarojen käsitteitä, mutta tutkimuksessani esitän lasten resurssit pääasiallisesti voimavaroina. Pääomakäsitettä käytän viitatessani Bourdieun teoretisointeihin. Syy, miksi en puhu empiriastani pääomina vaan voimavaroina, liittyy pääomakäsitteen taloudellis-tekniseen kai-

kuun ja siihen kenttölogiikan kilpailullista luonnetta koskettavaan kritiikkiin, jota Bourdieun teoriaa kohtaan on esitetty (Alderson 2003; Heiskala 2000; Aro 1999; Smith & Kulynych 2002). Pääoma ja voimavarat ovat käsitteinä vaikeita ja niiden käyttö hankalaa, sillä niitä käytetään myös päällekkäisinä. Esimerkiksi Pekka Kuusela (1996, 223; ks. myös Broady 1991) pitää Bourdieun pääoma - käsitteen (capital) yksinkertaisena käännöksenä arvoja, varoja tai resursseja. Virginia Morrow (1999, 2001, 58) hyödyntää Bourdieun sosiaaliseen pääomaan liittyvää ajattelua rinnastaen voimavarojen ja pääoman käsitteet. Morrown mukaan sosiaalisen pääoman käsite on hyödyllinen erityisesti heuristisena käsitteenä silloin, kun pyritään ymmärtämään nuorten aikuisten sosiaalisia voimavaroja tai niiden puutetta. Lisäksi esimerkiksi Pricilla Aldersonin (2003) mukaan Bourdieun sosiaalisen pääoman käsite on hyödyllinen, kun tutkitaan sosiaalista eriarvoisuutta. Aldersonin mukaan käsitteellä on ongelmansa erityisesti silloin, jos tutkittaessa lapsia ja nuoria heidän ajatellaan passiivisesti sosiaalistuvan aikuisten tuottaman tiedon ja taidon maailmaan. Lisäksi Alderson pitää pääoman käsitettä ongelmallisena siksi, että käsite kantaa mukanaan sellaista historiallista painolastia, joka viittaa pääasiassa taloudelliseen pääomaan (ks. myös Smith & Kulynych 2002). Koska lapset eivät lain mukaan voi omistaa tai myydä omaisuutta suoraan, on käsite sen vuoksi ongelmallinen ja luo kuvaa lapsista tulevaisuuden aikuisina, ei toimijoina tässä ja nyt. (Alderson 2003, 25.)

Tutkimuksessani käsitellään lapsiparlamentin toiminnassa aktualisoituvia voimavaroja. Tarkastelen lasten osallistumisen kannalta tärkeimpiä voimavaroja kouluympäristössä ja lapsiparlamentissa toimittaessa. Kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti sellaiset voimavarat, joita lapsilla jo on tai joita heiltä puuttuu osallistumisensa kehittämisessä. Voimavarat toimivat tutkimuksessani tietynlaisena kattokäsitteenä, jonka avulla tarkennan lasten kokemuksia osallistumistoiminnasta ja yhteistyöstä muiden alueellisten toimijoiden kanssa. Tavoitteena on selvittää, mitkä voimavarat ovat lasten osallistumisen kannalta tärkeimpiä. Vaikka hyödynnän Bourdieun jaottelua pääoman eri lajeista, tutkimuksen analyysin kannalta yhtä merkittävä on Bourdieun ajatus eri kentillä aktualisoituista erilaisista pääoman muodoista. Osallistuakseen lapset tarvitsevat erilaisia voimavaroja riippuen siitä, millaisilla kentillä he toimivat. Lasten osallistumiseen tarvittavien voimavarojen käsite toimii työssäni orientoivana käsitteenä, jota tarkastelen sosiaalisten rakenteiden ja sosiaalisten sekä kulttuuristen identiteettien näkökulmista.

Sosiaaliset rakenteet

Sosiaalisten rakenteiden merkitys tiivistyy työssäni ajatukseen siitä, että vaikka ymmärrän lapset aktiivisina ja luovina toimijoina, niin en kuitenkaan oleta että he olisivat aktiivisia ja luovia sellaisissa olosuhteissa ja toimintaympäristöissä, jotka ovat täysin heidän itsensä valitsemia ja muokkaamia. Rakenteiden tarkastelussa kiinnityn sekä Anthony Giddensin että Pierre Bourdieun teoretisointeihin. Giddensin (1984, 1985) mukaan rakenteet sekä rajoittavat toiminnan mahdollisuuksia että ovat toiminnan resursseja. Rakenteiden ja toimijoiden välinen

suhde on mielenkiintoinen, koska toimijat eivät voi aina toimia haluamallaan tavalla esimerkiksi muuttaen yhteiskunnallisia rakenteita mutta rakenteiden olemassaolo on kuitenkin riippuvaista siitä, että toimijat pitävät niitä yllä (toistamalla ja uusintamalla niitä). Rakenteet ovat sekä tulos että areena yksilöiden toiminnalle. Esimerkiksi valtaa käytetään tässä suhteessa sekä muutokseen (valtaistamiseen) että dominointiin. (Giddens 1984, 4-7, 25-29.)

Giddensin rakenteistumisteoriaa on kritisoitu liiallisesta toimijan muutosvoiman korostamisesta ja voluntarismista (esim. Ilmonen 1990, 1993; Heiskala 2000) ja siitä, että hän olettaa toimijan automaattisesti reflektiivisenä eikä ole tarkastellut sitä, miten esimerkiksi toisin toimimisen kykyä tuotetaan (Virkki 2004, 27). Kaj Ilmosen (1993, 3) mukaan Giddens kallistuu viime kädessä voluntarismiin, koska hän vähättelee yhteiskunnallisten rakenteiden määräävyyttä ymmärtäen ne pikemminkin periaatteellisina eikä väistämättöminä. Lisäksi esimerkiksi Magaret S. Archer (1995) kritisoi Giddensia siitä, ettei rakenteistumisteoria ota riittävästi huomioon ajan temporaalisuutta eikä sitä, milloin toimijat kykenevät muuttamaan rakenteita ja mitkä ovat heidän toimintansa vapausasteet. Koska Giddensin ajattelussa toimija ja rakenne ovat sidottuja toisiinsa tiivistä, on Archerin mukaan vaikea tutkia miten niiden välinen yhteistoiminta on muodostettu. Tämä vaikeus tulee esiin etenkin silloin, kun tarkastellaan ajallisesti pitkäkestoisia ilmiöitä. (Archer 1995, 87-88.) Myös Kaj Ilmonen (1990, 303) on huomauttanut, ettei Giddens kykene problematisoimaan rakenteen vaikutusvoiman vaihteluita. Rakenteiden kaksinaisuuden ajatus ei tuo esiin sitä, milloin rakenne on vahvan deterministinen ja milloin se sallii toimijoille suurempia vapausasteita. (Mt.)

Huolimatta Giddensia kohtaan esitetystä kritiikistä hänen perusajatuksensa rakenteista sekä toimintaa rajoittavina että myös resursseja tarjoavina on näkemys, johon tässä tutkimuksessa kiinnityn. Liitän rakennenäkökulmaan Bourdieun ajatuksen erilaisista pääoman muodoista ja siitä, että pääomat aktualisoituvat eri tavoin erilaisilla kentillä toimittaessa. Sosiaalisia rakenteita on mahdollista tarkastella kenttien sisällä erilaisten asemien tilojen ja niihin liittyvien voimavarojen (pääomien) kautta, jotka määrittävät sitä, millaisia mahdollisuuksia toimijalla tällä tietyllä kentällä on. (Bourdieu 1989, 7-9, 58, 131-133; Wacquant 1995, 36-38). Tutkimukseni kannalta erityisen kiinnostavia ovat asuinalueen ja kouluympäristön rakenteelliset (normit, säännöt, tavat) mahdollisuudet ja rajoitukset sekä aikuisten ja lasten väliset sosiaaliset suhteet. Rakenteellisen näkökulman merkityksen näen tärkeänä siksi, että sen avulla kykenen tarkastelemaan erilaisia asemia, kuten oppilaan tai opettajan asemaa koulussa. Rakenteellinen näkökulma tuo esiin, millaista pääomaa (sosiaalista, kulttuurista, symbolista, taloudellista) eri toimijoiden asemiin liittyy tällä kentällä toimittaessa. Voimavarojen jakaantumista puolestaan määrittävät ulkoiset enemmän tai vähemmän tiukat rakenteelliset ehdot, kuten esimerkiksi lapsen ja aikuisen välinen hierarkkinen ero koulussa tai iän merkitys lapsen asemalle lapsiparlamentissa.

Sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti

Sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin käsitteen avulla etsin erilaisia lapsena olemisen tapoja ja sitä, miten eri tavoin osallistumista voidaan jopa saman asuinalueen sisällä toteuttaa. Identiteettikeskustelu on viime vuosikymmenten aikana laajentunut kattamaan monia erilaisia identiteetin käsitteitä, joilla identiteetin eri muotoja voidaan erottaa toisistaan. Fornäsin (1998) mukaan tällaisia ovat esimerkiksi yksilöllinen, kollektiivinen, sisäinen, ulkoinen, subjektiivinen, objektiivinen, psyykinen ja sosiaalinen. Näiden käsitteiden suhteet ovat erittäin monimutkaisia, sillä yksilöllä on aina sekä ruumis että henki ja näillä sekä psyykkiset että sosiaaliset aspektinsa. Fornäsin mukaan identiteetin tarkastelussa on ollut tarpeen erottaa sen eri ulottuvuuksia, jotta niiden suhteet toisiinsa ja päällekkäisyydet tulisivat esiin. Identiteettiin liittyy myös tilallisuus: henkilökohtaiset identiteetit sitovat yksilöiden eri puolia yhteen rakenteellisten vastavuuksien kautta. Yksilöillä on joukko samankaltaisuuksia, jota voidaan kutsua kollektiiviseksi identiteetiksi. (Fornäs 1998, 265–278.)

Kollektiivinen tai sosiaalinen identiteetti käsittää ryhmät, subjektiaseimat sekä yhteiskunnalliset normistot ja yksilöiden väliset suhteet. Yksilöllinen identiteetti puolestaan tarkoittaa sisäistä subjektiviteettia, joka on sekä ruumiillista että henkistä ja kulttuurinen identiteetti puolestaan merkityksellistyy symbolien ja tekstien välityksellä. Koska kaikki kommunikaatio on laadittava symbolien muotoon, subjektiiviset ja sosiaaliset identiteetit voidaan nähdä muotoutuvan aina kulttuurisen identiteetin kautta. Identiteetin lisäksi merkityksensä on identiteettijärjestyksillä eli jokaisella yhteiskunnallisella kontekstilla on omat historiallisesti muodostuneet mallit ja säännöt, jotka vaikuttavat identiteetin kaikilla tasoilla. (Fornäs 1998, 265–278, 286–288.)

Jaana Lähteenmaan (2000) mukaan identiteetin tarkastelu on sosiaaliteiteissä tarpeen etenkin silloin, kun pohditaan miten ihmisten käsitys itsestään muodostuu ryhmissä ja miten ihminen käyttää ryhmiin kuulumisiaan ja muita kulttuurin elementtejä minäkuvansa rakentamiseen. Näin ajateltuna pysytään edelleen yksilöiden ja yhteiskuntien/yhteisöjen välisten suhteiden tarkastelussa. (Mt., 42–43.) Sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin käsitteiden avulla on mahdollista nostaa esiin osallistumisen kollektiivista puolta ja sitä, miten lasten käsitys itsestään ja toiminnastaan muodostuu ryhmissä ja miten he käyttävät ryhmiin kuulumisiaan ja muita kulttuurin elementtejä minäkuvansa rakentamisessa. Yksilön identiteettityössä voidaan nähdä kytkös sosiaaliseen vaikka sitä kautta, ettei käsitystä itsestä voi rakentaa tukeutumatta yhteisössä vallitseviin erottelujen järjestelmiin (Lähteenmaa 2000, 42–43).

Sosiaalinen identiteetti kuvaa, miten ihmiset elämänsä vuorovaikutustilanteissa muotoilevat itsetietoisuuttaan ja ihmissuhteitaan varten erilaisia malleja ja sääntöjä. Nämä ovat sujuvia tapoja, jotka opitaan, pidetään yllä ja kehitetään vaivalloisesti erilaisissa enemmän tai vähemmän institutionaalisissa käytänteissä (Fornäs 1998, 287). Identiteettikeskustelujen yhtenä merkittävänä nimenä voi pitää Stuart Hallia, joka on pääasiallisesti kiinnostunut kulttuurisista identiteeteistä. Hallin (1999) mukaan identiteetti ei ole niin läpinäkyvä tai ongelmaton kuin voisi kuvitella, eikä se ole lopullinen tosiasia, jota vain represen-

toidaan kulttuurisissa käytännöissä, vaan se pitäisi ymmärtää enemmänkin tuotantona, joka ei ole koskaan valmis vaan aina prosessissa.¹⁴

Identiteetit rakennetaan ennen muuta eron sisällä, ei sen ulkopuolella ja siten minkään termin positiivista merkitystä ei voida konstruoida muuten kuin suhteessa Toiseen, suhteessa siihen, mitä se ei ole, siihen, mitä siltä nimenomaan puuttuu ja mitä on kutsuttu sen konstitutiiviseksi ulkopuoleksi (Hallin 1999 mukaan Derrida 1981; Laclau 1990; Butler 1993.) Tällöin tärkeään asemaan asettuu samanlaisuus ja samuus. (Hall 1999, 223, 251.) David Taylor (1998) korostaa, että sosiaalisen identiteetin avulla voidaan selittää sekä erilaisia rakenteellisia ulottuvuuksia että yksilöiden toimijuutta. Identiteettiä voidaan käsitteellistää kategorisena ja ontologisena. Kategorinen identiteetti vie käsitettä sosiaalisten kategorioiden (ikä, sukupuoli, etnisyys jne.) suuntaan ja korostaa samanlaisuutta, kun taas ontologinen identiteetti viittaa itsetuntemukseen sekä yksilöllisyyteen ja erilaisuuteen. Taylorin mukaan kategorinen ja ontologinen identiteetti ja niiden käsitteellistäminen on toinen toisestaan riippuvaista ja se mahdollistaa identiteetin ymmärtämisen sekä sosiaalisena että yksilöllisenä. Samuus ja yksilöllisyys ovat saman asian kaksi eri puolta, samuuden tunnistamiseen tarvitaan erilaisuuden tuntemusta, kun taas eron tekoon tarvitaan käsitys samanlaisuudesta. Siten identiteetin muotoutumisesta tulee vastavuoroista. (Taylor 1998, 331, 340–346.)

Käytän analyysissäni sekä kulttuurisen ja sosiaalisen identiteetin käsitteitä että identiteettijärjestyksen käsitettä riippuen, millaisesta näkökulmasta aineistoani lähestyn. Tarkastelen miten lapset toimivat lapsiparlamenttiryhmässä, asuinalueella ja kouluympäristössä ja miten he muodostavat omaa olemistaan suhteessa johonkin toiseen, tässä tapauksessa erityisesti suhteessa Ipanoihin, koulun ja asuinalueen aikuisiin sekä muihin koulun oppilaisiin. Kulttuurisen identiteetin kautta puolestaan tarkastelen, miten erilaiset kulttuurimme tuottamat käsitykset lapsista ja lapsuudesta sekä oppilaista ja oppilaana olosta vaikuttavat lasten osallistumiseen. Erityisesti yksilöiden sosiaalisten, kulttuuristen ja rakenteellisten puolien yhteensulautumista korostaessa otan avuksi identiteettijärjestyksen käsitteen, tämä osuus koskettaa erityisesti tutkimukseni viimeistä empiiristä lukua.

¹⁴ Hallin (1999, 223–251) mukaan tällainen ymmärrys tekee samalla identiteettiin liitettyistä autenttisuudesta ja toimijuudesta vähemmän itsestään selviä, koska se mitä sanotaan, sanotaan aina jostain kontekstista käsin, jostain positiosta. Kulttuurisessa identiteetissä on yhtä paljon kyse ”joksikin tulemisesta” kuin ”jonakin olemisesta”. Myös kulttuurisilla identiteeteillä on historiansa, mutta samalla ne käyvät läpi jatkuvia muutoksia. Identiteetit ovat asemointia, positiointia ja niinpä on olemassa myös identiteettien politiikkaa ja positioiden politiikkaa, jolla ei ole absoluuttisia takeita jossakin ongelmattomassa, transsendentaalisessa ”alkuperän laissa”. Hallin mukaan identiteetit rakennetaan diskurssin sisällä ja siksi niitä on tarkasteltava tietyissä historiallisessa ja institutionaalisessa kehyksessä, erityisten diskursiivisten muodostumien ja käytäntöjen sisällä. Lisäksi identiteetit nousevat esiin vallan muotojen käytössä ja sen vuoksi ne ovat pikemminkin eron merkitsemisen ja poissulkemisen tuotteita kuin identtisiä, luonnostaan muodostuneiden yksikköjen tunnusmerkkejä.

5.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella lasten osallistumista ja sen reunaehtoja alueellisen sekä ajallisesti rajallisen, lasten osallistumista kehittämään pyrkivän toimintatutkimushankkeen avulla. Tutkimuksen tavoitteet voi jaotella kolmeenlaisiin tutkimustehtäviin tai -kysymyksiin.

(1) *Millaisia voimavaroja lapset tarvitsevat ja millaisia voimavaroja heillä jo on oman asuinalueensa kehittämisessä?* Voimavaroja tarkastelen lasten toimijuuden näkökulmasta, jolloin korostan niitä voimavaroja, joita lapsilla jo on toimiessaan lapsiparlamentissa. Lisäksi tavoitteenani on selvittää, millaisia voimavaroja lapsilta puuttuu ja mitä he tarvitsevat osallistumisensa kehittämiseksi.

(2) *Millaiset sosiaaliset rakenteet estävät ja millaiset edistävät lasten osallistumista?* Rakennenäkökulma koskettaa erityisesti lasten ja aikuisten välisiä sukupolvisuhteita, lasten keskinäisiä suhteita sekä lasten toimintaympäristöissä esiintyviä tapoja, sääntöjä ja normeja.

(3) *Millaisia sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä lapsilla on lapsiparlamentissa?* Tätä kysymystä tarkastelen painottaen lasten sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien yhteyttä osallistumisen toimintaympäristöihin, osallistumisen voimavaroihin ja rakenteellisiin ehtoihin.

OSA II

MITEN TUTKIA LASTEN OSALLISTUMISTA?

6 HANKE JA AINEISTOT

6.1 Lapset asiantuntijoiksi -hanke

Tutkimukseni aineisto on hankittu lasten osallistumisen kehittämiseksi perustetusta Lapset asiantuntijoiksi -hankkeesta, jota vedin vuosina 1999–2002 Jyväskylässä kahdella asuinalueella. Alueista toinen (alue A) on noin 5000 asukkaan tiivis alue, joka on ollut ja on parhaillaan vilkkaan täydennysrakentamisen kohteena. Siellä asuu ja sinne myös muuttaa paljon lapsiperheitä. Toinen alue (B) on puolestaan noin 4300 asukkaan alue, joka on pinta-alaltaan laajempi ja hajanaisempi kuin alue A. Myös alueella B asuu paljon lapsiperheitä.¹⁵ Asuinalueet valikoituivat hankkeeseen mukaan pääasiallisesti sen vuoksi, ettei näillä alueilla ollut lapsille suunnattuja toiminnallisia hankkeita. Lasten osalta hanke painottui ala-asteikäisiin oppilaisiin, mutta myös nuorten ja alle kouluikäisten ääntä pyrittiin kuuntelemaan. Hankkeen taustayhteisönä toimi Jyväskylän seudun sosiaalialan kehittämisen tuki ry., joka sai hankkeelle kolmivuotisen rahoituksen Raha-automaattiyhdistykseltä. Toimin hankkeessa pääasiallisesti ainoana palkattuna projektityöntekijänä, mutta ensimmäisen vuoden aikana toteutin projektia yhteistyössä Jyväskylän yliopiston sosiaalityön ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan opiskelijoiden kanssa. Lisäksi toisena toimintavuotena minulla oli noin puolen vuoden ajan apunani opiskelija (nykyään YTM) Johanna Moilanen.

Hankerahoituksen saanut yhdistys oli määritellyt hankkeen tärkeimmäksi tavoitteeksi lasten paikallisen osallistumisen kehittämisen. Lisäksi tavoitteiksi oli määritelty lasten osallistumista tukevan alueellisen toimintamallin muodostaminen sekä toiminnan jatkuvuuden ja siirrettävyyden takaaminen eli sellaisen

¹⁵ Lapset asiantuntijoiksi -hanketta vetäessäni asuinalueet eivät olleet "salaisia" ja monet hankkeessa tavalla tai toisella mukana olleet muistavat varmasti, millä alueilla hanketta toteutettiin. En kuitenkaan tässä yhteydessä koe tarpeelliseksi tuoda niitä esiin. Tähän ratkaisuun päädyin siksi, että haluan mahdollisuuksien mukaan ja tutkimuseettisistä syistä peittää hankkeessa mukana olleiden lasten ja aikuisten henkilöllisyyttä (pohdin aihetta lisää tutkimuksen etiikkaa koskevassa luvussa).

mallin kehittäminen, joka on vakiinnutettavissa alueille ja jota voidaan käyttää sekä soveltaa myös toisilla asuinalueilla. Toimintamallin tärkeimmäksi tehtäväksi määriteltiin osallistumisen kehittäminen siten, että lapsille annetaan mahdollisuus vaikuttaa oman asuinalueensa suunnitteluun ja päätöksentekoon. Lisäksi hankkeen avulla oli tarkoitus synnyttää uusia yhteistyökäytäntöjä alan ammattilaisten, vanhempien ja oppilaitosten välille.¹⁶ Tiivistetysti hankkeen kolme tärkeintä tavoitetta olivat seuraavat. Ensinnäkin tuli etsiä keinoja, joilla lasten ja nuorten ääni saataisiin alueella kuuluviin. Toiseksi tuli aktivoida lapsia ja nuoria osallistumaan elinympäristönsä kehittämiseen ja kolmanneksi, saada alueella toimivat alan ammattilaiset ja vanhemmat yhteistyöhön alueen kehittämiseksi.

Toteutin hankkeen kolmen vuoden aikana (maalikuusta 1999 helmikuuhun 2002). Hankkeen sisältöjä ja toimintamuotoja on selkein esittää vuosittain eli kuvaan seuraavaksi tiivistetysti, miten hanke kronologisesti eteni ja mitä hanke-rahoituksella tehtiin. *Ensimmäisen vuoden* (kevät 1999 – kesä 2000) aikana hanke toimi vain alueella A ja silloin keskityttiin alueellisten perustietojen hankintaan, lasten osallistumisajatuksen markkinointiin sekä yhteistyötahoihin tutustumiseen. Konkreettisia toimintamuotoja olivat:

- keväällä 1999 suoritettujen lasten ryhmähaastattelut alueen koulussa ja iltapäivätoiminnan puitteissa,
- puistojuhlan suunnittelu ja toteuttaminen yhteistyössä alueellisen toimintakeskuksen kanssa,
- karttapohjiin perustuva alueellinen selvitys Jyväskylän yliopiston sosiaalityön opiskelijoiden ja alueen koulun neljännen luokan yhteistyönä,
- luontoretket ja yökoulu ammattikorkeakoulun sosiaalialan ja yliopiston sosiaalityön opiskelijoiden toteuttamana ja
- lasten ja nuorten alueellinen hyvinvointiselvitys, jossa oli mukana alueen viisivuotiaat sekä ensi-, viides-, ja seitsemäsluokkalaiset.

Ensimmäisen vuoden aikana kerätyn tiedon ja lasten kokemusten perusteella alueiden kouluihin päädyttiin perustamaan lapsiparlamentit eli *toisena* (syksy 2000 – kevät 2001) ja *kolmantena vuonna* (syksy 2001 – kevät 2002) hankkeessa keskityttiin lähinnä alueellisen lasten osallistumista tukevan toimintamallin suunnitteluun ja vakiinnuttamiseen. Tämän tutkimuksen kannalta tärkein toimintamuoto oli alueen A lapsiparlamenttitoiminta lukuvuonna 2000–2001, jolloin keräsin systemaattisesti aineistoa lasten osallistumisesta ja sen ehdoista. Lapsiparlamentti toimi tällöin pilottikokeiluna vain alueella A, seuraava lukuvuonna mukaan tuli myös alue B. Alueen A lapsiparlamentti aloitti toimintansa syyskuussa 2000 ja sen varsinaista muodostamista edelsi työskentely lapsista kootun suunnitteluryhmän kanssa. Suunnitteluryhmään valittiin arpomalla kaksi oppilasta jokaiselta luokalta, lisäksi mukana oli hankkeen vetäjä ja harjoittelija. Suunnitteluryhmä mietti toiminnan rakenteellisia ratkaisuja, kuten esimerkiksi sitä, miten parlamentti kootaan, montako jäsentä siinä on, miten jäse-

¹⁶ Tarkemmin hankkeesta, ks. Johanna Kiili: *Lapset ja nuoret elinympäristönsä asiantuntijoina. Toimintatutkimus lasten osallistumisen kehittämiseksi*, 2002.

net valitaan, miten kaikki koulun oppilaat voisivat osallistua parlamentin toimintaan, missä ja miten usein se kokoontuu ja niin edelleen. Suunnitteluryhmä ehdotti lapsiparlamentin nimeksi Ipanat, jonka varsinainen parlamentti myöhemmin äänesti ryhmän nimeksi.

Jäsenet Ipanoihin valittiin suunnitteluryhmän tekemän yksimielisen ehdotuksen pohjalta arpomalla halukkaista. Jokaiselta luokalta mukaan pääsi kaksi oppilasta. Ipanat kokoontuivat koulussa koulupäivän jälkeen kerran viikossa. Ipanoiden lisäksi toiminnassa oli mukana projektityöntekijä ja lisäksi syksyn 2000 ja tammi-helmikuun 2001 ajan toimintaan osallistui yhteiskuntapolitiikan opiskelija harjoittelijana. Lapsiryhmä oli lasten suunnitelmien mukaisesti jaettu kahtia, 1-2-luokkalaiset (yhteensä 12 lastaa) toimivat omana ryhmänään ja 3-6-luokkalaiset (yhteensä 13-15 lasta) omanaan. Toiminnassa oli mukana 24-26 lasta riippuen siitä, miten nopeasti esimerkiksi lopettaneiden tilalle valittiin uudet jäsenet. Ensimmäisen lukuvuoden aikana neljä lasta lopetti toiminnan.¹⁷ Toiminnan keskeyttäneiden tilalle valittiin yleensä uudet edustajat. Koulun oppilailta ja henkilökunnalta otettiin vastaan ideoita Ipanoiden tekemien ideaalitekoiden (3 kpl) avulla, jotka sijaitsivat koulun käytävillä. Alueelle B perustettiin lapsiparlamentti syksyllä 2001 saman mallin mukaan ja alueen lapsiparlamenttien nimet olivat Nappulat (1-2 luokat) ja Pulmuset (3-6 luokat). Tutkimusaineisto on kuitenkin pääasiallisesti kerätty lapsiparlamentti Ipanoilta. Hankkeen toisen ja kolmannen vuoden aikana lapsiparlamentit tekivät muun muassa seuraavanlaisia asioita:

- koulun piha-alueen suunnitteleminen ja suunnitelman toteuttaminen yhteistyössä kaupungin tilapalvelun kanssa (alue A)
- tilataideteokset alueiden neuvoloihin (alueet A ja B)
- internetin käyttökoulutuksen järjestäminen alueen aikuisille (Ipanat kouluttajina) (A)
- yhteistyö kirjaston kanssa (A)
- toiminnallisen kokouksen järjestäminen alueyhteistyöryhmälle (A)
- Ipanauutiset -lehti (A)
- urheilupuiston suunnitteluun osallistuminen (A)
- yhteistyö asuinaluelehden kanssa (A)
- skeittipaikka -aloite kaupungille (alue B)
- kouluruokailua koskettava aloite (B)
- alueen liikennetkaisu- ja puistojen kartoittaminen lasten näkökulmasta (B)
- pyöräparkkikisa alueen koululaisille (B)
- parlamenttitoiminnan tulevaisuuden ideointi lasten ja aikuisten yhteisessä tapaamisessa (B)

Hankkeessa oli mukana myös lukuisia paikallisia yhteistyötahoja. Tärkeimpiä olivat koulujen oppilaat, asuinalueiden koulujen aikuiset (lähinnä opettajat ja rehtorit) ja lasten vanhemmat (lähinnä vanhempainyhdistykset). Lisäksi yhteistyötahoina toimivat kaupungin kaavoitustoimi sekä tilapalvelu. Muista alueelli-

¹⁷ Toiminnan keskeyttäenistä yksi lopetti toiminnan muuton vuoksi, kaksi päällekkäisten harrastusten ja yksi siksi, että toiminta ei jaksanutkaan kiinnostaa.

sista toimijoista tärkeimpiä olivat kirjastot sekä alueyhteistyöryhmä.¹⁸ Alueyhteistyöryhmä toimi aktiivisesti toisella asuinalueella (alue A), jolta aineisto on pääasiallisesti kerätty. Ryhmä koostui alueellisista viranhaltijoista sekä muista toimijoista¹⁹ ja se kokoontui 5–6 kertaa vuodessa miettimään asuinalueen kehittämiseen liittyviä aiheita. Lisäksi ryhmä haki pienimuotoista rahoitusta erilaisille tempauksille (esimerkiksi puistojuhla tai paikallismarkkinat) sekä osallistui aluetta koskettavaan suunnitteluun tuottamalla erilaisia lausuntoja esimerkiksi kaavaluonnoksista ja täydennysrakentamisen suunnitelmista.

6.2 Aineistot

Tutkimusaineistoni käsittää kokousnauhoituksia ja havaintoja, lasten haastatteluja ja tutkimuspäiväkirjan. Lapsiparlamentti Ipanoiden kokouksista nauhoitettua ja havainnoitua aineistoa keräsin lukuvuonna 2000–2001. Aineisto koostuu sellaisen kokouksen nauhoituksista, joita oli mahdollista nauhoittaa eli jotka eivät olleet liian toiminnallisia. Esimerkiksi huhti- ja toukokuussa 2001 järjestetyt kokoukset olivat retkiä ja vierailuja, joten niiltä kuukausilta ei ole nauhoituksia.²⁰ 1–2-luokkien Ipanoiden sivumääräisesti vähäisempi aineisto johtuu siitä, että heidän kanssaan käytimme usein toiminnallisia työskentelytapoja, jolloin nauhoittaminen oli vaikeaa. Yhteensä nauhoituksia on seuraavasti:

- 1–2 luokkien Ipanoiden kokouksista aikaväliltä 7.9.2000 – 19.3.2001 yhteensä **16 kokousta** (140 sivua litteroitua tekstiä)
- 3–6 luokkien Ipanoiden kokouksista aikaväliltä 6.9.2000 – 6.3.2001 yhteensä **15 kokousta** (241 sivua litteroitua tekstiä)

Ipanoiden kokoukset kestivät yleensä keskimäärin tunnin ja niiden nauhoitukset on purettu siten, että syksyllä 2000 nauhoitetut kokoukset on purettu kokonaisuuksina ja keväällä nauhoitetuista kokouksista on tutkimuksen kannalta epäoleelliset kohdat jätetty purkamatta. Tällaisia ovat esimerkiksi keskustelut, jotka koskettivat ilta- tai viikonloppusuunnitelmia, lemmikkieläimiä, sukulaisvierailuja tai jotka eivät liittyneet Ipanoiden toimintaan, kouluelämään, lapsena olemiseen tai eivät muuten olleet oleellisia tutkimusongelman kannalta.

¹⁸ Muita hankkeessa tavalla tai toisella mukana olleita alueellisia toimijoita olivat asukasyhdistykset, neuvolat, päiväkodit ja kolmannen sektorin toimijat (järjestöt) sekä seurakunta.

¹⁹ Alueyhteistyöryhmässä oli edustajat koulusta (rehtori tai joku opettajista), päiväkodeista (päiväkotien johtajat), neuvolasta (terveydenhoitaja), kirjastosta, seurakunnasta, kansalaisopistolta, sosiaali- ja terveyspalveluista (sosiaalityöntekijä), nuorisotyöstä (alueellinen nuorisotyöntekijä), kauppiaat paikallisista kaupoista (satunnaisesti), A-killasta ja muista alueella toimivista järjestöistä, asukasyhdistyksestä ja joskus muista alueen yrityksistä.

²⁰ Lisäksi näille kuukausille sattui useita loma-aikoja (pääsiäinen, vappu) jolloin Ipanat eivät kokoontuneet.

Nauhoittaminen ja etenkin nauhan purkaminen oli välillä ongelmallista, koska lapsilla oli innostuessaan tapana puhua yhteen ääneen ja näiden tilanteiden purkaminen oli melkein mahdotonta. Lisäksi usein käynnissä oli kaksi tai useampia keskusteluja samaan aikaan, jos esimerkiksi meneillään oli suunnittelu- ja ideointivaihe. Näiden ongelmien vuoksi ajattelin ensimmäisiä litterointeja lukiessani syksyllä 2000, että nauhoitusten käyttö on jopa kyseenalaista, koska keskusteluista saattaa jäädä osia pois ja tämä vääristää kuvaa vuorovaikutuksen luonteesta. Lisäksi kovaäänisimmät lapset olivat yleensä aktiivisemmin äänessä, hiljaisempien ääniä on nauhalta vaikea kuulla. Tämä ongelma on osittain ratkaistu siten, että ensimmäisten nauhoituskertojen jälkeen tein nauhoitukset kahdella nauhurilla ja ne purettiin toisiaan täydentävillä tavoilla eli kun ensimmäinen nauha on purettu, kuunnellaan toinen nauhoitus ja lisätään ensimmäiseen.²¹ Lisäksi olen käyttänyt aineistona ainoastaan sellaisia tilanteita, joiden tiedän olevan kokonaisuuksia nauhoitusten ja muistiinpanojeni pohjalta. Olen pyrkinyt lukemaan litteroinnit mahdollisimman tuoreeltaan ja jos muistan jonkin tilanteen (joka on nauhalla epäselvä) selkeästi, olen kirjannut sen nauhoitusten yhteyteen kommentteina.

Lapsiparlamentin kokousten lisäksi aineistona on lasten haastatteluja, jotka tein toukokuussa 2001. Haastatteluja on yhteensä kolmetoista (13), kuusi parihaastattelua, neljä yksilöhaastattelua sekä kolme ryhmähaastattelua (3–4 lasta per haastattelu). Pääsääntöisesti lapset saivat itse valita, tulevatko ryhmä-, pari-, vai yksilöhaastatteluun. Muutaman kerran kävi niin, että aiotusta ryhmähaastattelusta tuli parihaastattelu ja parihaastattelusta yksilöhaastattelu sairaspöytäolojen vuoksi. Haastattelut kestivät 30–60 minuuttia ja ne tehtiin koulun tiloissa sekä koulupäivän aikana että sen jälkeen. Pyrkimyksenä oli haastatella kaikki toiminnassa mukana olleet lapset, ainoastaan kolme lasta jäi muuton ja sairastelujen vuoksi haastatteleematta. Kaikki lapset halusivat mukaan haastatteluihin. Haastattelut on litteroitu sanasta sanaan.

Haastattelujen tekeminen lapsiparlamenttinauhoitusten lisäksi oli perusteltua, sillä osa lapsista oli toiminnallisesti orientoituneita tai ryhmässä hiljaisia. Tämän vuoksi halusin haastattelujen avulla saada myös heidän kokemuksiaan paremmin esiin. Lisäksi halusin tarkentaa osallistumiseen liittyviä ajatuksia, koska parlamentin kokouksiin liittyvän aineiston kautta lasten näkemysten analysointi on mielestäni liian tulkinnallista. Pidän tärkeänä, että lapsilla oli mahdollisuus täydentää, korjata tai kritisoida kokousnauhoitusten ja havainnointien perusteella tekemiäni esitulkintoja. Haastattelujen avulla pyrin tarkentamaan omaa tulkintaani lasten osallistumisesta ja sen eri ulottuvuuksista. Haastattelut olivat teemahaastatteluja. Toisin sanoen luin litteroituja kokousnauhoituksia läpi useaan kertaan ja niiden avulla mietin muutamia aiheita ja apukysymyksiä, joiden avulla lähestyin haluamaani keskusteluteemaa. Käytössäni ei ollut tiukkaa haastattelukysymysrunkoa vaan tavoitteena oli saada aikaan keskustelua aiheesta. Haastatteluissa käsitelimme seuraavanlaisia teemoja:

²¹ Pääsääntöisesti syksyllä 2000 nauhoitetut kokoukset purki Johanna Moilanen ja keväällä 2001 nauhoitetut kokoukset purin itse.

1. Muistoja Ipanoiden perustamisesta ja syksystä 2000 (ensimmäiset kokouskerrat, oma motivaatio, odotukset, perheen, kavereiden, opettajien, sukulaisten suhtautuminen jne.).
2. Asuinalue, koulu ja koti (kenelle Ipanoista ollut hyötyä ja miten, onko jokin asia muuttunut koulussa / asuinalueella / kotona ja miten, kenen kanssa ja mitä juttee Ipanoista koulussa / kotona / asuinalueella jne.).
3. Osallistuminen (mitä sanalla tarkoitetaan, eroaako lasten ja aikuisten osallistuminen toisistaan ja miten, mihin ja miksi lasten on tärkeää osallistua jne.)
4. Vaikuttaminen ja vastuu (mitä Ipanat saaneet aikaan, mihin vaikuttaneet, mistä ottaneet vastuuta, mistä lapset voivat ottaa vastuuta, mihin tarvitaan aikuisten apua jne.).
5. Ipanoiden toiminta (ryhmä toimivuus, hyvät ja huonot puolet, yhteistyö muiden kanssa, mielenkiintoisin tapahtuma/toiminto, tulevan toiminnan ideointi jne.).

Havainnointien ja haastattelujen lisäksi hyödynnän koko hankkeen aikana eli vuosina 1999–2002 pitämäni tutkimuspäiväkirjaa, johon olen kirjannut ylös mielenkiintoisia tilanteita. Tutkimuspäiväkirjaa pidin satunnaisesti ja vain silloin, kun mielestäni hankkeessa tuli lasten osallistumiseen liittyen erityisen mielenkiintoinen tilanne vastaan. Kirjoittaminen on ollut hyvin vaihtelevaa. Esimerkiksi lapsiparlamenttitoiminnan ensimmäisenä lukuvuonna olen kirjoittanut paljon ja välillä on ollut jopa kuukauden tauko. Koska päiväkirja on kulkenut mukani koko hankkeen ajan, toimii se välineenä, jonka avulla voin nostaa esiin muiden alueellisten yhteistyötahojen osuutta (alueyhteistyöryhmä, asukasyhdistys, päiväkodit, neuvola, kirjasto) sekä sitä, millaisia näkemyksiä heillä on ollut tai millaisia konkreettisia toimia he ovat lasten osallistumiseen liittyen tehneet.

Tutkimusaineistonani hyödynnän pääasiallisesti kokousnauhoituksia ja lasten haastatteluja, jotka valottavat osallistumista lasten näkökulmista. Tutkimuspäiväkirja puolestaan toimii aineistona, jonka avulla tarkastelen pääasiassa sellaisia tilanteita, joissa lapset eivät olleet läsnä mutta joissa keskusteltiin aikuisten kesken lasten osallistumisesta ja sen mahdollisuuksista sekä rajoista. Kokousnauhoitukset ja haastattelut antavat mahdollisuuden käyttää sellaisia aineisto-otteita, joissa lasten puhe ja näkemykset esiintyvät suoraan. Tutkimuspäiväkirjaan tekemäni havainnot ja pohdinnat ovat puolestaan tiivistyksiä erilaisista tilanteista ja niiden ylös kirjaamista on suunnannut se, miten hankkeen vetäjänä, tutkijana ja aikuisena olen tilanteet kokenut. Nämä kaksi aineistotyyppiä ovat erilaisia ja sen vuoksi olen analyysissäni pyrkinyt esittämään selvästi, mihin aineistotyyppiin olen tukeutunut tai millaisessa tilanteessa esimerkiksi tutkimuspäiväkirjamerkinnot ovat syntyneet. Aineiston ajallisesti pitkäkestoisen hankinnan ja toimintatutkimushankkeen mukanaan tuomien mahdollisuuksien ja rajoitusten vuoksi on tärkeää pohtia tutkimukseeni liittyviä metodologisia ja eettisiä näkökohtia.

7 LASTEN TUTKIMINEN JA METODOLOGISET VALINNAT

7.1 Lapset kanssatutkijoina

Millä laajuudella lapsilla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen ja hankkeeseen, joiden tavoitteet olivat etukäteen aikuisten määrittelemiä? Vai onko kysymys edes keskeinen, jos pohtii miten paljon kenelläkään tutkimuksen kohteella, olipa hän sitten esimerkiksi eläkeläinen, koululainen tai työssä käyvä, on mahdollista vaikuttaa tutkimustapoihin ja tavoitteisiin muuten kuin ehkä kieltäytymällä osallistumisesta tutkimukseen? Koska omassa tutkimuksessani on kyse lasten osallistumisesta, on Samantha Punchin (2002) tavoin tärkeää miettiä myös sitä, onko tutkimus aikuisten ja lasten kanssa erilaista vai samanlaista. Jos lapset ovat päteviä toimijoita, kuten Lapset asiantuntijoiksi -hankkeessa heidän oletettiin olevan, niin miksi tarvitaan erityisen lapsiystävällisiä tutkimusmetodeja ja miksi asiaa edes tulee miettiä 'lapsi vastaan aikuinen' -asetelman kautta?

Lähestyn kysymystä Claire O'Kanen (2000) artikkelin pohjalta. O'Kane on kartoittanut, millaisia haasteita lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on verrattuna aikuisten kanssa tehtävään tutkimukseen. Ongelmallisia hänen mukaansa ovat muun muassa tutkimustekniikoiden aikuislähtöisyys, tutkimuksen suuntaaminen lapsille kohteena eikä yhteistyössä lasten kanssa, aikuistutkijan valta tehdä tulkintoja suhteessa lasten omaan maailmaan ja etenkin lasten ja aikuisten välisten valtasuhteiden olemassaolo ja se, miten tämä epätasapaino vaikuttaa tutkimusasetelmaan ja tutkimuksen luotettavuuteen. (O'Kane 2000, 136–137.) Samansuuntaisia huomioita ja niihin liittyviä pohdintoja ovat esittäneet myös monet muut lapsuustutkijat (ks. esim. James & Prout 1990; Butler & Shaw 1996; Christensen & James 2000; Roberts 2000; Thomas & O'Kane 2000; Woodhead & Faulkner 2000). Vaikka lasten kanssa tehtävää tutkimusta on pohdittu paljon erilaisista näkökulmista, on kuitenkin yllättävän vähän tutkimustietoa joka kertoo, miten lapset ymmärtävät tutkimuksen teon ja tutkimuksen käsitteenä. Tätä huomiota voidaan lähestyä poliittisista, eettisistä ja metodologisista näkökohdista käsin. (ks. esim. Nespor 1998.) Tässä yhteydessä tarkastelen lä-

hinnä tutkimuksen teon metodologisia sekä hieman myös eettisiä näkökohtia (tutkimuksen eettisyydestä enemmän luvun lopussa).

Jan Nesporin (1998) mukaan lasten yhteyksiä tutkimusprosessiin ja erityisesti tutkimustiedon hankintaan ei ole otettu riittävästi huomioon, sillä lasten käsitykset tutkimuksen teosta vaikuttavat oleellisesti siihen, miten he osallistuvat tutkimukseen. Osallistumisella puolestaan on vaikutusta siihen, millaisia tulkintoja tutkijat lasten elämästä tekevät. Ei voi olettaa, että lapset ymmärtävät tutkimuksen ja tutkijan roolin vain siten, kuin tutkija sen heille selittää, sillä tutkimus-sanaa käytetään esimerkiksi koulussa ja mediassa hyvin erilaisissa merkityksissä. Lasten puuttuminen tutkimuksen suunnittelusta ja toteutuksesta otetaan itsestään selvyytenä ja pääsääntöisesti lapsia koskettava tutkimus on toimintaa, jossa aikuiset uudelleen tulkitsevat lasten kokemuksia omien tieteenalojensa ja diskurssiensa lähtökohdista. Nespoorin kanta on, että lapsia tulee "osallistuttaa" tutkimuksen tekoon uudella tavalla, joka ottaa huomioon heidät "tutkijoina". Esimerkiksi haastatteluissa tämä tarkoittaa sitä, että siirretään valtaa myös lapsille päättää esimerkiksi siitä, millaisista asioista keskustellaan ja miten. Sekä pyritään välttämään sellaisia tilanteita, joissa lapset mieltävät aikuisen tutkijan opettajaksi, jolle tulee antaa oikeita vastauksia. (Nespor 1998, 369–388.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset olivat tutkimuksen kohteita Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen myötä. He eivät osallistuneet sellaiseen tutkimukseen, jossa tutkija tulee tietyksi ajaksi havainnoimaan ja haastattelemaan lapsia esimerkiksi kouluun. Koska tutkimukseni aineisto koostuu lapsiparlamentti Ipanoiden toiminnasta, olivat lapset ensisijaisesti toimijoita, jotka kehittivät omaa osallistumistaan ja toissijaisesti tutkimuksen kohteita. Lapsille kerrottiin ja he olivat tietoisia siitä, että aion kirjoittaa Ipanoiden toiminnasta tutkimuksen ja kirjan, mutta tutkimus ei sellaisenaan noussut kovinkaan usein esiin muuten kuin istuntonauhoitusten ja haastattelujen luottamuksellisuuteen liittyen (vrt. eettiset pohdinnat). Tutkimuksen teko ja siihen liittyvät kysymykset jäivät osallistumisen kehittämisen jalkoihin eikä se ollut sellainen asia, joka olisi leimannut toimintaa

Lapsuustutkimuksen kehittymisen ja lisääntyvän suosion yhtenä tunnusmerkkinä voi pitää sitä, että tutkimusmetodeja on kehitetty ja kehitetään edelleen erityisesti lapset huomioiden. Tutkimusmetodien kirjo on laaja. Samalla metodien toimivuuden perustelut tai kriittiset pohdinnat ovat lisääntyneet ja saaneet lisää variaatiota. Kuitenkin eettisten kysymysten on yleensä ajateltu olevan se kriittinen piste, joka selkeimmin erottaa lapset ja aikuiset tutkimuskohteina. Koska lapset ovat alttiimpia aikuisten vallankäytölle, ovat valtaan liittyvät eettiset seikat esillä melkein poikkeuksetta eettisissä pohdinnoissa. Olen samaa mieltä eettisten näkökohtien tärkeydestä. Samalla kuitenkin olen Samantha Punchin (2002) tavoin huolissani siitä, että lasten rooliin ja asemaan keskittyvät eettiset pohdinnat saattavat pahimmillaan viedä jopa liiaksi tilaa muulta tutkimuseettiseltä pohdinnalta. Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi kysymykset tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista, tutkimuskohteen ja tutkijan välisestä sopusoinnusta, tutkimuskontekstista, tutkimuskysymysten selkeydestä ja niin edelleen. Voikin kysyä, painottuvatko kysymykset vain hieman eri

tavalla riippuen siitä, ketä, missä ja miten tutkitaan. Tutkimuseettisten sitoumusten voisi kuvitella koskettavan kaikenlaista yhteiskunnallista tutkimusta ja olevan myös samansuuntaista, kuten esimerkiksi Berry Mayall (1996) on esittänyt pohtiessaan lasten kanssa tehtävän tutkimuksen ennakkoluuloja. Mayallin mukaan lasten ajatellaan olevan kyvyttömiä tuottamaan validia tutkimustietoa, koska heillä ei ole riittävästi aiempaa kokemusta reflektoidakseen kokeensa ja näkemäänsä eivätkä he erota faktaa fiktiosta. Mayallin mukaan myös aikuisilla voi olla vaikeuksia erottaa faktaa fiktiosta, myös heillä on eri asioista eri tavalla kokemusta ja niin edelleen ja siten ei voi yksinkertaistetusti asettaa lapsia ja aikuisia vastakkain toteamalla toisten olevan parempia tutkimuskohteita kuin toisten. (Mayall 1996, 13.)

Punchin (2002) mukaan tutkimuksessa pitää välttää omien henkilökohtaisten mielipiteiden kampanjointia ja pönkittämistä. Pohdittaessa tutkimuksen validiutta ja reliabiliteettia kysytään usein, voiko lasten puhetta uskoa. Samalla tavoin voi kuitenkin kysyä, voiko aikuisten puhetta uskoa? Ilmaisun selkeys voi olla ongelma sekä lasten että aikuisten kanssa eli kieliongelma on kaksisuuntainen ja yhteinen, ei vain lasten ongelma. Tutkimuskonteksti ja asetelma on mietittävä tarkkaan myös aikuisten kanssa, siten se ei liity vain lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. Tutkimussuhteen luominen on tärkeää kaikessa tutkimuksessa eli myös aikuisten kesken luottamuksellinen suhde auttaa tutkimuksen tekoa. Ja lopuksi aineiston analyysissä on aina kyse tutkijan tulkinnasta ja siten ”ongelma” on olemassa sekä aikuisten että lasten kohdalla. (Punch 2002, 326–327.)

On harhaanjohtavaa puhua erilaisista aikuisten ja lasten tutkimusmetodeista, koska konteksti ja tutkittavan elämäntilanne vaikuttavat yhtäläillä tutkimusasetelmiin ja siten myös lasten ja aikuisten kohdalla käytetään paljon myös samanlaisia metodeja ja mietitään samanlaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä. (Punch 2002, 337–338.) Tutkimusaineistoa hankkiessani kävi selkeästi ilmi, että lapset ja aikuiset ovat erilaisia ja siten minulla on tutkijana ja aikuisena omanlaiseni mielenkiinnon kohteet. Kyse ei ole vain siitä, millaisia lapsia tutkimuksen kohteena on, vaan myös siitä, millaisia aikuisia tutkimusta on tekemässä. Aikuisuus ei ole staattinen vastinpari lapsuuksien kirjolle ja siksi on tärkeää miettiä tutkijan ja tutkittavien välistä suhdetta sekä omaa rooliani tutkijana ja aikuisena.

7.2 Projektityöntekijän/tutkijan ja tutkittavien suhde

Aineistoa kerätessäni sekä tutkimusmenetelmiä miettiessäni ja niistä lukiessani olen saanut vaikutteita sekä Nick Leeltä että Pierre Bourdieultä. Nick Leen (1998, 1999) ajatuksiin tutustuin jo hanketta vetäessäni ja koin niiden haastavan omaa tapaan tehdä työtä lasten kanssa. Lee on pohtinut miten lapsuuden sosiologia kuten myös muut sosiaalitieteet on pyrkinyt istuttamaan lapset osaksi sosiologista perinnettä, joka on aikuisten tuottamaa aikuisten lähtökohdista. Leen ajattelussa minua vakuutti kuitenkin huomattavasti käytännönläheisempi aja-

tus, jonka mukaan myös lasten osallistumisen tutkimisessa oleellisen tärkeäksi kysymykseksi nousee se, miten lasten osallistumisen kehittämisen ymmärtää. Tällä ymmärryksellä on vaikutusta siihen, millaisin tutkimusmenetelmin aihetta lähestyy. (Lee 1998, 470–478.)

Näen kysymyksen tiivistyvän kahteen päälinjaukseen. Yhtäältä aihetta voi lähestyä painottamalla, että lasten osallistumisen kehittäminen on demokraattiseen yhteiskuntaan ja tulevaisuuden kansalaisuuteen tähtäävä kasvatuksellinen hanke. Laskevien äänestysprosenttien aikana se ei ole lainkaan huono idea. Toisaalta osallistumisen kehittämistä voi pitää toimintana, jossa lasten tavoitteita tarkastellaan heidän omilla ehdoillaan eikä pyritä istuttamaan heitä osaksi jo valmista toimintamallia. Olen sitoutunut jälkimmäiseen tavoitteeseen, joka mielestäni ei kuitenkaan sulje ensimmäistä tavoitetta pois. Sillä on kuitenkin ollut vaikutusta siihen, millaisia projektityö- ja tutkimusmenetelmiä olen käyttänyt ja millaisesta näkökulmasta olen aineistoa analysoinut. Lapsuus ei voi koskaan olla täydellinen – kuten ei aikuisuus tai ihmisuus yleensääkään – mutta se ei voi olla pelkkää valmistautumista tulevaan. (Lee 1998, 470–482.) Lasten osallistumisen näkökulmasta ja konkreettisemmin muotoiltuna koen, että lasten kunnioittaminen sekä toimijoina että oppivina yksilöinä nostaa esiin myös heidän taitojaan ja kykyjään, joita yhteiskunnallisessa ja oman elinympäristönsä kehittämisessä tarvitaan.

Bourdieu (1999) pitää yhteiskuntatieteellistä tutkimusta ja tutkijan tunkeutumista ihmisten arkielämään aina jollain tavalla keinotekoisena väliintulona. Monet Bourdieun tutkimuksen eettisyyteen ja oikeutukseen liittyvät pohdinnat muistuttavat lapsuustutkimusta tehneiden tutkijoiden pohtintoja viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Bourdieun tutkimustavan tavoitteena on väkivallaton kommunikaatio (non-violent communication). Esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkija on se, joka luo tilanteen säännöt, tavoitteet ja toimii johtohenkilönä. Tätä epäsymmetristä valta-asetelmaa vahvistaa etenkin lasten kanssa toimittaessa sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kasaantuminen tutkijalle, erityisesti kulttuurisella ja kielellisellä pääomalla on hierarkkisuutta tuottava vaikutus. (Bourdieu 1999, 608–615.)

Hyvän tutkijan tulee olla tietoinen vallan epätasapainosta ja pyrkiä kontrolloimaan sen vaikutusta. Bourdieun mukaan sosiaalinen läheisyys ja tuttuus ovat kaksi tekijää, jotka vähentävät hierarkkisuutta ja keinotekoista väliintuloa. Kun tutkija²² on läheinen ja tuttu tutkittavan kanssa, vähentää tämä sitä mahdollisuutta, että subjektiivisista kokemuksista ja pohdinnoista vedetään suoria objektiivisia johtopäätöksiä. Tällä ymmärrän Bourdieun tarkoittavan sitä, että tutkijan tulee ottaa huomioon myös erilaiset rakenteelliset ehdot ja pakot, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan ja toimintamahdollisuuksiin. Lasten osallistumisen näkökulmasta on esimerkiksi tärkeää huomioida se, miten kulttuurissamme lapset ymmärretään pääsääntöisesti kasvavina ja kehittyvinä. Vuorovaikutus

²² Tai haastattelija, Bourdieu ym. (1999) ovat esimerkiksi käyttäneet ns. sijaishaastatteli-joita eli sellaisia ihmisiä, jotka esimerkiksi asuvat samalla asuinalueella, kuuluvat samaan etniseen ryhmään yms. ja siten jakavat tutkittavan kanssa samankaltaisen sosiaalisen ”todellisuuden”.

tuttujen kesken on yleensä spontaanimpaa ja sujuvampaa, jolloin tutkittavan ei tarvitse liiaksi miettiä miten esimerkiksi kysymyksiin tulee vastata oikein. Kun haastattelija tuntee haastateltaviensa sosiaalista maailmaa ja elinoloja, jopa kaikkein vaikeimpien kysymysten tekeminen on mahdollista ilman, että ne tuntuvat liian ahdistavilta, uhkaavilta tai tutkittavaa esineellistäviltä. (Bourdieu 1999, 608–615.)

Tutkijan ja tutkittavien välisen etäisyyden lähentämisellä on kuitenkin rajansa. Tämän vuoksi Bourdieun mukaan on erityisen tärkeää selvittää, keitä tutkittavat ovat. Tällä Bourdieu tarkoittaa, että on selvitettävä ne sosiaaliset olosuhteet, joissa yksilöt elävät eli kartoitettava elinolosuhteita ja sosiaalisia mekanismeja, joiden 'tuotteita' yksilöt ovat. Tutkijalla on mahdollisuus onnistua vain, jos hänellä on riittävästi tietoa tutkittavista ja heidän elämästään. Usein tällaisen tiedon keräämiseen saattaa kulua koko tutkijan ura. Bourdieu kritisoi yksittäiseksi jääviä haastatteluja, jotka hänen mukaansa eivät tarjoa riittävästi tietoa yksilöiden sosiaalisista elinehdoista. (Bourdieu 1999, 608–615.) Ajatus on erityisen mielenkiintoinen aineiston analyysin osalta sekä liittyen niihin mahdollisuuksiin ja rajoihin, joita yksittäisellä tutkimuksella on liittyen tutkittavien sosiaalisiin maailmoihin. Lisäksi Bourdieun ajatukset sosiaalisten olosuhteiden pohtimisesta sekä väkivallattomasta kommunikaatiosta ovat sellaisia, joiden koen koskettavan omaa tutkimustani. Esimerkiksi lasten kanssa käydyt keskustelut koulun toimintakulttuurin hankalista puolista saivat lisää variaatiota, koska lapset tunsivat minut hyvin ja tiesivät minun olevan aidosti kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia heillä on kouluelämästä. Lapset myös tiesivät, että heidän kokemilleen puutteille on mahdollista tehdä jotain lapsiparlamenttitoiminnan kautta. Lisäksi lasten kanssa yhdessä toimiminen nosti huomattavan konkreettisesti tavalla esiin sitä, millaisia voimavaroja lapsilla osallistumiseen on ja millaisia esteitä lasten toiminta ja tavoitteet käytännössä kohtaavat.

Eettisestä näkökulmasta ymmärrän myös sellaiset ratkaisut, joissa esimerkiksi lapsia tavataan ja haastatellaan vain kerran, kuten esimerkiksi Inkeri Ikonen (1996, 49) lastensuojelulapsia koskettavassa haastattelututkimuksessa. Ikonen korostaa, että olisi arveluttavaa käydä tapaamassa lapsia useita kertoja ja sitten kuitenkin kadota heidän elämästään. Oman tutkimusasetelmani suhteen voin todeta seuraavaa. Koska oli olettavaa, että lapsilla on vähän kokemusta sellaisesta osallistumisesta, jota Lapset asiantuntijoiksi -hankkeessa kehitettiin ja jota omalla tutkimuksellani pyrin tavoittelemaan, koen aineiston moninaisuuden ja sen toiminnallisen hankkimistavan melkein pä ehtona sille, että kykenen ymmärtämään osallistumisen eri ulottuvuuksia. Projektityöntekijän roolin myötä sain tilaisuuden tarkastella sitä, miten lapset osallistumistaan toteuttavat, millaisia rakenteellisia ratkaisuja suosivat ja millaisista aiheista kiinnostuvat. Pelkän haastattelemisen tai havainnoinnin avulla olisin tuskin saavuttanut sitä osallistumisen kirjoa, jota toimintatutkimuksellisen hankkeen avulla oli mahdollista tavoittaa. Aihe siten lopulta määrittää sen, miten aineistoa on järkevintä ja eettisesti perustelluinta hankkia.

7.3 Aikuisroolit hankkeessa ja tutkimuksessa

Koska olen ollut tiiviisti mukana tutkimusaineistoni hankinnassa ja olen myös aktiivisesti läsnä erityisesti kokousnauhoituksissa, koen tärkeäksi pohtia omaa osuuttani ja rooliani osana aineistoa. Etnografisissa tutkimuksissa on usein tapana kertoa tarkasti ja seikkaperäisesti, miten tutkija ”tuli sisään” tutkimaansa yhteisöön. Tätä sisääntuloa on yleensä pidetty tärkeänä ja merkityksellisenä tutkimuksen onnistumisen ja aineiston hankinnan kannalta. Lisäksi etnografiselle tutkimusotteelle on tyypillistä oman roolin tai roolien vaikutusten pohdinta kentällä syntyvään tietoon (esim. Coffey 1999; Eräsaari 1995; Hurtig 2003; Martikainen 2003; Pösö 1993, 2004; Salo 1999). Oma sisääntuloani Ipanoiden toimintaan on vaikea kuvata etnografisella tarkkuudella ja systemaattisuudella, koska olin edellisen vuoden aikana ollut koulussa läsnä enemmän ja vähemmän aktiivisesti ja siten henkilökunta ja tietyt oppilaat tunsivat minut ennestään. Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen ensimmäisen lukuvuoden (1999–2000) aikana tein yhteistyötä eri luokkien ja eri oppilasryhmien kanssa²³, mutta silloin lapsiparlamentti ei vielä toiminut. Kun parlamentit syksyllä 2000 perustettiin, olivat koulun henkilökunta, koulupäivien rytmit, koulun tavat ja normit sekä osa oppilaista minulle jo tuttuja.

Ensimmäisen vuoden aikana vietin välitunnit usein opettajainhuoneessa enkä esimerkiksi välitunneilla oppilaiden kanssa. Hankkeen alkuaikoina en vielä työskennellyt säännöllisesti minkään tietyn oppilasryhmän kanssa enkä siten löytänyt omaa paikkaani oppilaiden joukosta. Lisäksi opettajia oli mahdotonta tavata muutoin kuin välituntisin ja opettajakuntaan tutustuminen auttoi minua perustelemaan ja vahvistamaan omaa rooliani; opettajat eivät ihmetelleet kuka olin ja mitä koulussa tein. Koulun aikuisten hyväksynnällä ja yhteistyöhalulla oli merkittävä vaikutus koko hankkeen onnistumisen kannalta. Vaikka kyse oli lasten osallistumisen kehittämisestä, olisi se ollut mahdotonta jos osa opettajista tai rehtori olisivat vastustaneet hankkeen toteuttamista. Lapsiin tutustuin haastattelujen ja opiskelijoiden vetämien toiminnallisten hankkeiden (asuinaluelehti, yökoulu, tutkimushaastattelut) kautta, mutta en tavannut mitään tiettyä luokkaa tai oppilasryhmää säännöllisesti. Ensimmäisen toimintavuoden yhtenä tavoitteena oli hankkeen perustavoitteiden tutuksi tekeminen ja toiminnan pohjan luominen, joka alkuvaiheessa tapahtui sekä aikuisten että lasten avulla. Ensimmäisenä vuonna tein myös enemmän yhteistyötä muiden alueellisten toimijoiden kanssa. Tällaisia toimijoita olivat asukasyhdistyksen jäsenet sekä kirjaston, päiväkotien ja neuvolan henkilökunnat. Ensimmäisenä vuotena en viettänyt

²³ Tein hankkeen ensimmäisen vuoden aikana alueen lapsille hyvinvointiselvityksen (Kiili 2000), jossa haastateltiin alueen päivähoidossa olevat 5-vuotiaat sekä ensiluokkalaiset, 5- ja 7-luokkalaiset vastasivat kyselyyn. Haastatteluja oli lisäksi tekemässä sosiaalityön ja sosiaalialan opiskelijat. Lisäksi ammattikorkeakoulun sosiaalialan ja yliopiston sosiaalityön opiskelijat vetivät lapsille erilaisia hankkeita, joissa olin ohjaajana mukana. Lasten kanssa tehtiin esimerkiksi asuinaluelehti, suunniteltiin ja toteutettiin yökoulu, suunniteltiin karttapohjien avulla aluetta, käytiin luontoretkillä jne.

koulussa ajallisesti niin paljoa aikaa kuin kahtena seuraavana vuonna. Koulu fyysisenä tilana, tietyt oppilaat, arkirutiinit ja aikataulut tulivat minulle tutuiksi.

Kahtena seuraavana vuonna keskityin työskentelemään pääasiallisesti lapsiparlamentteihin (Ipanoihin, Nappuloihin ja Pulmusiin) osallistuneiden lasten kanssa. Edelleen vietin aikaa myös opettajainhuoneessa. Kun lasten joukosta oli arvonnalla valikoitunut oppilasryhmä, oli minulla koulussa selkeästi tietty ryhmä, johon orientoitua ja jonka kanssa työskennellä. Ipanoille ja minulle muodostui omanlaisemme rutiini, jonka mukaan toimimme. Ensinnäkin tapasimme säännöllisesti samaan aikaan ja samassa paikassa. Tapasin pieniä Ipanoita (1–2 luokat) aina maanantaisin heti koulun jälkeen klo 14 tekstiilityön luokassa tai atk-luokassa ja isoja Ipanoita (3–6 luokat) tiistaisin heti koulun jälkeen klo 14 koulun kellaritilassa tai atk-luokassa. Usein tulin kouluun jo puolen päivän aikaan ja vietin aikaa välitunneilla lasten kanssa jutellen. Tällaiseen ratkaisuun päädyin sen vuoksi, että edellisviikon kokousten jälkeen Ipanoille oli usein tullut mieleen asioita, joita he halusivat tarkentaa tai ehdottaa ja silloin joitain asioita piti selvittää myös koulun aikuisten avulla. Samalla kykenin juttelemaan sellaisien Ipanoiden kanssa, jotka olivat kokouksissa hiljaisempia tai vetäytyvämpiä. Lisäksi osa lapsista pääsi koulusta jo klo 12 tai 13 ja elleivät he käyneet välissä kotona, saatoivat viettää aikaansa heidän kanssaan jutellen, piirrellen tai pelaten ennen varsinaisen kokouksen alkua.

Vahva roolini Ipanoiden toiminnan vetäjänä vaatii erittelyä. Tutkimuksen kannalta tärkeää on ensinnäkin kysyä, millaisia rajoituksia asetin tai millaisia mahdollisuuksia aikuisena tarjosin lasten osallistumiselle. Toiseksi tärkeää on pohtia, miten oma toimintani projektityöntekijänä vaikutti siihen, millaisia asioita nostin analysoitavaksi tutkijana (olisivatko asiat esimerkiksi lasten näkökulmasta relevantteja). Olen ollut mukana kaikissa Ipanoiden, kuten myös Pulmusten ja Nappuloiden kokouksissa. Näiden kokemusten ja huomioiden sekä litteoitujen keskustelujen kautta olen hahmottanut viisi erilaista aikuisroolia, joissa olen toiminut ja itselleni asettanut tai joita myös lapset ovat minulle asettaneet. Näiden roolien kautta pyrin miettimään edellä esittämiäni kysymyksiä siitä, millaisia rajoituksia tutkimuksessani ja ymmärryksessäni esiintyy. Vaikka noin puolen vuoden ajan mukana toiminnassa oli toinenkin aikuisohjaaja (harjoittelija), niin pohdin rooleja minämuodossa.

Auktoriteetti

Koska Ipanoiden vetäjät olivat aikuisia ja koska aikuisasemaan liittyy enemmän valtaa kuin lapsen asemaan, on tärkeää tarkastella kriittisesti sitä, missä määrin aikuisena esittämäni ajatukset vaikuttivat lasten osallistumiseen ja toimintaan. Selkeimmin toimin auktoriteettina silloin, kun puutuin meteliin, kiusaamiseen ja kirosuuhun. Minulla oli valtaa kieltää häirikköä tai toisia kiusaavaa lasta tai ääritapauksessa jopa kieltää osallistuminen Ipanoihin. Näin ei tosin koskaan käynyt. Lisäksi käytin valtaa ja auktoriteettiani monin tavoin ja monella tasolla. Seuraavassa esimerkissä ohjaan lapsia toimimaan omasta mielestäni oikein.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat)**15.1.2001²⁴**

Ipanat tekevät tällä kertaa samanaikaisesti kolmea erilaista asiaa: osa lapsista tekee koulun pihasuunnitelmia, osa viimeistelee neuvolaan tulevaa tilataideteosta ja osa kirjoittaa juttua Ipanauutiset lehteen. Pasi ja Tero ovat tekemässä pihasuunnitelmaa.

JK (Terolle ja Pasiille /jm): Siis mikä toi on?

Pasi: Hautausmaa (naurahtaa /jm).

Tero: Hautausmaa!

JK: Mut toi on noitten...päiväkotilasten leikkipaikka.

Tero: Niin onkin!

- Tero ja Pasi nauravat -

?: Hyvä!

JK: Meinaattekste laittaa ton siihen oikeeseenkin suunnitelmaan (naurahtaa /jm).

Tero tai Pasi: Tottakai!

JK: Ei kai sentään?

Pasi: Me tahotaan molemmat se (naurahtaa /jm).

- joku taustalla huudahtaa: Missä on hautausmaa?

Tero: Kaikki koulun oppilaat on siellä (korottaa ääntä /jm).

Pasi: Niin ja opettajat...noi on noi on opettajat. Tos on tos on tän... tän minkä tän...

Tero: Minkä tän?

- päälle puhetta -

Pasi: Tän terveydenhoitajan hauta... tos on kokkejen on hauta, tos on luurankoja... ja täs on opettajien hautoja ja täs on...

- päälle puhetta -

Tero: Varo!

Pasi: Vaara!

JK: Hei... Tero ja Pasi (naurahtaa /jm). Yks juttu tuli mieleen tästä. Siis se varsinainen leikkipihahan on tämä.

Tero: Niin onkin!

JK: Kun täällä on tää, missä on nää kentät, niin tänne tuskin tulee mitään että...

Tero: Entäs maaleja?

JM: Joo, niitä...

- päälle puhetta -

JK: Näitä ei kyllä laiteta sit varsinaiseen suunnitelmaan (haustausmaaideoita/jk).

Tero: Onhan tässä... sienikaruselli (nauraa /jm). Ja tässä... tässä on tuo...

- päälle puhetta -

Pasi: Kato Urho Kaleva Kekkonen (matalalla äänellä /jm).

JK: Eli mitä täällä listassa nyt on, niin nää et muistaa laittaa ja sit niitä teiän omia juttuja mitä tässä ei oo (Ipanat ovat aiemmin yhdessä tehneet listan siitä, mitä kaikkea pihasuunnitelman tulisi sisältää/jk). Ja sit siihen varsinaiseen, joka sit annetaan, te voitte jatkaa sitä ens kerralla, sitä ei oo pakko saada nyt valmiiks. Niin tota... siihen sit kirjottaa ne selitykset, et mitä ne tarkoittaa.

Tero: Varo zombieta... kiip aut! Hautausmaa... pysy... varo zombeja (nauraa /jm).

- naureskelua -

Tero: Semmonen kyllä tulee meille (korottaa ääntä /jm)!

JK: Niinkö meinaat?

²⁴ Aineisto-otteissa on mukana ja haastateluja ovat purkaneet Johanna Moilanen (jm) ja Johanna Kiili (jk). Aineisto-otteissa käytetään kysymysmerkkiä (?) niissä kohdin, joissa puhujaa ei kyetä nauhalta tunnistamaan.

Tero: Joo!

- päälle puhetta -

Tero: Päiväkodin, päiväkodin leikkipihaan tulee semmonen...(naurahtaa /jm).

Pasi: Hautausmaa.

Tero: Niitä päiväkodin lapsia varmaan alkaa naurattaa vähän.

Esimerkissä olen ohjaajana selkeästi närkästynyt ja pyrin omien mieltymysteni mukaisesti opastamaan lapsia tekemään suunnitelmaa "oikealla tavalla", mutta lapset pitivät sitkeästi kiinni omista näkemyksistään. Aikuisten rationaalisuus ja järkiperaistaminen verrattuna lasten mielikuvituksellisempaa työskentelytapaan on haaste lasten kanssa toimittaessa. Varsinaisen pihasuunnittelijan olisi todennäköisesti vaikea hyödyntää lasten hautausmaakehitelemiä ja siten kritiikini on ehkä oikeutettua. Vakavampana vaarana on, että suunnitelmat eivät ole lasten, jos aikuinen pyrkii kovin vahvasti niitä muokkaamaan. Edellä mainittujen tilanteiden tarkastelu on tärkeää silloin, kun pyritään hahmottamaan lasten osallistumisen ehtoja ja suunnittelun rajoja.

Lasten kanssa toimiessa haastavaa on myös pysyä selvillä siitä, miten vakavissaan lapset omien suunnitelmiansa kanssa ovat ja milloin he puolestaan haluavat irrotella ja sitä kautta kritisoida esimerkiksi koulua tai asuinalueitaan. Koulun kritisoinnista suunnittelun keinoin on esimerkkinä hankkeen ensimmäisen syksyn aikana tehdyt karttapohjatyöt²⁵, joissa lapset saivat vihreiden ja punaisten tarrojen avulla merkitä karttapohjiin asuinalueensa mukavia (vihreä) ja kielteisiä (punainen) paikkoja. Koulun päälle liimattiin innoissaan ja kovalla metelillä suurin osa punaisista tarroista ja selityksenä todettiin, että koulu nyt yksinkertaisesti on asuinalueen tylsin, rumin, hankalin ja vaarallisin paikka. Vihreitä tarroja kouluun liittyen liimattiin muutamia ja niillä tarkoitettiin lähinnä kavereita ja heidän kanssaan yhdessä olemista. Siten koulua kohtaan tuntui löytyvän paljon kritiikkiä, joka tilaisuuden tullen purkautui hyvinkin konkreettisesti.

Samalla tavalla voisi tulkita Teron ja Pasiin edellä esiteltyjä hautausmaakehitelemiä, etenkin Tero on turhautunut tylsään piha-alueeseen ja siten hautausmaakehitelemät tuovat esiin kritiikkiä jopa "kuolettavan" tylsäksi esiteltyä pihaa kohtaan. Kuitenkin seuraavalla Ipanoiden kokouskerralla Tero halusi ehdottomasti aloittaa uuden pihasuunnitelman tekemisen, koska hänen mukaansa aikaisempi oli "sellaista kivaa pelleilyä vaan, ei me tosissaan oltu". Lisäksi Tero oli kovasti huolissaan siitä, että vihersuunnittelija saa käsiinsä lasten hautausmaa-ideat, koska ne eivät Teron mukaan olleet lainkaan todellisia ja vakavasti otettavia ideoita. Siten on vaikea tietää, testasiko Tero sallitun suunnittelun rajoja ja halusi siksi jatkaa "oikeanlaisen" suunnitelman tekemistä.

Aikuisen auktoriteettia ja valtaa mietittäessä on kuitenkin yhtä tärkeää tuoda esiin se, miten lapset muokkaavat aikuisten toimintaa pitämällä kiinni omista suunnitelmistaan. Aikuisuuteen liittyvää valtakysymystä tulee tarkastel-

²⁵ Karttapohjatyö oli osa sosiaalityön opiskelijoiden projektiopintoja (lukuvuonna 1999-2000), sosiaalityön opiskelijat (nykyään YTM) olivat Sanna Rikala, Silva Bodbacka ja Sanna Järvi.

la monipuolisemmin kuin vain yhdensuuntaisena suhteena, jossa aikuinen toimii aina omalla tavallaan riippumatta lapsista ja lasten toiminnasta.

Ipanoiden kokous (3-6 luokat)

6.2.2001

Ipanat ovat valmistamassa omaa Ipanauutiset -lehteään, jota on tarkoitus monistaa kopiopalvelussa ja jakaa asuinalueella ainakin koulussa ja kirjastossa. Lehden painosmäärä on vielä auki.

JK: Montako kappaletta sitä lehteä sitten tehtäis?

Rami: Missä sitä sitten jaettais?

Janne: Yli viis sataa.

JK: Se on aika paljon.

Janne: Mä voin tehdä sarjakuvia.

Rami: Maksaa se?

Mika: Joo tonnin.

JK: Ei kun paljon sitä lehteä sitten otetaan?

Rami: Äänestetään, mä oon puheenjohtaja, niin mä määrään äänestyksen eli kuka äänestää 200 (kukaan ei nosta kättään)?

Janne: Ei kun viis sataa.

JK: Viis sataa, luuletteko, se on liian paljon.

Suvi: Ei se ole liian paljon, se on liian vähän.

Rami: Kuka äänestää, että viis sataa (äänestys jatkuu, kaikki nostavat kätensä)?

JK: Missä sitä sitten jaettais?

Janne: No tässä aika isolla alueella.

(lehden painosmääräksi tuli 500 kappaletta)

Kuten edellä oleva esimerkki toi esiin, myös lapsilla on toimijoina (ja etenkin ryhmänä) valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa aikuisiin ja aikuisten toimintaan. Äänestäminen toimii vastavetona aikuisten asettamille ehdotuksille ja lapset kykenevät yhteistyössä kyseenalaistamaan aikuisten näkemyksiä. Kuitenkin tässäkin tilanteessa minulla on projektityöntekijänä ja projektirahoista vastaavana viimesijainen mahdollisuus joko hyväksyä tai hylätä lasten päätökset. Jos mietitään, mitkä ovat lasten todelliset vaikutusmahdollisuudet, niin lapset voivat "äänestää jaloillaan" eli lähteä toiminnasta kesken pois, jolloin toiminta näivettyy. Siten lasten todelliset vaikutusmahdollisuudet ovat loppujen lopuksi rajattuja ja erityisen riippuvaisia siitä, miten paljon omatoimisuutta ja omaaloitteellisuutta aikuinen heiltä suvaitsee.

Toiminnan ohjaaja

Toiminnan ohjaajan rooli on osittain päällekkäinen auktoriteetin kanssa. Kuitenkin ohjaajan roolissa oleellista on tilanteiden kokonaishallinta. Tällöin oli tärkeää pitää esillä osallistujien erilaisia näkemyksiä. Lisäksi pyrin siihen, että kaikilla oli tasapuolinen mahdollisuus olla äänessä ja esittää ideoitaan. Merkittävä osa ohjaajana toimimista oli erilaisten tarkentavien kysymysten esittäminen, joiden avulla Ipanoiden erilaisia ideoita voidaan selventää ja työstää eteenpäin.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

7.11.2000

Ipanat ja Johannat (kaksi ohjaajaa, JK ja JM) tekevät yhteisiä sääntöjä Ipanoiden koontumistilaan, joka sijaitsee koulun kellarissa. Aiemmin, lapsiparlamentin suunnitteluryhmän kokouksessa on noussut esiin yhteisten sääntöjen tarve. Kun aikuisohjaajat ehdottavat sääntöjen tekemistä, kukaan Ipanoista ei niitä vastustanut. Keskustelua käydään pikemminkin siitä, mitkä ovat sääntöjen sisällöt.

Minttu (huutaa): Hei hiljaa ihmiset!

- päälle puhetta, hälinää edelleen -

Minttu: No niin, no niin.

JK: Eli mikä asia sulla...

Minttu: Seuraava...sääntö. Onko teillä ehdotuksia neljänneksi säännöksi?

?: Että ei (xxx²⁶)

JK: Se on jo tuolla.

?: Ai mitä siellä on?

Minttu: Eli pidetään tila siistinä. Näytelmätavaroihin ei saa koskea. Pehmeillä sohvilla istutaan vuorotellen luokittain.

JK: Kuulostaa aika hyvältä, mitäs muuta sitten?

Inka: Ei saa karata.

- naurua -

Janne: ...sää et varmaan karkaa.

Eija: Ei saa huutaa.

JK: Se ois ihan hyvä.

?: Saa huutaa.

?: Eikä saa.

Minttu: Puheenjohtajaa pitää uskoa.

Janne: Pitää pyytää hiljaisuutta, niin sitten, koko aika niin... kaikki vaan põlisee jollekin jotain, ei siitä tuu mitään. Niin mää äsken puhuin sulle, sää puhuit tolle, toi puhu tolle.

JM: Liittyiskö se jotenkin tuohon puheenjohtajan niinku äänivaltaan tai siihen, että joku joka pyytää sitä hiljaisuutta kun halutaan hiljaisuutta.... tai kun tarvitaan, vai?

Eija: Muista pyytää puheenvuoro.

JK: Oisko se neljäs sääntö älä huuda?

Inka: Muista pyytää puheenvuoro?

JK: Jja viides sääntö muista pyytää puheenvuoro...oisko se näin?

?: Joo, ois.

Krista: Lukisitko kaikki säännöt?

Minttu: Yksi pidetään tila siistinä, kaksi näytelmätavaroihin ei saa koskea...

?: Miksi ei saa. (JK selittää taustalla syytä, miksi ei saa)

Minttu (jatkaa): Kolme pehmeillä sohvilla istutaan vuorotellen luokittain, neljä älä huuda, viisi muista pyytää puheenvuoro.

Tilanteiden ja erilaisten näkemysten kokonaishallinnan lisäksi tärkeä osa ohjaajan roolia on myös lasten puolestapuhujana ja "lobbaajana" toimiminen, erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa lapset kokivat tarvitsevansa aikuisten apua ja tukea omille aloitteilleen. Tällaisia tilanteita oli lukuisia, kuten esimerkiksi neuvottelut rehtorin kanssa erilaisten tilojen käytöstä, yhteistyö alueyhteistyöryh-

²⁶ Käytän suorassa lainauksessa merkkiä xxx kun puheesta ei saa selvää.

män, kaavoitustoimiston, kirjaston ja vanhempainneuvoston kanssa ja niin edelleen.

Opettaja

Etenkin 1-2-luokkalaiset Ipanat samaistivat ja myös konkreettisesti nimesivät aikuisvetäjiä usein opettajiksi tai yleensä opeiksi, joilta kysytään lupaa erilaisiin asioihin, kuten esimerkiksi tietokoneella pelaamiseen, taululle piirtämiseen, ulkokenkien jalassa pitämiseen ja niin edelleen. Lisäksi toiminnan alussa Ipanat yleensä varmistivat ajatustensa ja tekemistensä oikeellisuuden ”opelta”. Hairahdukset opettajan roolista olivat lasten mielestä myös kovin hauskoja, kuten esimerkiksi eväsretkelle lähdetessä minä ”opena” en osannut enkä ymmärtänyt kulkea kävelytien oikeaa laitaa parijonossa, vaan liikuin epähuomiossa sinne tänne. Toiminnan edetessä opettajan roolini kuitenkin oheni ja lapset oppivat, että yleensä en antanut heille suoria vastauksia vaan kehoitin keskustelemaan tai päättämään asiat yhdessä. Opettajan roolin oheneminen näkyi esimerkiksi siinä, että lupaa, tarkennuksia tai varmuksia omien suunnitelmien tai muiden tekemisten suhteen ei enää kysytty vain minulta, vaan koko ryhmältä. Aikuisvetäjiä ei enää myöskään nimitetty opettajiksi vaan heitä kutsuttiin omilla etunimillä, ope -nimitystä käytettiin yleensä vain silloin, jos lapsi oli jostain syystä unohtanut vetäjien etunimet (tällaista sattui silloin, kun toimintaan tuli mukaan uusia lapsia kesken lukuvuoden).

Kaveri

Vaikka aikuisasemaan liittyvät valta- ja auktoriteettikysymykset nousivat esiin melkein jokaisessa kokouksessa ja monen eri teeman yhteydessä tavalla tai toisella, niin mielenkiintoista on myös se, että joissakin asioissa lapset samaistavat ohjaajat niin osaksi ryhmäänsä, etteivät aina tehneet eroa heidän ja itsensä välillä. Aikuisten kaverimainen luonne korostui esimerkiksi silloin, kun keskusteltiin lasten tai ohjaajien henkilökohtaisista asioista, päivän tapahtumista tai tulevaisuuden suunnitelmista. Lisäksi usein etenkin kokousten päätteeksi lapset haluavat leikkiä, piirtää tai pelata, ellei heillä ollut kiire kotiin, kavereiden luo tai harrastuksiin.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat) 12.2.2001

JK: Oisko meillä tämä päivä sitten putkessa?

?: EI (yhteen ääneen huutoa)!

JM: Mitäs me voitais sitten vielä tehdä?

Vilma: Piirtää piirustus loppuun.

JM: Jota ei ole vielä aloitettukaan.

Veera: Kyllä se nyt aloitetaan.

JK: No missäs on minun kynäkotelo?

Tero: No tietysti siellä minne sä sen laitoit.

Vilma: Se on sun päässä.

JK: Ai mun päässä?

Vilma: No tietysti kun sä ajattelet sitä niin se on sun päässä.

JK: Joo, totta.

Pelejä ja leikkejä on useita, kuten esimerkiksi hirsipuu, murhaaja tai piilonen. Tällöin ohjaajien oletettiin myös automaattisesti osallistuvan toimintaan. Lisäksi lapset usein kertovat omista perheistään, kavereistaan ja vapaa-ajastaan ohjaajille, joskus asiat olivat esimerkiksi perheen tai kavereiden toimintaan liittyviä salaisuuksia, joita uskottiin ohjaajille. Myös ohjaajien henkilökohtainen elämä perhesuhteineen, asuinpaikkoineen ja asumismuotoineen, harrastuksineen ja niin edelleen oli lasten mielenkiinnon kohteena ja ohjaajien elämää, ajatuksia ja ulkonäköä myös kommentoitiin herkästi.

Tulkitsija/tutkija

Toiminnan lomassa tuli aika ajoin vastaan erittäin ”herkullisia” tilanteita, jolloin lasten ajatuksista oli mielenkiintoista kuulla tarkemmin. Tällöin koin, että oli tärkeää säilyttää toiminnassa mukana niin sanottu ”tutkijan katse”. Toisaalta vaarana oli, että tutkijana uteliaisuudellani manipuloin tilanteita niin, että lapset tuottivat tutkimuksellisesti mielenkiintoista aineistoa sellaisista asioista, joita tutkijana pidin mielenkiintoisina ja tärkeinä, mutta jotka eivät suoranaisesti liittyneet käsillä olevaan aiheeseen tai lasten omiin tavoitteisiin.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat)

12.2.2001

Edellä keskustelua luontoretken järjestelyistä.

JK: Hei ihmiset, mitä muuta me voitais siellä retkellä tehdä?

Jade: En mä ole ihminen.

JM: Mikäs sie oot?

Jade: Mä oon lapsi.

Mirkku: En minäkään ole ihminen, enkä vauvakaan...

JM: Mitä eroa on ihmisellä ja lapsella?

Jade: Ei se ole ihminen vaan lapsi, ei lapsi ole ihminen.

JM: Miten ne eroaa toisistaan?

Tero: Ihminen on ihminen ja lapsi on lapsi.

Vilma: Niin.

Jade: Ihminen on iso ja lapsi on pieni.

Mirkku: Niin.

JM: Me ei nyt oikein ymmärretä, tää on kiinnostavaa.

JK: Niin meitä kiinnostaa että miksi te ajattelette noin, kun te aattelette vähän eri tavalla kuin me, se ei silti tarkoita että te aattelisitte väärin.

Tero: Ai mitä, on ne vähän eri asia, oikeastaan ihminenkin on lapsi mutta ihminen, jos jossain kuvissa niin on iso tai pieni, niin kyllä siinä tavallisesti lukee että ihminen ja lapsi.

Jade: Niin lukeekin.

Tutkijan roolini on kuitenkin selkeimmin vahvistunut vasta hankkeen päättymisen jälkeen, kun olen syvemmin tutustunut hankkimaani aineistoon. Tällöin joissakin tilanteissa tutkijana en voi muuta kuin hämmästellä omaa toimintaani hankkeen vetäjänä. Seuraavassa esimerkissä käytän käsitettä koulu ikään kuin siihen sisältyisi vain koulun aikuiset ja lähinnä he, joilla on koulussa toimi- ja määräysvaltaa. Ipanat haluavatkin tietää, että ketä koululla oikein tarkoitan.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

7.11.2000

Edellä keskustelu koulun uudesta logosta, Ipanat järjestävät logon suunnittelukilpailun.

Elisa: Saahaanko me valita se...se logo?

JK: Se koulun logo? Me voidaa valita oma...

Minttu: Lapsiparlamentti Ipanat haluaisi jokaiselta luokalta ehdotuksia koulun uudeksi logoksi (lukee ääneen kirjoitusta /jm)..ja mitä muuta?

JK: Sitten...ehdotukset voi... jättää...

Rami: Ei kun jokaiselta luokalta kaks?

- päälle puhetta -

JK: Jokaiselta luokalta...sit voit jatkaa...

JM: Jokaiselta luokalta enintään kaks ehdotusta jokaiselta luokalta...

JK: Sä voit jatkaa, että jokaiselta luokalta toivotaan enintään kaks ehdotusta.

Elisa: Valitaanks me se voittaja?

JK: Me...voidaan valita oma, oma suosikki, mut et koulu tekee sit sen päätöksen.

- hiljaisuus -

Vesa: Ai oppilaat vai opettajat?

JK: Mä en tiedä vielä, mun pitää kysyy ja tarkistaa, mut me voidaan ainakin valita oma suosikkimme.

Rami: Ihan varmaan joku rehtori vaan päättää (kyllästyneellä äänellä/jk).

Oma sanamuotoni ei ollut tarkoituksella lapsia väheksyvä, mutta jälkikäteen voi huomata, miten etenkin toiminnan ensimmäisenä syksynä varoin lupaamasta lapsille mitään sellaista, mistä en ollut vielä varma.

7.4 Etnografinen ja toimintatutkimuksellinen ote

Tutkimuksessani olen käyttänyt tutkimusmenetelminä toimintatutkimuksellista otetta, osallistuvaa havainnointia sekä etnografista orientaatiota. Kuitenkaan tutkimus ei ole perinteistä toimintatutkimusta, koska tavoitteena ei ole toimintakulttuurin kehittäminen tai uudenlaisen toimintamallin juurruttaminen. Tätä työskentelyä olen tehnyt Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen aikana ja sen jälkeen raportointiin ja kouluttamiseen liittyen. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on keskittyä tarkastelemaan lasten osallistumista ja sen ehtoja hankkeessa toimineiden lasten näkökulmien kautta. Hankkeen aineistonkeruuta toimintatutkimuksellinen ote on kuitenkin leimannut ja siten toimintatutkimus ja siihen liittyvät periaatteet ja sitoumukset ovat osa tutkimusmenetelmiä. Tutkimusaineiston keruuta

ja tutkimusmenetelmien valintaa on alusta saakka leimannut haluni sitoutua lasten näkemyksiä ja kokemuksia kunnioittavaan työskentelytapaan.

Teemahaastattelut ja havainnointi ovat perinteisiä laadullisen aineiston keruumenetelmiä, joita on hyödynnetty myös tässä tutkimuksessa osana toimintatutkimuksellista hanketta. Laadullisten menetelmien ja toimintatutkimuksellisen painotuksen vuoksi koen läheiseksi niin sanotun ”uuden etnografian”. Uusi etnografia näkee tutkimuskohteet aktiivisina osallistujina, jotka luovat todellisuutensa puheen ja vuorovaikutuksen, tarinoiden ja kertomusten kautta. Tutkittavat ovat itse arkielämänsä etnografeja. Metodologiselta kannalta painopiste on yhtä paljon niiden tulkintatapojen osoittamisessa, joiden kautta sosiaalisen ympäristön todellisuus rakennetaan, kuin ihmisten sosiaalisen elämän yksityiskohteisessa havainnoinnissa ja kuvaamisessa. Uusi etnografia voi valottaa yksilöiden sosiaalisen elämän rakentumista. (Gubrium & Holstein 1994, 352.) Erityisesti lasten kanssa tehtävää etnografiaa on hahmottanut muiden muassa Allison James (2001), joka on eritellyt niitä mahdollisuuksia, joita etnografialla on lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa sekä lapsuuden käsitteellistämässä.

Jamesin mukaan lapsuuden sosiologinen ja yhteiskunnallinen tutkimus on mahdollistunut nimenomaan etnografisia menetelmiä eli esimerkiksi havainnointia ja haastatteluja hyödyntämällä, koska ne tuovat esiin lasten toimijuuden ja sallivat lasten olla tutkimuksen aktiivisia osapuolia. Tutkimukseen osallistumisen myötä lasten ajatellaan olevan oman sukupolvensa edustajia, jotka myös aktiivisesti luovat oman sukupolvisen elämänsä ehtoja. Monissa etnografisissa tutkimuksissa, joissa tutkitaan lasten elämää, käytetään traditionaalista osallistuvaa tutkimusotetta, koska sen avulla tutkijat kokevat pystyvänsä saamaan lapset mukaan tutkimukseen. Se, miten osallistuva tutkimusote ymmärretään, vaihtelee suuresti sen suhteen, millaisen roolin tutkija ottaa: onko hän mahdollisimman passiivinen tarkkailija vai aktiivinen toiminnassa mukana olijia. (James 2001, 246–247, 251.) On mielenkiintoista, että toimintatutkimuksellisesti suuntautuneiden tekniikoiden puolestapuhujat eivät näe lapsia etnografisissa menetelmissä kovinkaan aktiivisina vaan pikemminkin passiivisina osapuolina. Etnografit puolestaan puolustavat menetelmiään juuri lasten aktiivisella roolilla ja sillä, että haastattelujen ja havainnoinnin avulla pyritään tuomaan esiin lasten näkökulmaa.

7.4.1 Toimintatutkimus ja PRA -metodi

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty toimintatutkimuksellista aineistonkeruun otetta sekä osallistuvaa havainnointia. Toimintatutkimuksella on monitahoinen historia, koska se ei ole yksi ja yhtenäinen tieteenala, vaan lähestymistapa tutkimukseen, jota on esiintynyt monilla akateemisilla tieteenaloilla (ks. esim. Kuula 1999; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Huttunen & Heikkinen 1999; Brydon-Miller et al. 2003). Tieteellisenä lähestymistapana toimintatutkimuksen voidaan sanoa (Aaltolan & Syrjän 1999, 13 mukaan) syntyneen 1940-luvun USA:ssa, kun Kurt Lewin otti käyttöön käsitteen action research. Lisäksi toimintatutkimuksen perusideat ovat saaneet vaikutteita esimerkiksi kriittiseksi teoriaksi kutsutusta filosofiasta koulukunnasta (Huttunen & Heikkinen 1999, 155) sekä Paulo Freiren (2005)

sosiaalisen innostamisen ja tiedostamisen pedagogiikasta, jossa metodina korostui tilanteiden (tai esimerkiksi elinolojen) tiedostaminen ja siten radikaaleihinkin sosiaalisiin muutoksiin pyrkiminen (Hämäläinen & Kurki 1997, 207–209).

Vaikka toimintatutkimuksen traditioita on erilaisia, yhteistä niille on ydinnäkemyks tiedosta ja siitä, miten sitä hankitaan ja hyödynnetään niin, että se on oleellista ja hyödyksi yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnille. Toimintatutkijat haastavat epätasa-arvoisia tai epädemokraattisia toimintatapoja ja pyrkivät muuttamaan niitä. Teoriaa voi ja pitää tuottaa käytännöistä käsin ja tällöin teoria on hyödyllistä vain silloin, kun se hyödyntää käytäntöjä ja se otetaan käyttöön siten, että pyritään saavuttamaan positiivista sosiaalista muutosta. (Brydon-Miller et al. 2003, 11–15.) Toimintatutkimuksen kohteiden kirjo on hyvin laaja, se voi olla joko vuorovaikutuksen tutkimista, kuten esimerkiksi sosiaalityöntekijä-asiakas -suhde tai laajempien ja vaihtoehtoisten maailmanskenaarioiden kehittämistä, kuten esimerkiksi kansainvälisten kansalaisjärjestöjen kanssa tehtävä työ (Kuula 1999, 11). Toimintatutkimusta on myös kritisoitu ja sen tieteellistä luonnetta on epäilty. Stephen Toulminin (1996) mukaan erityisesti toimintatutkimukseen liittyvä tutkijoiden osallistuminen muutoksessa olevan toiminnan kehittämiseen on nähty epätieteellisenä toimintana, koska se tuo mukanaan liiaksi kontrolloimattomia ja tiedostamattomia elementtejä. Mikäli toimintatutkijan osallistumisen nähdään vähentävän toiminnan tieteellisyyttä, voidaan myös kysyä, eikö esimerkiksi etnografinen tai antropologinen osallistuva tutkimus ole samalla tavalla epätieteellistä. (Toulmin 1996, 52–56.)

Toimintatutkimusprosessin voi sanoa koostuvan monista eri elementeistä ja niiden joustavasta muotoutumisesta tutkimuksen edetessä. Toimintatutkimuksessa ei ole kyse selkeästä metodista vaan väljästä tutkimusstrategiasta, joka saa sisältönsä kulloiseltakin kohdealueelta (Kiviniemi 1999, 63). Toimintatutkimusta kuvataankin usein toistuvilla avainsanoilla, joita ovat reflektiivinen eli itseään tarkkaileva ja tarkistava tutkimusote, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten osallistuminen. Toimintatutkimusta voi siis kuvailla lähestymistapana, jonka tavoitteena on saada aikaan muutos tutkimuskohteessaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.)

Lasten kanssa tehtävässä toimintatutkimuksessa on oleellisen tärkeää reflektiivinen tutkimusote, joka kyseenalaistaa stereotyyppistä kuvaa lapsista pelkästään kyvyttöminä tai vastuuttomina. Reflektiivisten tekniikoiden²⁷ avulla aikuisten on helpompi ymmärtää lasten näkemyksiä, kokemuksia ja mielipiteitä. Samalla on mahdollisuus huomioida lasten tuottaman tiedon erilaisuus verrattuna aikuisten tuottamaan tietoon ja hyväksyä se, että myös lapsuuksia on monenlaisia. (Johnson & Scott 1998.) Koska Lapset asiantuntijoiksi -hankkeessa käytännön tavoitteena oli osallistumisen kehittäminen, oli toiminnan onnistuneisuuden vuoksi tärkeää olla tietoinen lasten ja aikuisten vaikuttamiskulttuurien erilaisuudesta. Hankkeessa lapset eivät halunneet kopioida aikuismaisia toimintatapoja, kuten esimerkiksi jäsenistä äänestämistä, varahenkilöjärjestelmää tai pöytäkirjoja, vaan lapset muokkasivat sellaisia tapoja ja rutiineja, jotka sopivat

²⁷ Tällaisia Johnsonin ja Scottin (1998) mukaan ovat esimerkiksi PRA -metodi ja osallistuva toimintatutkimus

heille. Kuten Johnson & Scott ovat todenneet, sekä hankkeen organisoinnissa kuin myös aineistonkeruussa on tärkeää ottaa huomioon, miten erilaisia ovat lasten omat, epäviralliset organisaatiot ja tavat toimia. Tämä on erityisen tärkeää pitää mielessä silloin, kun lapset mieltivät osallistumisensa rakenteellisia ratkaisuja. (Johnson & Scott 1998, 176–178, 253–254.)²⁸

Reflektiivisyyteen pyrkivänä metodina olen hyödyntänyt PRA (Participatory Rural Appraisal) -menetelmiä. PRA on toimintatutkimuksellisesti suuntautunut lähestymistapa, jonka ydinideoita olen hyödyntänyt projektityössä, toimintamallin kehittämisessä ja jossain määrin myös oman tutkimusaineistoni keräämisessä. PRA:ssa tutkija ja tutkittavat ovat aktiivisia osapuolia aineistoa kerätessä, erityisesti ottaen huomioon vallan ja valtasuhteet, kontrollin ja auktoriteetin käytön. PRA:ta on alun perin ja eniten käytetty tutkittaessa aikuisia maaseudulla kolmannen maailman maissa, siitä juonta juurensa sen maaseutututkimukseen viittaava nimi. PRA -menetelmät ovat olleet erityisen hyödyllisiä sellaisilla alueilla, joissa väestöllä on alhainen lukutaito, jolloin aineiston kerääminen ei riipu siitä, osaavatko tutkimuskohteet lukea tai kirjoittaa. Nykyään PRA:ta kuitenkin hyödynnetään hyvin laajalti riippumatta tutkimuksen kohteiden iästä tai asuinpaikasta. (The World Bank Participation Sourcebook 1996.)

Sosiaalityöntekijä ja tutkija Claire O’Kane (2000) on käyttänyt PRA -metodia lasten osallistumisen kehittämiseksi sellaisissa tilanteissa, joissa lapset on viranomaisten toimesta otettu huostaan.²⁹ PRA:ta voi kuvata tutkittavia osallistavaksi tekniikkavalikoimaksi ja PRA:ta on käytetty ja sovellettu monella tavalla riippuen tutkimuskohteesta, paikasta, tutkimuksen kestosta ja niin edelleen. Kuitenkin sen käytössä on muutamia samanlaisia peruseriaatteita, jotka voin tunnistaa myös omasta hankkeestani. Näitä periaatteita ovat pyrkimys paikalliseen muutokseen, erilaisuuden ja kompleksisuuden kunnioitus, paikallisten voimavarojen hyödyntäminen, vuorovaikutus ja dialogi tutkijan ja tutkittavien kesken, tutkittavien osallistuminen analyysiin sekä pyrkimys toiminnan jatkuvuuden takaamiseen. (O’Kane 2000, 142–155.)

PRA:ta on helppoin kuvailla vertaamalla sitä johonkin muuhun tutkimustapaan. O’Kane (2000) vertaa omaa tutkimusasetelmaansa etnografiaan ja näkee niiden välillä seuraavanlaisia eroja. Etnografiassa tutkittavien ja tutkijan rooli sekä suhde eivät ole selkeästi määriteltyjä, kun taas PRA vaatii muodollisempaa suhdetta tutkimuskohteeseensa. Etnografiassa tutkijan rooli voi kentällä vaih-

²⁸ Ipanat eivät halunneet lapsiparlamenttitoiminnassaan kopioida aikuismaisia toimintatapoja, tästä on esimerkkinä parlamentin jäsenten valintatapa, joka oli arvonta sekä kokouskäytännöt, aikataulut yms. Lapset osallistuivat Ipanoiden kokouksiin ahkerasti, vaikka kokoukset olivat koulupäivän jälkeen. Yhtenä syynä ahkeruuteen kerrottiin olevan se, että he itse kykenivät vaikuttamaan oman toimintansa rakenteellisiin ratkaisuihin.

²⁹ O’Kane (2000, 142,148–149) käyttää omassa tutkimuksessaan metodeina esimerkiksi päätöksentekokaaviota (Decision-Making Pocket Chart), jonka avulla lapset kertovat, miten eri ihmiset osallistuvat heidän elämäänsä koskettavaan päätöksentekoon. Lisäksi tutkimuksessa esimerkiksi toteutettiin erilaisia toimintapäiviä, jotka olivat suunnattu tietyille lapsiryhmille ja joissa hyödynnettiin erilaisia osallistavia menetelmiä, kuten pelejä, väitejanoja, arviointipaneelia, postereita jne.

della ja muuttua tutkimuksen edetessä, PRA:ssa tutkijan rooli on selvä eli hänet nähdään muutoksen alullepanijana ja innoittajana. Etnografiassa lapset ovat usein hyvinkin pitkiä aikoja havainnoinnin ja haastattelujen kohteena. PRA:ssa osallistuvien tekniikoiden käyttö ryhmässä tarkoittaa, että lapset voivat käyttää osan tutkimusajasta suoraan tutkimusprosessiin, ei vain havainnoinnin kohteina, vaan aktiivisina osallistujina. Aktiivisen roolin kautta lapsille tarjoutuu mahdollisuus puhua vapaasti tarpeistaan ja määritellä vapaammin toimintaansa ja heillä on myös valtaa päättää, mistä ja miten sekä miten pitkään he puhuvat sellaisista asioista, jotka ovat heille tärkeitä. (O’Kane 2000, 142–155.)

Edellä mainittujen erojen avulla O’Kane (2000) pyrkii kuvaamaan sitä, millaista tutkimustoimintaa PRA:n avulla voidaan toteuttaa. PRA:n yhtenä tärkeimmistä tavoitteista voidaan pitää erilaisten valta-asetelmien liudentamista erityisesti lasten ja aikuisten välisessä toiminnassa. Tällöin on mahdollista antaa lapsille enemmän tilaa ja valtaa oman todellisuutensa määrittelyyn, eikä heitä nähdä vain kohteina, jotka vastaavat mahdollisimman hyvin tai oikealla tavalla aikuisten intresseistä nousseisiin kysymyksiin. Kritiikkinä PRA:ta kohtaan on esitetty, että se on vain valikoima erilaisia tekniikoita, joita on nopea toteuttaa ja jotka eivät vaadi paljoakaan paneutumista aineiston hankintaan, ja siten niiden käyttö tutkimuksessa on jopa kyseenalaista. O’Kane korostaa, että ensinnäkin PRA:n käyttö on paljon kiinni tutkijan kyvyistä, siitä miten hän onnistuu innostamaan tutkittavat mukaan, millaisessa toimintaympäristössä tutkimus tehdään ja miten kiinnostuneita tutkittavat ovat aiheesta ja tutkimustavoista. Toisekseen PRA:n onnistunut käyttö yleensä sitouttaa tutkittavia tutkimuksen tekoon. (O’Kane 2000, 137–141, 155).

Samantha Punch (2002) on korostanut, että tutkittaessa lapsuuden eri variaatioita ja erilaisia lapsuuksia, tulee käyttää monenlaisia metodeja kattavan kuvan saamiseksi. Punch on arvioinut, että PRA on erityisesti tutkimuksen alussa toimiva tapa, koska siten lapset kykenevät määrittämään itselleen tärkeimmät aiheet ja tutkija voi jatkossa keskittyä näihin seikkoihin. Punchin mukaan lisämetodeja kuitenkin tarvitaan eivätkä kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset kysymykset nouse PRA:n avulla esiin. Tällä Punch tarkoittaa sitä, että esimerkiksi tutkiessaan lasten liikkumista ja liikkumisen laajuutta asuinalueella ja sen ulkopuolella, eivät PRA -metodit (kuten piirustukset, kartat) tuottaneet riittävästi tietoa, vaan niistä jouduttiin keskustelemaan lasten kanssa tarkemmin. (Punch 2002, 334.) Tutkimusasetelmaani PRA -metodit liittyvät lähinnä Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen käytännön työn kautta. Teimme lasten kanssa asuinaluelehteä, osallistuimme kaavasuunnitteluun, teimme karttapohjasuunnitelmia koulun piha-alueesta, suunnittelimme ja annoimme internetin käyttökoulutusta alueen aikuisille ja niin edelleen. En kuitenkaan hyödynnä näitä materiaaleja tässä tutkimuksessa varsinaisena aineistona, vaan pikemminkin ne toimivat eräänlaisena tutkijan ja lasten kokemuksellisenä varantona haastatteluja tehtäessä. Varsinainen tutkimusaineistoni on laadullisin menetelmin eli havainnoinnin, haastattelujen ja tutkimuspäiväkirjan avulla hankittua.

Toimintatutkimusta ja PRA:ta hyödyntävää tutkimusotetta sekä etnografisia menetelmiä ei ole mielestäni mahdollista laadullisessa tutkimuksessa erottaa niin

tarkasti, kuin PRA -menetelmiä puolustava Claire O’Kane on edellä ehdottanut. Näen kaksi edellä esiteltyä tutkimuksellista otetta toisilleen läheisinä ja monilta osin myös päällekkäisinä tapoina tehdä tutkimusta. Aineistonkeruun myötä kävi selväksi, että erilaiset metodit ja niiden lomittainen käyttö eivät olleet toistensa kanssa ristiriidassa, vaan pikemminkin terävöittivät ja selkeyttivät tutkimustavoitteitani. Yksi selkeä yhtenevyys on laadullinen tutkimusote. Toiseksi sekä PRA menetelmiä käytettäessä että haastatteluissa ja havainnoinnissa lapset ovat aktiivisia osapuolia, joiden aktiivisuuteen vaikutta paljon se, millaisia mahdollisuuksia aikuinen tutkija heille tarjoaa ja heiltä suvaitsee. Myös toimintatutkimuksessa aikuistutkija voi toiminnallaan passivoida lapsia eikä PRA -metodien käyttö itsessään takaa lapsille automaattisesti aktiivisempaa roolia. Ipanoissa oli mukana erilaisia lapsia, joista osa toimi keskustelemalla ja osa mieluummin esimerkiksi piirtämällä tai kirjoittamalla. Kolmanneksi erilaisten toiminnallisten menetelmien, kuten esimerkiksi karttapohjien, piirustusten ja nettityöskentelyn avulla on mahdollista nostaa esiin lasten omia intressejä, mutta jos tutkimuksen analyysi jää näiden aineistojen varaan ilman keskusteluja, haastatteluja tai havainnointia, antaa se aikuiselle liiaksi valtaa analysoida lasten näkemyksiä haluamallaan tavalla. (ks. myös Punch 2002, 334.) Tästä syystä pidän esimerkiksi haastattelua hyvin tärkeänä tutkimusmetodina, koska se antaa lapsille mahdollisuuden tarkentaa omia näkemyksiään sekä myös tarvittaessa kiistää aikuisen tekemiä esitulkintoja. Aineistoni voi sanoa olevan toimintatutkimuksellisten peruseriaatteiden ja etnografisten menetelmin avulla hankittua empiriaa, jonka pääosassa ovat lapsiparlamenttien toimintaan osallistuneet lapset.

7.5 Eettistä pohdintaa

Kun tutkimuskohteena ovat lapset, nousevat eettiset kysymykset tärkeään asemaan erityisesti siksi, että lasten ja aikuisten valta-asetat ovat erilaiset. Eettisesti on tärkeää pohtia tutkimuksen toteuttamisen tapoja ja sitä, miten aineistoa analysoi ja millaisia seurauksia tutkimuksella on esimerkiksi tutkimuskohteille. On myös tärkeää kysyä, ovatko lapsia koskettavat tutkimuseettiset kysymykset erilaisia verrattuna aikuisten kanssa tehtävään tutkimukseen? Seuraavassa hyödynnän Vivienne E. Creenin, Helen Kayn ja Kay Tisdallin (2002, 47–56) artikkeliin pohjautuvaa jaottelua lasten kanssa tehtävän tutkimuksen eettisistä solmukohdista. He nostavat esiin neljä erilaista eettiseen työskentelyyn liittyvää teemaa eli tutkimukseen osallistumisen ja pääsyn, tutkimukseen suostumisen, luottamuksellisuuden sekä aineiston analyysin. *Ensinnäkin* olen pohtinut jo aiemmin lasten osallistumista tutkimuksen tekoon ja aineiston tuottamiseen enkä tässä yhteydessä enää palaa siihen.

Toinen mielenkiintoinen kysymys lasten tutkimisessa on se, keneltä tutkimuslupa kysytään ja kenellä on valta kieltää tai hyväksyä lasten osallistuminen tutkimukseen (Creen, Kay & Tisdall 2002, 47–56). Yleensä luvan puolesta tai vastaan antavat aikuiset, viimesijassa vanhemmat tai huoltajat. Eettisesti on kui-

tenkin tärkeää, että lapsilla on mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (myös esim. Johnson 1998) ja että he ovat tietoisia tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista. Creen ym. (2002, 51) mukaan tämän eettisen tavoitteen saavuttaminen on käytännössä hyvin haastavaa. Omassa tutkimuksessani Lapset asiantuntijoiksi -hankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja lapset olivat hyvin tietoisia siitä, että he voivat halutessaan erota Ipanoista, kuten muutama lapsi teki. Lasten vanhemmat ja koulun henkilökunta tiesivät, että kerään hankkeessa aineistoa tutkimusta varten, mutta kukaan ei kieltänyt lapsia osallistumasta eivätkä esimerkiksi vanhemmat kysyneet lisää tietoa tutkimuksesta. Vanhemmille lähetettiin hankkeen alussa kirje, jossa kerrottiin myös tutkimuksesta ja henkilökuntaan informoitiin henkilökunnan kokouksissa, lisäksi keskustelin tutkimuksen toteuttamisesta rehtorin kanssa. Samalla tavoin myös lapset olivat tietoisia siitä, että hankkeen vetäjä aikoi kirjoittaa hankkeesta kirjan, jonka tavoitteena oli esitellä hanketta ja sitä, millaista lasten osallistuminen hankkeessa oli. Jos jonkinlaista ihmettelyä tutkimuksen tekemistä ja kirjan kirjoittamista kohtaan esitettiin, koski se lähinnä sitä miksi kirja kirjoitetaan. Lasten oli vaikea ymmärtää, miksi joku aikuinen saattaa olla niin kiinnostunut heidän tekemisistään, että jaksaa lukea siitä kokonaisen kirjan.

Tutkimuksen tekemistä ei siis yksikään lapsista vastustanut, esimerkiksi kaikki lapset, jotka olivat koulussa paikalla, suostuivat keväällä 2001 tehtyihin teemahaastatteluihin erittäin mielellään, vaikka osa haastatteluista tehtiin koulupäivän jälkeen. Pohtivaa ja ihmettelevää keskustelua syntyi ainoastaan siitä, miten Ipanoiden kokousten nauhoituksia käytetään ja ketkä niitä saavat kuunnella. Kukaan ei suoranaisesti vastustanut nauhoittamista, vaan ensimmäisten kokousten aikana juteltiin nauhoittamisen teknisistä puolista ja siitä, miksi nauhoitteita tarvitaan. Lapset pitivät tärkeänä tietoa, että nauhoituksia eivät kuuntele muut kuin aikuisvetäjät ja että litterointien jälkeen nauhoja ja litterointeja säilytetään lukkojen takana. Erityisesti lapsia huolestutti, että nauhat annetaan opettajien kuunneltaviksi. Lapset halusivat myös itse kuunnella nauhoituksia ja esimerkiksi Ipanoiden pikkujoulujen yhtenä ohjelmanumerona oli kokousnauhoitusten kuunteleminen yhdessä.

Kolmanneksi tutkimukseen suostumisen ja sen tavoitteiden ymmärtämisen lisäksi tutkimuksen tekemistä leimaa kysymys luottamuksellisuudesta, joka on yksi eettisen tutkimustoiminnan kulmakivi (esim. Creen et al. 2002, 52). Omassa tutkimuksessani ei ole kyse lasten henkilökohtaisista asioista eikä esimerkiksi sellaisista arkaluontoisista tiedoista, jotka koskettavat lasten perhetilanteita, koulumenestystä, henkilökohtaisia ja arkoja ongelmia koulussa tai kotona. Koen silti luottamuksellisuuden olevan tärkeä kysymys, koska Lapset asiantuntijoiksi -hankkeeseen osallistuneiden lasten henkilöllisyys oli omassa koulussa ja asuinalueella yleisesti tunnettu asia, jota on vaikea peittää täydellisesti. Vaikka hankkeen päättymisestä on kulunut jo neljä vuotta, olen päätenyt puhumaan 1–2 luokan Ipanoista ja 3–6 luokan Ipanoista, mutta pääsääntöisesti en tarkenna sitä, millä luokka-asteella tai luokalla kyseinen lapsi on. Lisäksi kaikkien lasten nimet on muutettu, enkä esitele heidän perhetaustojaan systemaattisesti (joitain huomioita esimerkiksi isovanhempiin, sisaruksiin jne. tosin teen). Lisäksi, jos jonkin

lapsen kohdalla tunnistamisen vaara on liian suuri, jätän joitain suoria lainauksia tai tarkennuksia tekemättä.

Neljäs eettisistä sitoumuksista koskettaa aineiston analyysiä. Tutkimustoiminnassa peruslähtökohta on tulkintojen tekeminen. Monet lasten kanssa työskennelleet tutkijat ovat kokeneet, että erityisesti lapsia tutkittaessa tulkintojen tekemiseen tulee suhtautua vakavasti ja ne tulee kyetä perustelemaan kunnolla (esim. O’Kane 2000; Christensen & James 2000; Ritala-Koskinen 2001; Mayall 2002). Analyysia voi lähestyä myös Punchia (2002) mukaillen kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin lapsuus sosiaalisena instituutiona on aikuisten vallan alainen eli koska lasten asema on heikompi kuin aikuisten, on lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa mietittävä myös sukupolvien suhteisiin liittyviä kysymyksiä. Toiseksi aikuisten asenteet ja kuvitelmat lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat siihen, miten he valitsevat tutkimusmenetelmät ja miten analysoivat tutkimusaineistoa. Ja kolmanneksi lapset ovat erilaisia kuin aikuiset, mutta he eivät kuitenkaan muodosta yhtenäistä lapsiryhmää tai kehity universaalien lakien mukaan, vaan kehitys on sosiaalisesti ja kulttuurisesti spesifiä. (Punch 2002, 323–324.) Tässä tutkimuksessa ensinnäkin sukupolvien väliset suhteet ovat yksi ydinkysymys, jota lähestyn analyysissä useista näkökulmista. Toiseksi tutkimuksessani lähestyn lapsia toimijuuden näkökulmasta enkä siten esimerkiksi ole kiinnostunut siitä, mitä he osaavat tai heidän tulisi osata vaikkapa 7- tai 11-vuotiaina. Kolmanneksi Ipanoiden keskinäisiä suhteita ja lapsuuksien variaatioita on nostettu esiin analyysissä. Näillä keinoin pyrin analyysissäni mahdollisimman eettiseen työskentelyotteeseen.

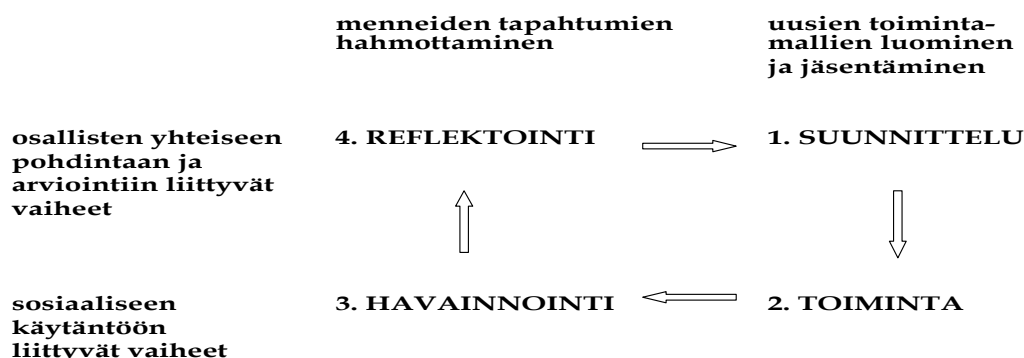
Analyysini toteuttamisen suhteen olen kuitenkin kriittinen erityisesti siksi, että vaikka tutkimusaineistoa on kerätty yhdessä lasten kanssa ja teemahaastattelujen kautta lapsilla on ollut mahdollisuus tarkentaa tai kiistää tekemiäni esitulkintoja, niin en kuitenkaan ole esitellyt lopullisia tulkintojani lapsille enkä aineistossa esiintyvillä aikuisilla. Tällöin vaarana on, että olen tulkinnut jotain tietoa lasten tai esimerkiksi koulun henkilökunnan näkökulmasta väärin tai painottaen sellaisia näkökohtia, jotka ovat heidän mielestään epärelevantteja ja unohtanut samalla muita tärkeitä aiheita. Tällöin nousevat mielenkiintoiseen asemaan Bourdieun (1999) ajatukset keinotekoisesta väliintulosta ja aineistoanalyysistä. Bourdieu kritisoi satunnaisia ja yksittäisiksi jääviä haastatteluja, jotka hänen mukaansa eivät tarjoa riittävästi tietoa yksilöiden sosiaalisista elin-ehdoista. (Bourdieu 1999, 608–615.) Tämä Bourdieun ajatus on erityisen mielenkiintoinen liittyen aineistoni analyysiin ja niihin mahdollisuuksiin ja rajoihin, joita yksittäisellä tutkimuksella on tutkittavien sosiaalisiin maailmoihin liittyen. Lisäksi Bourdieun ajatukset sosiaalisten olosuhteiden pohtimisesta sekä väkivallattomasta kommunikaatiosta ovat sellaisia, jotka koen tärkeiksi myös omassa tutkimuksessani. Koska lapsilla ja alueen aikuisilla ei ole ollut mahdollisuutta kiistää tekemiäni tulkintoja, on analyysissä tärkeää tuoda esiin sitä, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä aineisto on kerätty ja miten olen esittämiini tutkimustuloksiin päätenyt. Tästä seuraavaksi.

8 TUTKIMUKSEN ANALYYSI

8.1 Toimintatutkimuksellinen ote: aineiston ja teorian vuoropuhelu

Analyysimenetelmieni valintaan on vaikuttanut aineiston toimintatutkimuksellinen hankintatapa, johon kuuluu rikas ja monipolvinen aineisto. Olen aloittanut aineiston analysointivaiheen jo aineistonkeruun yhteydessä, jolloin aineisto, teoria ja analyysi ovat muodostaneet useamman vuoden kestävän vuoropuhelun, sillä kaiken kaikkiaan keräsin aineistoa kolmen vuoden aikana.

Toimintatutkimukselle on ominaista työkäytäntöjen jatkuva muokkaaminen ja uudistaminen toiminnan kuluessa. Toisin sanoen kyse on vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä eikä valmiin teorian empiirisestä testauksesta kentällä. Toimintatutkimuksen luonnetta on mielekkäintä kuvata itsereflektiivisen kehän avulla, joka yhdistää toisiinsa menneisyyden ja siihen liittyvän rekonstruoinnin sekä lähitulevaisuuden ja siihen liittyvän toiminnan. Kehä myös yhdistää osallisina olevien pohdinnan toiminnastaan tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. (Kiviniemi 1999, 67–71.)



KUVIO 1 Toimintatutkimuksen vaiheet (Kiviniemi 1999, Carr & Kemmis 1986)

Toimintatutkimuksen vaiheita kuvaava kehä sopii myös kuvaamaan aineistoni analyysitapaa, jossa aineisto ja teoria ovat muodostaneet kehämäisen vuoropuhelun. Kehämällä olen soveltanut aineistoanalyysiini siten, että teoreettiset oivallukset ja käsitteelliset löydökset ovat syventyneet yhä uusien kehäkierrosten myötä. Esitulkintavaiheessa potentiaalisten käsitteiden listaaminen ja esitulkintojen etsiminen liittyivät vaiheisiin 1. ja 2., tällöin hahmotin ja testasin erilaisia käsitteitä ja esitulkintoja, joita myös lapset haastattelujen kautta kykenivät haastamaan ja rikastuttamaan vaiheissa 3. ja 4. Erityisesti lapsiparlamentti-istuntojen aikana (lukuvuonna 2000–2001) muotoutuneet esitulkinnat lasten osallistumisesta ja lasten haastattelut sekä haastattelujen jälkeinen seuraava toimintavuosi (lukuvuosi 2001–2002) ovat tarkentaneet omia tulkintojani. Olen jo Lapset asian tuntijoiksi -hankkeen aikana työstänyt ja tuottanut lasten kanssa yhdessä toimimalla tietoa, joka on samalla osa aineistoanalyysiäni. Hankkeen ja aineiston keruun päättymisen jälkeen kehämalli siirtyi etäämmäksi varsinaisesta toiminnasta ja lähemmäksi aineiston ja teorian muodostamaa vuoropuhelua, jossa teoreettiset oivallukset erilaisten käsitteiden muodossa muodostivat analyysin ytimen. Toiminnan päättymisen jälkeisessä tutkimusvaiheessa avainkäsitteiksi tiivistyivät ja varmistuivat voimavarat, rakenne ja identiteetti. Samalla käsitteet toimivat työkaluina, joiden avulla jäsentäsin aineistoani. Aineiston keruun jälkeinen syvempi analyysi ovat kerta toisensa jälkeen vieneet minua aineistosta teoriaan ja takaisin.

Omaa analyysitapaani voi kuvailla adaptiivisena (Layder 1998) tutkimustapana, jossa oma esiyymmärrykseni, teoreettiset oletukset ja aineistot ovat muodostaneet vuoropuhelunomaisen prosessin. Derek Layder kuvaa adaptiivisen tutkimusotteensa tärkeimpänä innoittajana olleen grounded theory -tyyppisen analyysitavan, jossa sosiaalista teoriaa muodostettaessa tulee ottaa huomioon ja käsitellä ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. Kokemusperäinen tieto on tärkeä osa analyysiä eikä analyysissä pidä tukeutua vain ulkoisiin muuttujiin. (Layder 1998, 25–27.) Kokemustiedon korostamisen lisäksi omassa tutkimuksessani erityisesti käsitteellisessä aineiston jäsentämisessä (conceptual ordering) on vaikutteita grounded theory -otteesta. Käsitteellisellä jäsentämisellä tarkoitetaan aineiston järjestämistä erillisiin kategorioihin niiden erilaisten ominaisuuksien ja ulottuvuuksien mukaan. Kategorioita havainnollistetaan ja jäsennetään mahdollisimman tarkkojen kuvausten avulla. (Strauss & Corbin 1998, 19.)

Layderin mukaan grounded theory -otteella on tiettyjä rajoituksia, jotka tiivistyvät lähinnä kahteen pääongelmaan. Ensinnäkin grounded theory -ote ei riittävästi hyödynnä yleistä yhteiskuntatieteellistä teoriaa (general theory)³⁰ ja tämä Layderin mukaan heikentää sen selitysvoimaa eli hänen mukaan hyvien

³⁰ Yleisellä teorialla Layder tarkoittaa teorioita, jotka koskettavat kokonaisuuksia yhteiskuntaa ja niiden kehitystä tai hyvin yleisiä sosiaalisen todellisuuden näkökulmia, kuten rakenteen ja toimijuuden välistä suhdetta tai mikro ja makro tason analyysijä. Yleisiä teorioita ovat Layderin mukaan tuottaneet esimerkiksi Talcott Parsons, Michel Foucault, Anthony Giddens. (1998, 14.)

teoreettisten oivallusten käyttämättä jättäminen ja hylkääminen³¹ on silkkää tuhlausta. Siten kumulatiivisen tiedon ideaan kuuluu se, että aiemmin kehitetyjä teorioita sekä käsitteitä käytetään ja samalla testataan niiden kestävyyttä. (Layder 1998, 17–23.) Pertti Töttö (1997) on esittänyt kriittisen näkemyksen grounded theory -otteeseen liittyvästä induktivismista, joka Tötön mukaan puhattaimmillaan vaatisi, että tutkija löytää aineistolleen sellaisen ”sapluunan” (tai Tötön mukaan rotaation), jossa kaikki aineistolöydökset tukevat toisiaan ilman pakottamista. (Töttö 1997, 70.) Toisaalta Layderin mukaan yleisen teoria käytön vaarana on, että jo olemassa olevia käsitteitä hyödynnetään liian laajasti, jolloin niiden selitysvoimaa liioitellaan. Vaarana on myös, että jonkin tietyn teorian käsitteitä käytetään sellaisenaan selittämään aineistolöydöksiä, jolloin aineisto sovitetaan jo valmiiseen teoriaan ilman että katsottaisiin, mitä annettavaa aineistolla on teorialle esimerkiksi uusien käsitteiden muodossa. (Layder 1998, 17–23.)

Layderin mukaan toinen pääongelma grounded theory -otteessa on se, että vaikka sen avulla on mahdollista korostaa subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä, jää rakenteellinen näkökulma usein heikoksi (Layder 1998, 17–23). Siten myös Pierre Bourdieun kaksinkertaisen lukemisen ajatus tulee hyvin lähelle Layderin adaptiivisen tutkimustavan ydinideoita³². Bourdieun (1998, 7–9, 1989, 15; Wacquant 1995, 26–28) mukaan kaksikulotteisuus tarkoittaa kaksinkertaista lukemista, joka ensimmäisellä kerralla keskittyy rakenteelliseen näkökulmaan ja käsittelee yhteiskuntaa ulkoapäin nähtynä objektiivisena rakenteena. Tämän näkökulman voima on siinä, että se heikentää sosiaalisen maailman läpinäkyvyyden illuusiota ja kykenee paljastamaan jopa kausaalisia suhteita, jotka tuottavat yhteiskunnallista olemassaoloa. Tällaisia ovat esimerkiksi sukupuoli- tai sukupolvinäkökulmat, kuten se että vanhemmuus vaatii olemassaolokseen lapsen ja päinvastoin ja ne määrittävät toinen toistaan (ks. esim. Alanen 2001; Mayall 2002). Kuitenkin objektiivinen näkökulma saattaa esineellistää rakenteet autonomisiksi yksiköiksi, joilla on kyky toimia historiallisten toimijoiden tavoin ottamatta kuitenkaan huomioon yksilöiden toiminnan vaikutusta (Bourdieu 1998, 7–9; Wacquant 1995, 26–28). Analyysissäni rakenteellisesta näkökulmasta katsottuna on mahdollista tarkastella esimerkiksi peruskoulua

³¹ Yhtenä esimerkkinä Layder esittää Goffmanin käsitteen ”totaalinen instituutio”, jota on hyödynnetty monissa tutkimuksissa taitavasti ja kumulatiivisen tiedon ideaa toteuttaen.

³² Bourdieu (1998, 7–9; Wacquant 1995, 26–28) pyrkii hylkäämään yksilön ja yhteiskunnan välisen kahtiajaon. Hänen mukaan sosiaalinen maailma on erikoislaatuinen, koska sen rakenteet elävät kaksoiselämää. Rakenteet ovat olemassa ensimmäisen ja toisen asteen objektiivisuuksina. Ensimmäinen aste koskettaa aineellisten resurssien jakoa ja se tiivistyy pääoman käsitteeseen ja sen eri lajeihin. Kyse on rakenteellisesta näkökulmasta. Toisen asteen objektiivisuudella eli toimijoiden näkökulmalla Bourdieu tarkoittaa luokittelujärjestelmiä, mentaalisia ja ruumiillisia skeemoja, jotka ovat toimijoiden käytännöllisten toimintojen symbolisia malleja. Sosiaalinen todellisuus ja sosiaaliset faktat ovat tutkimuskohteena ja tiedon kohteena, koska ihmiset merkityksellistävät sen maailman, joka heidät tuottaa. (Mt.) Siten sosiaalisia rakenteita voi katsoa esimerkiksi jakokysymyksenä sekä subjektiivisena kokemuksena, jotka kummatkin ovat tärkeitä tutkimuskysymyksiä silloin, kun pyritään ymmärtämään sosiaalisia ilmiöitä. Esimerkiksi köyhyys on sekä historiallinen että rahan- ja tulonjakokysymys kuin myös henkilön henkilökohtainen kokemus siitä, onko köyhä ja millaista köyhyys on.

rakenteena, jossa opettajien ja oppilaiden aseisiin kuuluu tiettyjä toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia.

Subjekttiivinen näkökulma on Bourdieun (1998, 7–9, 1989, 15; Wacquant 1995, 26–28) mukaan toisen asteen objektivismia ja sen mukaan sosiaalinen todellisuus on sosiaalisten toimijoiden sattumanvaraisesti etenevä suoritus. Sosiaalinen maailma näyttäytyy tietoisten ja valppaiden yksilöiden tekemien päätösten, toimenpiteiden ja havaintojen tuotteena, jolle maailma on välittömästi tunnettu ja merkityksellinen. Arvo piilee siinä, että se tunnustaa arkipäivän tiedon, subjektiivisten merkitysten ja praktisen kompetenssin tärkeän roolin yhteiskunnan jatkuvassa tuottamisessa. (Bourdieu 1998, Wacquant 1995.) Bourdieun mukaan tässä näkökulmassa on myös puutteita: sosiaaliset rakenteet ymmärretään pelkästään yksilöiden strategioiksi, jolloin ei kyetä selittämään rakenteiden elinvoimaisuutta eikä sitä, miksi osa sosiaalisista rakenteista säilyy ja miksi joidenkin olemassaolo tehdään kyseenalaiseksi. (Wacquant 1995, 16, 26–31.) Tällöin lasten osallistumisen näkökulmasta keskiöön asettuu kysymys esimerkiksi siitä, millaista on olla opettaja tai oppilas, sekä miten tietyt oikeudet ja velvollisuudet arkipäivässä toimivat.

Rakenteellinen välttämättömyys ja yksilöllinen toimijuus ovat virheellisiä vastakkainasetteluja. Bourdieu ylittää nämä dualismit sosiaalisen prakseologiansa avulla. Tällöin tutkimuksessa ja aineiston analyysissä siirretään ensin sivuun arkielämän kokemustaso ja sen sijaan tarkastellaan objektiivisiä rakenteita eli asemien tiloja ja sosiaalisesti merkittävää voimavarojen jakautumista (pääomien kasaantumista). Sen jälkeen nostetaan esiin toimijoiden välittömästi eletyt kokemukset, joiden avulla on mahdollista ymmärtää niitä havaitsemis- ja arvostuskategorioita (dispositioita), jotka sisältäpäin strukturoivat heidän toimintaansa. (Wacquant 1995, 16–31; Bourdieu 1998, 7–9.) Bourdieun kaksinkertaisen lukemisen ajatus sekä Layderin adaptiivinen tutkimustapa muistuttavat toimintatutkimuksellista teorian muodostusta. Kaksinkertaista lukemista, adaptiivista tutkimusotetta ja omaa analyysitapaani voi myös kuvata abduktiivisen päättelyn prosessina, jossa tutkijan kiinnostus suuntautuu hänen tärkeiksi oletamiinsa seikkoihin tutkimusta suuntaavien johtoajatusten mukaisesti, kuten tässä tutkimuksessa esimerkiksi lasten toimijuus -näkökulman korostaminen, mutta toisaalta näiden ajatusten uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä kentällä nousseiden huomioiden kautta (Kiviniemi 1999, 72).

Analyysissäni on vahva aineiston ja teorian välinen vuoropuhelu ja sitä voi kuvata abduktiivisena tai adaptiivisena tutkimustapana. Layderin merkitys omalle tutkimukselleni on ollut aineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tärkeyden korostaminen, avoin koodaus sekä orientoiviin käsitteisiin liittyvä ajattelu. Orienoivien käsitteiden tavoitteena on auttaa tutkijaa järjestämään aineistoa ja siitä löytyviä teemoja. (Layder 1998, 108–109.) Orienoivat käsitteet ja avoin koodaus ovat hyvin lähellä Straussin ja Corbinin (1998) esittämää käsitteellistä jäsentämistä, jossa tietyt käsitteet ja niiden ominaisuudet löydetään aineistosta käsin (Mt., 19, 101–103). Adaptiivisen ja grounded theory -otteen tärkein yhteneväisyys onkin juuri aineiston järjestämiseen ja jäsentämiseen liittyvä

tutkimustapa. Grounded theory -otteesta poiketen ja adaptiivisen otteen mukaisesti omassa työssäni yleisellä teoriolla on kuitenkin ollut vaikutusta aineiston käsittelyssä eivätkä tutkimukseni orientoivat käsitteet ole pelkästään aineistolähtöisiä.

8.2 Aineiston analyysi

Analyysissä peruskäsitteistöni muodostuu voimavaroista, rakenteista ja identiteeteistä. Analyysissäni olen lähtenyt ajatuksesta, joka heräsi käytännön toiminnassa kentällä ja vahvistui teorian ja aineiston läpikäynnin myötä: vaikka lapsilla itsellään on monenlaisia voimavaroja osallistumiseen, heiltä myös puuttuu monia muita osallistumista tukevia voimavaroja. Aineistoa kerätessäni ymmärsin, että voimavarat määrittävät oleellisesti sitä, millaista lasten osallistumisesta muodostuu. Ajatukselleni sain tukea Bourdieun pääomaan liittyvästä ajattelusta, jonka mukaan pääoman eri muodot aktualisoituvat eri tavoin erilaisilla kentillä toimittaessa. Voimavarojen käsitettä tarkastelen Bourdieun (1989, 1995, 1998) pääomiin liittyvän ajattelun avulla.

Käytännössä järjestin aineistoani siten, että luin sitä läpi ja tein aineistolähtöisiä koodilistoja erilaisista voimavaroista. Voimavarat oli ensimmäinen analyysiäni ohjaava ja samalla orientoiva käsite³³, jonka kautta järjestin tutkimusaineistoani ja joka auttoi hahmottamaan myös sitä, miten vahva yhteys voimavaroilla on esimerkiksi rakenteellisiin, osallistumista joko estäviin tai edistäviin tekijöihin. Esimerkiksi lasten ja aikuisten välisiin sekä lasten keskinäisiin suhteisiin liittyvät huomiot järjestin sosiaalisten voimavarojen alle. Lasten keskinäisessä toiminnassa esiin tulleet säännöt ja tavat sekä erilaiset toimintaa säätelevät käsitykset ymmärrän kulttuurisina voimavaroina. Materiaalisiin voimavaroihin listasin erilaiset tilalliset, fyysiset, materiaaliset ja taloudelliset tarpeet. Ja lasten erilaiset henkilökohtaiset kyvyt ja mielenkiinnon kohteet ymmärsin inhimillisinä voimavaroina. Sosiaaliset, materiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset voimavarat löytyivät aineistosta saaden tukea myös Bourdieun erilaisten pääomien jaottelusta. Inhimillisiä voimavaroja etsiessäni hyödynsin Anja-Riitta Lehtisen ajatusta yksilöön kiinnittyvistä inhimillisistä voimavaroista. Tällaisia voimavaroja voivat olla esimerkiksi kognitiiviset ja fyysiset taidot. (Lehtinen 2000, 107–108.)

³³ Layderin (1998) mukaan orientoivilla käsitteillä on kaksi oleellisen tärkeää piirrettä. Ensinnäkin niillä on kaksoisluonne (eli ne tuovat esiin sekä subjektiivista että objektiivista puolta sosiaalisesta elämästä) ja toiseksi niillä on yhteys sosiaalisiin prosesseihin, jolloin on mahdollista tavoittaa sosiaalista toimijuutta ja sen ilmenemistä ajassa ja paikassa. Orientoivat käsitteet voivat liittyä tai olla liittymättä laajempaan teoreettiseen keskusteluun (Mt., 108–109.) Tässä tutkimuksessa orientoivana käsitteenä toimii mm. Bourdieun pääoman käsite, joka liittyy keskeisesti pääomien, kentän ja habituksen käsitteiden muodostamaan toimintateoriaan.

TAULUKKO 1 Voimavarat analyysissä

Orientoivana käsitteenä VOIMAVARAT → Koodilistat (mitä aineisto tuottanut)

<p>Sosiaaliset voimavarat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ipanaryhmät - kaverit, perhe - opettajat, rehtorit, muut koulun aikuiset - hankkeen vetäjät <p>Materiaaliset ja taloudelliset voimavarat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tilat, kuten koulun atk-luokka, salit ja muut tilat - ideaalitikot, ilmoitustaulut, tietokoneet - varat erilaisten ideoiden ja aloitteiden toteuttamiseen 	<p>Kulttuuriset voimavarat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - oma ikä, muiden ikä - sukupuoli: tyttö, poika - koulun säännöt, Ipanoiden säännöt - erilaiset kulttuuriset käsitykset, kuten lasten ja aikuisten käsitykset lapsen / oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista - toimintaperiaatteet Ipanoissa: arpominen ja äänestys <p>Inhimilliset voimavarat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ipanoiden henkilökohtaiset kyvyt ja mielenkiinnon kohteet (kirjoittaminen, atk-taidot, esiintymishalu, maalaus- ja piirustustaidot)
---	---

Voimavarojen lisäksi toimintatutkimushankkeen aikana tärkeäksi nousi sosiaalisen rakenteen käsite. Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen aikana kävi ilmi, että lasten toimintaympäristöissä vallitsevilla säännöillä, normeilla ja tavoilla oli oleellisen tärkeä merkitys sille, miten lapsiparlamentti toimi. Kun aineistostani pyrin tavoittamaan sitä, miten asuinalueen ja koulun institutionaaliset puitteet, ikäjärjestykset ja piintyneet tavat sekä lapsiparlamentin toimintamallit vaikuttivat lasten osallistumiseen, tutustuin sekä Bourdieun kaksinkertaisen lukemisen ajatukseen sekä Giddensin teksteihin, jolloin viehätyn sosiaalisen rakenteen tärkeydestä ja ymmärsin sen olevan oleellinen näkökulma myös omassa tutkimuksessani. Orientoivana käsitteenä käytin Giddensin (1984) ajatusta sosiaalisista rakenteista sekä rajoittavina että tuottavina. Menettelin samoin kuin voimavarojen kohdalla, eli listasin erilaisia osallistumista edistäviä ja estäviä rakenteellisia tekijöitä ja valitsin niistä kaksi sellaista rakennetta tarkempaan analyysiin, jotka empiirisen aineiston perusteella vahvimmin vaikuttivat lasten osallistumiseen. Osallistumisen kannalta merkittäviksi rakenteiksi osoittautuivat ensinnäkin lasten ikä ja ikärakenteet (iän hierarkkisuus, luokkatasot) ja toiseksi sukupolvien väliset valtasuhteet. Rakenteiden merkitystä esittelen myös tutkimuksen luvussa 11 pohtimalla rakenteiden joustavuutta ja rajoittavuutta. Rakenteita koskevassa analyysissä nostan myös esiin muutaman tapausesimerkin, joiden avulla valotan tarkemmin ja käytännön esimerkein sitä, millaisia mahdollisuuksia tai rajoituksia lasten toiminta koulussa ja asuinalueella kohtasi.

Orientoivana käsitteenä SOSIAALINEN RAKENNE → koodilistat

- luokkatasot, ikähierarkiat
- oppilaiden ja koulun aikuisten väliset suhteet (sukupuoli)
- Ipanoiden ja asuinalueen aikuisten väliset suhteet (sukupuoli)
- oppilaiden keskinäiset suhteet, Ipanoiden keskinäiset suhteet
- koulun ja lapsiparlamentin säännöt, tavat ja normit
- opettajien oikeudet
- oppilaiden oikeudet
- asukkaiden oikeudet

Kun olin löytänyt sekä voimavara- että rakenne -näkökulmille vastaavuutta, en kuitenkaan ollut vielä tyytyväinen. Ymmärsin, että sekä lasten kollektiivinen että henkilökohtainen kokemus ei nouse näiden orientoivien käsitteiden kautta riittävästi esiin. Jo käytännön työssä projektityöntekijänä huomasin, miten eri tavalla lapset toimivat silloin, kun olivat esimerkiksi oppilaan, lapsen tai Ipanan asemassa. Sosiaalisella asemalla oli vaikutusta siihen, miten lapset puhuivat, toimivat tai vetäytyivät. Kun toiminnan päättymisen jälkeen luin aineistojani yhä uudelleen, vahvistui tämä huomio entisestään. Ensin työstin aineistoa siten, että listasin erilaisia lapsen asemaa tai roolia koskettavia näkökulmia ja luin aineistoa läpi siten, että katsoin millaisia vastaavuuksia aineistosta näille näkökulmille löytyi. Sosiaalisen aseman tai roolin käsite ei kuitenkaan vastannut sitä, mitä halusin aineistollani tuoda esiin ja näin mukaan tuli sosiaalisen identiteetin käsite. Sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin käsitteiden avulla on mahdollista nostaa esiin osallistumisen kollektiivista puolta ja sitä, miten lasten käsitys itsestään ja toiminnastaan muodostuu ryhmissä ja miten he käyttävät ryhmiin kuulumisiaan ja muita kulttuurin elementtejä minäkuvansa rakentamisessa (Lähteenmaa 2000, 42–43). Empiirisen aineiston läpikäynti vahvisti esiyymmärrystäni siitä, että lapsi, oppilas ja kansalainen (joka rinnastuu Ipanana olemiseen) ovat ne identiteetit, joilla on vahvimmin vaikutusta osallistumiseen ja siten niistä muodostui tärkeimmät analyysiyksikköni.

Identiteettiä koskettavassa luvussa nostan esiin yksittäisiä lapsia toimijaesimerkkien kautta tuoden samalla esiin sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien vuorovaikutuksellisen luonteen. Toimijaesimerkit muodostuvat neljästä lapsesta, jotka ovat olleet mukana lapsiparlamentin toiminnassa aktiivisesti alusta saakka. Lapset valikoin sen perusteella, miten heidän inhimilliset voimavaransa ja niiden tarve vaihteli ja millaisia kokemuksia heillä lapsiparlamentin toiminnasta oli. Siten sain mukaan osallistumisen variaatiota ja sitä, miten samalla asuinalueella asuvien ja samaa koulua käyvien lasten näkemykset, kokemukset ja tarpeet osallistumisen suhteen vaihtelevat. Näin oli mahdollista tuoda esiin myös sitä, että osallistumiselle ei ole olemassa universaalia mallia.

TAULUKKO 3 Identiteetit analyysissä

Orientoivana käsitteenä SOSIAALINEN ja KULTTUURINEN IDENTITEETTI→**Koodilistat**

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - lapsi - oppilas, koululainen - Ipana, kansalainen - tyttö - poika - asukas - asiakas |
|--|

8.2.1 Analyysin kulku tutkimuksessa ja tekstissä

Alla olevaa taulukkoa olen käyttänyt aineistoanalyysini pohjana ja työkaluna. Taulukossa esitän tiivistetysti millaisia kysymyksiä ja käsitteitä analyysissä käytän sekä miten analyysi luku luvulta etenee.

TAULUKKO 4 Analyysikehikko ja tutkimuksen avainkysymykset

<p>1 OSALLISTUMISEN VOIMAVARAT</p> <p>Millaisia voimavaroja lapsilla jo on? Mitä he erityisesti tarvitsevat?</p> <p>Luku 9</p>	<p>2 OSALLISTUMISTA EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT RAKENTEET</p> <p>Mitkä ovat osallistumisen kannalta tärkeät rakenteet?</p>	<p>3 SOSIAALISET ja KULTTUURISET IDENTITEETIT</p> <p>Mitkä ovat osallistumisen kannalta tärkeät identiteetit?</p>
<p>4 VOIMAVARAT ja RAKENTEET</p> <p>Mitkä rakenteet ja miten: - edistävät osallistumista? - estävät osallistumista?</p> <p>Mitkä voimavarat korostuvat osana näitä rakenteita?</p> <p>Luku 9</p>	<p>5 VOIMAVARAT ja IDENTITEETIT</p> <p>Mitkä voimavarat korostuvat kun tarkastellaan osallistumisen kannalta tärkeimpiä sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä koulussa ja lapsiparlamentissa?</p> <p>Luku 10</p>	<p>6 RAKENTEET ja IDENTITEETIT</p> <p>Miten rakenteet vastaavat lasten osallistumisen myötä mahdollisesti muuttuviin identiteetteihin?</p> <p>Luku 11</p>

Analyysin rakenne muodostuu luvuista siten, että luvussa 9 käyn tiiviisti läpi osallistumisen kannalta tärkeimmät voimavarat ja rakenteet ja tarkastelen sitä, miten rakenteet sekä edistävät että estävät lasten osallistumista (lokero 4). Sen jälkeen keskityn analyysin seuraavassa luvussa 10 tarkastelemaan osallistumi-

sen kannalta tärkeimpiä lasten sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä (lokero 5). Lopuksi luvussa 11 keskityn erityisesti rakenteiden ja identiteettien muodostamaan problematiikkaan (lokero 6). Kuvion lokerot 2 ja 3 sisältyvät analyysissä lukuihin 9–11. Empiiriset löydökset, teoreettiset keskustelut sekä johtopäätökset muodostavat prosessin, jonka kuluessa pyrin avaamaan kutakin ”lokeroa”.

OSA III

MITÄ LASTEN OSALLISTUMINEN ON?

9 OSALLISTUMISEN VOIMAVARAT JA RAKENTEET

Tämän luvun tarkoituksena on ensinnäkin tarkastella lasten osallistumisen kannalta tärkeimpiä voimavaroja, joita lapsilla on tai joita he tarvitsevat toimiessaan asuinalueen ja oman kouluympäristönsä kehittämiseksi. Lisäksi haen vastausta kysymykseen, mitkä rakenteelliset tekijät edistävät, mitkä estävät ja miten lasten osallistumista eli tarkastelen, millaisessa sosiaalisessa asemassa lapset osallistuessaan ovat.

Normaalin arjen puitteissa lapsilla on hallussaan ja he tarvitsevat erilaisia voimavaroja toimiessaan esimerkiksi koulun toimintakulttuurin, vapaa-ajan harrastusten tai alueellisten palvelujen (kuten esimerkiksi kirjaston, ostoskeskusten tai puistojen) puitteissa. Luvun alussa teen tiiviin esittelyn sellaisista osallistumisen kannalta merkittävistä voimavaroista, jotka Ipanoiden kokousten ja haastattelujen perusteella osoittautuivat osallistumisen kannalta merkittäviksi. Voimavarojen varsinainen analysointi tapahtuu kuitenkin siten, että tarkastelen niitä erilaisten osallistumista edistävien ja estävien sosiaalisten rakenteiden (tämä luku) sekä sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien (seuraava luku) näkökulmista. Rakennenäkökulmasta tarkastelen ensinnäkin sitä, miten osallistumisen kannalta merkittävät voimavarat ovat jakaantuneet. Toiseksi analysoin, miten lasten osallistumista määrittävät erilaiset sosiaalisen aseman (oppilas, lapsi, koululainen, kuudesluokkalainen tai ensiluokkalainen) mukanaan tuomat pakot, normit ja tavat.

9.1 Tärkeimmät voimavarat

Tutkimuksessani tarkastelen lasten kulttuurisia, sosiaalisia, materiaalisia ja taloudellisia sekä inhimillisiä voimavaroja (ks. Bourdieu 1989, 1995, 1998; Lehtinen 2000).

9.1.1 Kulttuuriset voimavarat

Kulttuurisilla voimavaroilla tarkoitetaan lasten käsityksiä itsestään ja lapsista sekä aikuisista yleensä. Lisäksi tarkastelen lasten toimintaa sääteleviä arvoja ja asenteita, jotka raamittavat lasten osallistumista koulussa, lapsiparlamentissa ja asuinalueella. On tärkeää huomata, että myös lapset itse uusintavat ja muokkaavat näitä käsityksiä. Lisäksi se, miten lasten osallistuminen ymmärretään ja miten siitä puhutaan, on tärkeä osa kulttuurisia voimavaroja. Esimerkiksi koulussa vallitsevilla lapsi- ja lapsuuskäsityksillä on vaikutusta lasten osallistumiseen. Tässä tutkimuksessa kulttuuristen voimavarojen painopiste on hieman erilainen kuin esimerkiksi Anja-Riitta Lehtisen (2000, 122) lasten päiväkotitoimijuutta koskevassa tutkimuksessa, jossa kulttuurisilla voimavaroilla tarkoitettiin myös materiaalisia kulttuurin tuotteita, kuten esimerkiksi lasten itsensä tekemiä tai heille valmistettuja tavaroita, leluja ja pelejä. Tässä tutkimuksessa materiaalisilla voimavaroilla on myös merkitystä, mutta enemmänkin taloudellisen pääoman ja materiaalien reunaehtojen muodossa kuin kulttuurisina voimavaroina. Kulttuurisesti tärkeinä korostuivat arvoihin, asenteisiin ja käsityksiin liittyvät symboliset kulttuurin ainesosat, sillä ne olivat aineistossa läsnä vahvimmin. Seuraavat kulttuuriset voimavarat ovat aineiston perusteella lasten osallistumisen kannalta erityisen tärkeitä.

Erilaiset *kulttuuriset lapsi- ja lapsuuskäsitykset* vaikuttivat oleellisesti siihen, millaisia voimavaroja Ipanoilla oli ja mitä he kokivat tarvitsevansa osallistukseen. Mielenkiintoista on esimerkiksi se, mitä lapsi käsitteenä tarkoittaa? Onko lapsi kehittyvä ja kasvava tulevaisuuden aikuinen vai jo nyt olemassa oleva ja vaikuttava toimija? Toimijanäkökulmasta tärkeää on pohtia, miten lasten osallistuminen ymmärretään, miten siitä puhutaan sekä miten ja millaisilla voimavaroilla sitä pyritään edistämään aikuisten ja lasten toimesta (ks. identiteettiä koskettava luku).

Lapsi- ja lapsuuskäsitysten lisäksi *ikä* voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Se on ensinnäkin tärkeä rakenteellinen tekijä koulun arjessa vaikuttavan ikäjaottelun ja luokkatasojen vuoksi, nämä hierarkkiset jaot olivat esillä myös lapsiparlamentin toiminnassa. Ikä oli myös tärkeä sosiaalisia suhteita määrittävä tekijä, joka raamitti lasten toimintaa lapsiparlamentin kokouksissa ja jota lapset oman toimintansa kautta muokkasivat. Kokouksissa oli selvästi nähtävissä, että ikä voi olla sekä rajoite että voimavara riippuen henkilön iän mukaisesta asemasta luokkatasojen muodostamassa hierarkiassa. Hierarkkisyyden lisäksi eri-ikäisten lasten yhteistoiminta muodosti sellaisen kulttuurisen voimavaran, joka loi monipuolisemman maaperän lasten osallistumiselle.

Kulttuuristen lapsi- ja lapsuuskäsitysten sekä iän lisäksi lasten *asuinalue- ja koulutietämys* oli tärkeä kulttuurinen voimavara. Jokapäiväisen arkiliikkumisen sekä harrastamisen ja koulussa oppilaana olemisen kautta lapsille oli muodostunut käsitys omasta asuinalueestaan ja koulustaan, niiden hyvistä ja huonoista puolista. Ipanoilla oli myös hyvin tarkka mielikuva tutkimuksen kohteena olleesta asuinalueesta maantieteellisesti, koska siellä on suhteellisen helppoa ja turvallista liikkua toimivien pyörä- ja jalkakäytäväverkostojen sekä autottoman keskustan ansiosta. Siten elinympäristön fyysisten seikkojen, alueen palvelui-

den ja harrastusmahdollisuuksien tuntemus toimivat tärkeinä tiedollisina ja kulttuurisina voimavaroina. Tärkeitä voimavaroja olivat myös lasten luomat, lähinnä koulussa toimineet tiedon välittämisen- ja keräämiskanavat. Nämä kanavat olivat Ipanoiden toiminnassa ratkaisevia ja samalla ne toimivat sellaisena kulttuurisena voimavarana, jota kautta Ipanat keräsivät muiden oppilaiden näkemyksiä keskitetysti. Kanavien avulla Ipanat kykenivät myös kertomaan omista ideoistaan ja suunnitelmistaan oppilaille ja opettajille (keskusradio, ilmoitustaulut, idealaatikot) sekä alueen asukkaille (asuinaluelehti).

9.1.2 Materiaaliset voimavarat

Materiaalisilla voimavaroilla tarkoitan sellaisia voimavaroja, joilla on lasten virallisen ja puolivirallisen osallistumisen kannalta merkitystä eli voimavaroja, joita lapsilla yhteisesti on osallistumiseen (kuten esimerkiksi oikeus käyttää koulun tietokoneita) tai joita he tarvitsevat kehittääkseen omaa osallistumistaan (esimerkiksi taloudelliset voimavarat). Konkreettinen ja tärkeä voimavara, josta Ipanoilla oli puutetta, olivat *taloudelliset resurssit* erilaisten suunnitelmien toteuttamiseen. Yleensä Ipanoiden ideoimiin tapahtumiin tuli hankkia rahoitusta jostain muualta, yleensä aikuisten hyväksymänä. Kuitenkin myös lapset pystyvät halutessaan tekemään vähillä taloudellisilla voimavaroillaan sellaista muutosta, joka luo painetta kokonaisvaltaisemman uudistuksen toteuttamiseksi. Esimerkkinä tällaisesta toiminnasta oli asuinalueen toimijoiden yhteistyöllä hankkimat keinut koulun pihaan. Varat keinujen hankintaan kerättiin yhteistyössä Ipanoiden, asukasyhdistyksen ja vanhempainneuvoston kanssa. Ipanat luovuttivat keinujen hankintaan järjestämiensä oppilasjuhlien tuoton. Lisäksi kaupungin tilapalvelu vastasi keinujen asentamisesta ja siihen liittyvistä kustannuksista. Keinujen hankkiminen loi painetta kaupungin tilapalvelulle aloittaa pihan jo vuosien ajan lykätty remontointi.

Koska osallistumistoimintaa kehitettiin koulun tiloissa koulupäivän jälkeen, oli koulu ja siihen liittyvät *materiaaliset voimavarat* eli tiloihin liittyvät fyysiset seikat yksi osa lasten toimintaa ja puheenaiheita myös Ipanoissa. Ipanoiden kokouksissa nousi yllättävän usein esiin lasten käsitys koulunsa köyhyydestä eli erilaisten suunnitelmien toteutumisen yhdeksi todennäköiseksi esteeksi etenkin pihasuunnitelman osalta kuviteltiin koulun heikko taloudellinen tilanne. Toiminnan kuluessa lapset kommentoivat koulun köyhyyttä moneen eri otteeseen ja monella tapaa esimerkiksi kritisoimalla haisevia vessoja, joita ei kunnosteta, todetulla ilmastointiongelmana, joka aiheuttaa osalle lapsista oireita sekä tilanahtaudella, joka aiheuttaa yhteentörmäyksiä ja levottomuutta niin luokissa kuin siirryttäessä välitunneille. Koulun arjessa todettu materiaalien eli lähinnä fyysisten ja tiloihin liittyvien sekä taloudellisten voimavarojen puute raamittivat lasten suunnitelmia, jotka esimerkiksi koulun piha-alueen suhteen olivat erittäin kohtuullisia ja osittain jopa niukkoja. Toisaalta koulussa jo olemassa olevat materiaaliset voimavarat myös helpottivat lasten toimintaa Ipanoissa, kuten esimerkiksi jokaviikkoisten kokousten kokoontumistilat, tietokoneet, keskusradio, ilmoitustaulut ja esimerkiksi liikuntasalin hyödyntäminen.

9.1.3 Sosiaaliset voimavarat

Sosiaalisilla voimavaroilla tarkoitan lasten keskinäisiä ja lasten sekä aikuisten välisiä suhteita ja lasten lähiyhteisöjen toimivuutta sekä sitä, miten ne kannustavat, edistävät tai estävät lasten osallistumista. Aineiston perusteella osallistumisen kehittämisen tärkeimpiä sosiaalisia voimavaroja olivat ensinnäkin *oppilaista kootut Ipanaryhmät*, jotka olivat edellytys lasten osallistumisen kehittämiseksi. Lisäksi tärkeitä olivat *kaverit*, *luokkakaverit*, *koulun henkilökunta*, *muut aikuis-toimijat* sekä *osallistumistoiminnan ohjaajat*. Sosiaalisten voimavarojen suhteen korostuivat lasten ryhmänä hankkimat tai heiltä puuttuvat voimavarat sekä eri asemien väliset sosiaaliset suhteet (ks. Bourdieu 1986, 1995). Sosiaalisilla voimavaroilla ymmärrän pitkälti samoja asioita kuin Anja-Riitta Lehtisen (2000, 144) tutkimuksessa eli sosiaaliset voimavarat ovat inhimillisiä voimavaroja kollektiivisempia ja sosiaalisesta toiminnasta syntyviä.

Sosiaalisten voimavarojen perustan muodostivat Ipanat, jotka oli jaettu kahdeksi erilliseksi ryhmäksi eli pieniksi (1–2 luokat) ja isoiksi (3–6 luokat) Ipanoiksi. Kaikkien toimintaan osallistuneiden lasten mukaan tämä oli hyvä ratkaisu, sillä ensi- ja kuudesluokkalaisten välinen ikäero on koulukontekstissa sen verran merkittävä ja mielenkiinnon kohteet osittain erilaisia, että kaikille oli helpompaa toimia kahtena ryhmänä. Lisäksi kooltaan pienempi ryhmä mahdollisti helpommin erilaisten ideoiden ja aloitteiden suunnittelun ja toteutuksen. Tärkeä sosiaalinen voimavara oli myös se, että jokaiselta luokalta toimintaan valittiin kaksi oppilasta. Luokkakavereista koettiin olevan tukea toisilleen etenkin toiminnan alussa. Toiminnan kuluessa he pitivät toisensa ipana-asioista ajan tasalla, lisäksi yhdessä erilaisten tempausten, aloitteiden ja suunnitelmien tekeminen välituntisin tai tuntien alussa oli sujuvampaa kuin yksin. Kumpikin oppilas sai vapaasti osallistua kokouksiin eikä perinteistä varahenkilöjärjestelyä käytetty.

Lasten osallistumista tukevat *aikuiset* olivat merkittävä sosiaalinen voimavara, jota lapset tarvitsivat ja josta heillä oli puutetta. Aikuisia on erilaisia ja tämän tutkimuksen perusteella heillä on erilainen merkitys lasten osallistumiselle. Esimerkiksi perheestään Ipanat antavat hyvin kannustavan kuvan. Vanhemmat ja aikuissukulaiset toimivat kuitenkin lähinnä henkisenä taustatukena verrattuna koulun aikuisiin. Opettajien, rehtorien sekä muiden aikuisten (koulunkäyntiavustajat, harjoittelijat, vahtimestarit) rooli oli näkyvämpi ja tärkeämpi osallistumisen kannalta, koska toimintaa kehitettiin pääasiallisesti koulun tiloissa. Yhteistyön laatu ja toimivuus olivat tärkeitä kriteerejä sille, miten yhteistyö sujui ja millaisen sosiaalisen voimavaran se lapsille muodosti.

Lisäksi *oma luokka ja luokkakaverit* sekä muut koulukaverit toimivat tärkeänä sosiaalisena voimavarana. Kavereiden kanssa Ipanat pohtivat ja ideoivat sellaisia aloitteita, joihin lapsiparlamentin olisi syytä tarttua tai ottaa kantaa. Satunnaisesti muutamia Ipanoiden kavereita osallistui kokouksiin kuuntelijoina ja välillä myös aktiivisesti tekemällä, jos Ipanoilla oli tarvetta apuvoimiin. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi erilaisten juhlien ja tapahtumien järjestelyissä auttaminen.

9.1.4 Inhimilliset voimavarat

Tutkimuksessa liitän inhimilliset voimavarat yksilöllisiin ominaisuuksiin, eli niillä tarkoitetaan yksilöiden erilaisia kykyjä ja intressejä, jotka nousivat aineistossa esiin toistuvasti tiettyjen lasten kohdalla (ks. myös Lehtinen 2000, 107). Esimerkiksi osa lapsista oli enemmän kiinnostunut suunnittelemisesta (piha-alueen tai urheilupuistokaavan suunnittelu) ja osa puolestaan halusi toimia aktiivisemmin toteutuspuolella (lehden tekeminen, juhlien järjestäminen, internetkoulutuksen antaminen). Lisäksi lasten erilaisia taitoja kyettiin ryhmässä hyödyntämään koko ryhmän yhteisenä voimavarana, kuten esimerkiksi sujuvaa kirjallista ilmaisua, josta on ollut hyötyä lehden teossa tai rohkeutta esiintymiseen, josta on puolestaan ollut hyötyä keskustelukuulutuksia tehtäessä.

Inhimillisiä voimavaroja kartoitan neljän erilaisen *toimijaesimerkin* kautta. Esimerkeiksi on valittu kaksi lasten kummastakin ryhmästä. Näihin lapsiin palataan sosiaalista ja kulttuurista identiteettiä koskevassa luvussa.

9.1.5 Yhteenvedo voimavaroista

Yhteenvedona lasten osallistumiseen tarvittavat voimavarat on havainnollisinta esittää tiivistetyssä muodossa, joka kertoo miten erilaisia ja myös eritasoisia voimavaroja lapset tarvitsevat tai heillä on.

Kulttuuriset voimavarat:

- kulttuuriset lapsi- ja lapsuuskäsitykset
- ikä
- tieto ja tiedonvälitys

Materiaaliset voimavarat:

- taloudelliset
- materiaaliset ja tilalliset

Sosiaaliset voimavarat:

- Ipanoiden kokoonpano: kaksi Ipanaryhmää ja kaksi oppilasta per luokka
- aikuiset yhteistyökumppaneina, sukupolvien välinen yhteistyö
- koulun oppilaat ja kaverit, lasten keskinäinen yhteistyö

Inhimilliset voimavarat

- Ipanoiden toimijaesimerkit

Koska lasten osallistumiseen vaikuttavat sekä koulukontekstissa että myös koko asuinalueen näkökulmasta hyvin monenlaiset voimavarat, on niiden tarkastelua rajattu. On mahdotonta sisällyttää kaikkien edellä mainittujen voimavarojen perusteellinen tarkastelu yhteen tutkimukseen. Tarkastelua rajataan siten, että näkökulmana voimavaroihin ovat rakenteet ja sosiaaliset identiteetit. Tätä ratkaisua perustelen sillä, että nostan tarkasteluun sellaisia osallistumisen kan-

nalta oleellisia voimavaroja, jotka ovat aineistossa esillä vahvimmin ja ovat siten rakenteellisesti katsottuna sekä lasten sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien näkökulmasta tärkeimpiä.

9.2 Edistävät ja estävät rakenteet

Tutkimusaineiston perusteella osallistumisen kannalta erityisen tärkeät sosiaaliset rakenteet liittyvät kouluun instituutiona ja koulun tapaan järjestää sukupolvien välisiä ja lasten keskinäisiä suhteita. Erityisen tärkeitä rakenteita ovat ikä ja ikähierarkiat sekä sukupolvien väliset suhteet ja niihin liittyvä vallankäyttö ja valtasuhteet. Lisäksi poliittisista ja paikallisista rakenteista tärkeitä ovat alueellinen suunnittelukulttuuri sekä koulun normit ja säännöt. Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan ensinnäkin sukupolvien välisiin suhteisiin liittyvää vallankäyttöä ja toiseksi ikärakenteita ja ikään liittyvää problematiikkaa. Kouluelämään ja asuinalueeseen liittyviä normeja ja sääntöjä tarkastelen näistä kahdesta näkökulmasta.

Ikä ja lapsuus liittyvät monella tavalla yhteen. Erilaiset odotukset liittyvät ikään oleellisesti etenkin institutionaalisissa puitteissa. Koulussa ensiluokkalaisen tai kuudesluokkalaisen asemat ovat erilaiset ja niihin liittyä erilaisia velvoitteita siitä, miten ensiluokkalaisen tai kuudesluokkalaisen tulee käyttäytyä tai missä he esimerkiksi voivat välituntisin koulun piha-alueella viettää aikaansa ja leikkiä (pienet pienten puolella ja isot isojen). Usein lapsena olemista ja lapsuutta kuvaillaan aikuisena olemisen vastakohtana niin lasten kuin aikuistenkin toimesta. Samalla tuodaan esiin lapsuuden hyviä ja huonoja puolia (ks. esim. Lallukka 2003, 125). Sosiaalisissa suhteissa ikään liittyä oleellisesti erot ja eron teko. Kirsi Lallukan mukaan tämä ilmenee lasten kesken esimerkiksi koulussa siten, että he ovat hyvin tietoisia omasta ja muiden iästä sekä omasta paikastaan tässä hierarkkisessa järjestyksessä. Tärkeä osa koululaisena olemista on erojen tekeminen, erityisesti eroa ikäistään nuorempiin korostetaan. Koulussa luokkasteiden välinen jaottelu on ilmeistä, nousujohteista ja arvolutautunutta paitsi hierarkkisesti tuotettuna, myös horisontaalisesti. Eroa tehdään oman luokkasteen sisällä oman ikäisiin, ikäistään vanhemman oloisiin ja nuoremman oloisiin. (Lallukka 2003, 197.) Lasten kaveri- ja muut vertaisryhmät muodostuvat koulussa yleensä iän ja luokkatasojen mukaisesti osittain luonnollisesti siksi, että omanikäiset tuntevat parhaiten toisensa, jolloin jopa alle vuoden suuruinen ikäero saattaa olla merkittävä. (Aapola 1999, 236–237).

Iän lisäksi toinen lasten osallistumista sekä edistävä että estävä tekijä on valtaan liittyvät suhteet ja asemat. Valta ei ole vain sosiaalinen rakenne, sillä se on kompleksinen ilmiö ja sitä on vaikea tavoittaa. Valta voi olla myös voimavara ja valta-asema voi olla tärkeä osa yksilön minuutta ja sosiaalista identiteettiä. Pohdittaessa valtasuhteita ja vallankäyttöä sekä yksilön ja ryhmien erilaisia voimavaroja, nousee Bourdieun (1998) mukaan keskiöön kysymys (jälki)teollistuneiden yhteiskuntien kahdesta tehokkaimmasta erottelun periaat-

teesta eli taloudellisesta ja kulttuurisesta pääomasta. Eri toimijoilla on sitä enemmän yhteistä, mitä lähempänä he ovat toisiaan näiden kahden pääoman suhteen. Erottelun periaatteet liittyvät oleellisesti vallankäyttöön (mitä enemmän pääomaa, sitä enemmän potentiaalia vallankäytölle), tämän lisäksi vallankäytössä tärkeitä ovat myös sosiaaliset suhteet. Bourdieun mukaan sosiaalinen maailma koostuu suhteista. Suhteiden tila on yksilöiden ja ryhmien käyttäytymisen todellinen alkuperä, vaikka se onkin näkymätön ja vaikea saattaa empiirisesti esiin. Vallan voidaan sanoa tiivistyvän suhteisiin. Näitä suhteita määrittävät ja muokkaavat toimivan yksilön lisäksi myös vallan ja pääoman muotoihin perustuvien asemien (esimerkiksi oppilas-opettaja tai lapsi-vanhempi) väliset objektiiviset, historialliset suhteet. (Bourdieu 1998, 43–46.)³⁴

Sosiaaliin suhteisiin ja vallankäyttöön liittyen Bourdieu (1998, 45) käyttää vallan kentän käsitettä tehdäkseen selkoa sellaisista rakenteellisista vaikutuksista, joita ei voi muuten kenttäajattelun avulla käsitteellistää. Käsitteenä kenttä ei viittaa konkreettiseen tai todelliseen tilaan, vaan se on metafora paikalle, jossa ihmiset ja instituutiot ottavat osaa tiettyihin toimintoihin, kuten esimerkiksi koulutuksen kentällä. (Mt.) Kentät ovat olemassa vain relationaalisessa mielessä, paikkana jossa on tarjolla erilaisia mahdollisuuksia ja valintoja, paikkana jossa toimivat tietyt pääomat ja erityisesti paikkana, jossa vallitsevat tietynlaiset säännölliset ja joskus jopa pakottavat diskurssit. (Webb et al 2002, 68.) Vallan kenttä on erilainen kuin Bourdieun (1998, 46) muut kentät eli vallan kenttä ei ole kenttä muiden joukossa, vaan se on pääoman eri lajien välisten voimasuhteiden tila. Tässä tilassa joillakin toimijoilla on niin suuri määrä jotain kentällä merkittävänä pidetyistä pääoman lajeista, että he kykenevät hallitsemaan kenttäänsä. (Mt.) Seuraavaksi keskityn tarkastelemaan koulua kenttänä, jonne Ipanat lapsiparlamenttitoiminnan myötä toivat uudenlaisia vaatimuksia asettaen sukupolvien väliset suhteet mielenkiintoisen tilanteen eteen.

9.3 Valta ja koulu sukupolvinäkökulmasta

Tärkeitä lasten osallistumista estäviä ja edistäviä tekijöitä ovat lasten ja aikuisten erilaiset voimavarat, rakenteellisten ratkaisujen mahdollistama pääsy näihin voimavaroihin ja sitä kautta vallankäyttö ja valtasuhteet. Analyysissä en tarkastele valtasuhteita yksinomaan rajoittavina rakenteina, vaan analysoin myös valtasuhteisiin ja valta-asemiin liittyviä tekijöitä, jotka edistävät ja/tai estävät lasten osallistumista. Koska en käsittele valtasuhteita vain negatiivisina tai yhden-suuntaisina, pyrin analysoimaan sitä, miten vallankäytön avulla lasten osallis-

³⁴ Wacquant (1995, 33–35) tulkitsee historiallisten suhteiden merkitsevän Bourdieulle lyhyesti seuraavaa: konstruimme aktiivisesti yhteiskuntaa sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuneiden luokituskeemojen avulla. Ne esiintyvät meille samalla luonnollisina ja välttämättöminä rakenteina, kunnes niitä riittävästi kyseenalaistetaan aktiivisten toimijoiden kautta, kuten esimerkiksi etnisten ryhmien tai sukupuolten välisen vallan epätasapaino. On tärkeää korostaa, että luokituskeemat eivät ole sattumanvaraisesti vaan historiallisesti muodostuneita.

tumista voidaan edistää ja miten lapset ovat mukana vallankäytössä subjekteina. Valta toimii tässä yhteydessä kokoavana käsitteenä, joka sisältää ikään, koulun ja lapsiparlamentin sääntöihin sekä normeihin liittyviä teemoja. Siten valtakysymykset ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä ja kiinnostavia, vaikka vallan ytimen empiirinen paikantaminen on ihmisten välisissä suhteissa erittäin haastava tehtävä. Erityisen kiinnostunut olen erilaisista toimijoiden (yksilöiden ja ryhmien) voimavaroista ja niihin liittyvistä erotteluista sekä sosiaalisista suhteista.

Lapset viettävät merkittävän osan ajastaan koulussa ja siksi peruskoulu muodostaa merkittävän areenan lasten osallistumisen vaatimuksille ja kehittämiselle. Lasten osallistumistoiminnassa oli havaittavissa monentapaista ja momentasoista vallankäyttöä. Koska koulu osoittautui tärkeäksi lasten osallistumisesta määrittäväksi kehykseksi, tarkastelen laajasti koulun tapoja ja valtasuhteita. Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeron (1977) mukaan koulu instituutiona ja koulutus ovat merkittäviä siksi, että ne ovat mekanismeja, joiden avulla sosiaalisia normeja, arvoja ja myös eriarvoisuutta siirretään sukupolvelta toiselle. Koulutuksen avulla vahvistetaan kulttuurisen pääoman keskittymistä ja siten edesautetaan yhteiskunnallisten valtasuhteiden uusintamista. Erityisesti eriarvoisuuden siirtyminen sukupolvelta toiselle liittyy oppilaiden sosioekonomiseen taustaan ja siihen, millaiset arvot, normit ja tavoitteet koulussa vallitsevat. Koululaitoksessa vallitsee omanlainen kulttuurinsa ja parhaiten siellä selviävät ne, kenellä on perittyinä ja kotikasvatuksen kautta juurtuneena tietynlainen kulttuurinen pääoma eli keski- ja yläluokkainen sekä koulukulttuurissa hyväksytty tapa esiintyä ja edustaa itseään. Bourdieu mielellään näkisi koulutuksen olevan tapa, jolla sosiaalista eriarvoisuutta voitaisiin torjua tarjoamalla kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus koulutukseen. Toisaalta monet Bourdieun tutkimukset ovat osoittaneet, että ranskalaisen koululaitoksen toiminnan kautta eriarvoisuutta siirretään sukupolvelta toiselle. (Bourdieu & Passeron 1977, 152–167, 198–210; Bourdieu 1985).

Vaikka sosioekonominen tausta ja asema ovat Bourdieun tutkimuksissa tärkeällä sijalla, on kuitenkin tärkeää muistaa, että Bourdieun tutkimukset koskettivat ranskalaista yhteiskuntaa ja koululaitosta ja siten on pohdittava, millä tavoin ne istuvat suomalaisen koululaitoksen tutkimiseen. On selvää, ettei Bourdieun ajattelua sellaisenaan voi siirtää suomalaisen järjestelmän tutkimiseen, mutta ei myöskään ole järkeä oikopäätä hylätä ajatuksia kulttuurisen pääoman kasaantumisesta (ks. esim. Isoaho ym. 1990; Kivinen & Rinne 1995; Vantaja 2002; Liljander 2003). Esimerkiksi suomalaisen tutkimuksen mukaan akateemiseen kulttuuriin sopeutuvat parhaiten yläluokkaisissa perheissä varttuneet nuoret (Aittola 1992, 85–90).

Koska tarkastelen koulua instituutiona ja koska hyödynnän Bourdieun valtasuhteisiin ja pääomiin (sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset) liittyvää ajattelua, on paikallaan tarkentaa, että tässä tutkimuksessa lasten sosioekonomista taustaa (tai luokkaa) ei tarkastella sellaisena rakenteellisena tekijänä, jonka avulla pyrittäisiin suoraan määrittelemään lasten osallistumista. Syitä tähän ratkaisuun on kolme. Ensinnäkin lapsiparlamenttiin osallistuneet lapset arvot-

tiin vapaaehtoisista ja siten heidän osallistumisensa ei ollut riippuvaista äänestyskäytännön vaatimasta "vaalityöstä". Toiminnassa oli mukana kaikenlaisia lapsia, ei vain luokkansa suosituimpia, sosiaalisimpia tai aktiivisimpia vaan myös koulussa hankaluuksia aiheuttaneita, hiljaisia, vetäytyviä ja kiusattuja oppilaita. Toiseksi tarkastelen lasten osallistumista sekä lasten keskinäisen toiminnan että lapsi-aikuissuhteiden kautta. Erityisesti sukupolvien väliset suhteet ja näihin suhteiden välisiin asemiin liittyvät pohdinnat nousevat analyysissä esille vahvasti, ei niinkään lasten luokkataustaan liittyvät seikat. Kolmanneksi, koska lapsiparlamenttitoiminta oli kaikille tämän aineiston lapsille uusi ja tuore tapa toimia koulussa, korostuivat erityisesti lasten ryhmänä kohtaamat rakenteelliset ehdot, eivät niinkään lapsiyksilöiden taustat ja kyvyt sellaisenaan.

9.3.1 Koulu ja lasten osallistuminen

Kun koulua tarkastelee rakennenäkökulmasta, voi sen sanoa olevan valtiollisesti organisoitu instituutio, jonka tärkeimpiä tehtäviä ovat muun muassa lasten sosiaalistaminen vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen tarjoamalla ja opettamalla heille tietoja, taitoja ja tulkintoja sekä integroimalla eli sopeuttamalla heidät kulttuuriin ja yhteiskuntaan samalla ylläpitäen sen kiinteyttä (Laine 2000, 164). Virallista koulumaailmaa edustavat ainakin kirjoitetut lukujärjestykset, muodolliset hierarkiat, pedagogiset ja ammatilliset suhteet ja kurinpidollinen järjestelmä. Koulussa pedagoginen suhde on kaksijakoinen kategoria: opettaja on se joka opettaa ja tietää ja oppilaan oletetaan olevan se joka oppii; opettaja on kansalainen ja oppilas opettelee tulemaan sellaiseksi; opettaja on ammattilainen ja aikuistunut sekä kypsä, oppilas ei ole mitään näistä. Siten pedagogiset suhteet pohjimmiltaan perustuvat eroille ja autoritäärisyydelle. (Gordon et al. 2000, 65.)

Jälkiteollisessa yhteiskunnassa koulu on monenlaisten vaatimusten alaisena, sillä perinteisen auktoriteetin asema kasvatuksen kentällä on muuttunut. Koulua ja opetusta kohtaan on asetettu monenlaisia paineita. Laajimmillaan ne koskevat yhteiskuntakelpoisten kansalaisten tuottamista ja siten koulun voidaan nähdä ylläpitävän ja sääntelevän yhteiskunnallista tasapainoa. Koulusta valmistuvien kansalaisten tulisi tietää, miten toimia vastuullisina aikuisina ja miten käyttää poliittis- ja siviilioikeuksia. Mutta samaan aikaan koulujen myös halutaan tuottavan sosiaalista muutosta ja ottavan osaa tasa-arvoisen yhteiskunnan muokkaamiseen. (Gordon et al. 2000, 192.) Lasten osallistumisen näkökulmasta on mielenkiintoista, että suomalaista peruskoulujärjestelmää on arvosteltu opettajakeskeisyydestä (esim. Gordon et al. 2000; Lahelma 2002; Laine 2000; Simola 2004; Suutarinen 2000; Tolonen 1999). Lisäksi esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen toteutumista arvioivan kansainvälisen komitean mukaan suomalaisen peruskoulutuksen yhtenä heikkoutena on, että osallistumistoiminnan kehittämiseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Peruskoulu on arvosteltu myös siitä, että Lapsen oikeuksien sopimusta ei ole sisällytetty peruskoulun lukujärjestyksiin tai oppisisältöihin eikä siten tuotu lapsille riittävästi tunnetuksi. (ks. YK:n Lapsen oikeuksien komitean... 2000.)

Jos lasten oikeuksien ja lapsipolitiikan suhteen Suomi on jäljessä verrattuna muihin Pohjoismaihin, löytyy eroja myös kouluelämään liittyen. Suomessa

oppilaat osallistuvat pohjoismaisesti vertaillen varsin vähän koulun päätöksenteoon ja oppilaskuntatoimintaan. Toisin kuin Suomessa, muissa pohjoismaissa nuoret uskovat, että voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa kouluyhteisön kehittämiseen. (Suutarinen et al. 2001.) Kaarlo Laine (2000) on kuvannut suomalaista koulua erillisten yksilöiden yhteisönä. Laineen tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkökulmasta oppilaiden keskinäinen sekä oppilaiden ja koulun aikuisten välinen sosiaalisuus tiivistyy erityisesti koulun järjestyksenpitoon liittyväksi asiaksi sekä myös toisen huomioonottamisen vaatimukseksi. (Mt., 150.) Sosiaalisuuteen liittyy monia normeja ja sääntöjä siitä, mikä on sopivaa toimintaa oppilaalle ja opettajalle. Lasten osallistumisen kehittämiseksi ja myös sen tutkimiseksi kouluinstituutio normeineen, sääntöineen ja vakiintuneine rutiineineen asettaa mielenkiintoisen haasteen, sillä aikuisilla ja lähinnä opettajilla sekä rehtorilla on koulussa useiden pääoman ”lajien” ylivalta. Tällaisia pääomia ovat esimerkiksi kulttuurinen, koulutuksellinen ja symbolinen eli auktoriteettiin liittyvä. Bourdieun (1998, 46) mukaan tietyllä kentällä, kuten tässä tutkimuksessa peruskoulutuksen kentällä, valtaan liittyvät taistelut kiihtyvät aina, kun eri pääomalajien suhteelliset arvot kyseenalaistuvat, etenkin jos kentän tasapaino on uhattuna. (Mt.)

Pääomiin ja vallan suhteisiin liittyvän ajattelun kautta lasten osallistumismahdollisuudet aikuisten perinteisesti hallitsemilla areenoilla, kuten yhdyskuntasuunnittelussa, opetussuunnitelmien tai koulun yhteisten sääntöjen laadinnassa näyttävät kovin kapeilta ja olemattomilta? Voi kysyä, onko valtasuhteiden tarkastelu voimavarojen kasaantumisen myötä kovinkaan hedelmällistä, koska se voi antaa aikuisista yksipuolisen, jopa tyrannimaisen kuvan. Toisaalta on mahdollista korostaa myös sitä, että vaikka pääoman kasaantuminen ja vallankäyttö liittyvät yhteen, niin lasten ja aikuisten välinen vallankäyttö ei suinkaan ole vain yhdensuuntaista, vaan siitä on löydettävissä monenlaista vuorovaikutuksellista variaatiota. Sukupolvien välisiä suhteita tarkasteltaessa on tärkeää huomata, että myös Bourdieu (esim. 1998, 134–137; Wacquant 1995, 132–136) pitää toimijoita (yksilöitä) mitä suurimmassa määrin aktiivisina eivätkä he ole vain rakenteiden seurannaisilmiöitä, kuten lasten paikasta lasten ja aikuisten välisessä vallankäytössä voisi olettaa.

Peruskoulussa vaikuttavien merkittävien pääomien suhteen koululaiset näyttäytyvät kovin alisteisessa asemassa olevilta. Lapsilla on kuitenkin käytössään erilaisia tapoja suhtautua koulunkäyntiinsä. Osa Ipanoista kertoi esimerkiksi suhtautuvansa koulunkäyntiin hyvin välineellisesti korostaen itselleen koululaisena olemisen hetkellisyyttä, jolloin tavoitteena on oppia, omaksua ja kohota luokkahierarkiassa mahdollisimman tehokkaasti. Oppilailla on myös erilaisia tapoja, joilla vastustaa koulun sääntöjä tai normeja (työskennellä hitaasti, käydä oppitunnin aikana vessassa, unohtaa läksyt, etsiä hukkunutta kynää jne.). Tämä yleensä opettajien ja myös joidenkin oppilaiden taholta häiriköinniksi leimatun toiminnan voi myös ajatella kertovan siitä, ettei näillä lapsilla ole koulussa muita kanavia tuoda esiin turhautumistaan tai toimijuutensa puutetta, jolloin se saattaa purkautua sääntöjen ja normien näkökulmasta kielteisenä toimintana (ks. myös Devine 2002). Tällainen toiminta on ainakin periaatteessa

helppo pyrkiä tukahduttamaan, mutta eri asia on, miten hyvin nämä tukahduttamisyrietykset käytännössä toimivat. Eräs Ipana kertoi, että hänen luokassaan yksi sitkeästi häiritsemään pyrkivä oppilas usein lopulta saavuttaa päämääränsä siten, että hänet poistetaan luokasta (mitä hän toiminnallaan tavoittelee). Näin käyttäytyvällä oppilaalla voisi nähdä olevan sellaisia inhimillisiä, omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa liittyviä voimavaroja, joiden avulla hän toimii vastoin opettajan ohjeita.

9.3.2 Osallistumista, vaikuttamista ja päätöksentekoa

Koska Ipanat toimivat pääasiallisesti koulun tiloissa ja yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa, olivat koulun säännöt, tavat ja normit oleellisen tärkeä osa myös Ipanoiden toimintaa. Tällöin koulun sisäiseen vallankäyttöön liittyvät perinteet erityisesti kasvatustavoitteiden nimissä olivat osa lapsiparlamenttien toimintaa. Koulussa korostetaan sekä oppilaiden että opettajien taholta oppilaiden keskinäistä tasa-arvoisuutta. Tästä periaatteesta kertoo myös se, että Ipanat hyvin usein nostivat keskustelun aiheeksi sellaiset tilanteet, joissa he kokivat että koko luokkaa, heitä itseään tai heidän ystäviään oli kohdeltu väärin koulun aikuisten toimesta.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

6.3.2001

Edellä keskustelua kunkin luokan istumajärjestyksistä. Janne haluaisi pian uuden järjestyksen, koska kokee nykyisen istumapaikkansa luokan sosiaalisten suhteiden kannalta vaikeana.

Janne: Meillä vaihdetaan aina joka kuukausi istumajärjestyksestä...

Jaana: Niin meilläkin periaatteessa, vaikka aika usein saattaa mennä kuusikin viikoo, ennen kuin ope suostuu.

Janne: No kuuntele nyt, kun ope sanoi, että varmasti vaihetaan joka kuukausi ensimmäinen päivä istumajärjestyksestä, että varmaan vaihetaan. Ja nyt on jo kuudes päivä eikä se vielääkään ole suostunut vaihtamaan, vaikka se lupasi. Niin ettei sitten vaihdettu (kyllästyneellä äänellä, jk lis.)

Osallistumistoiminnan näkökulmasta oppilaisiin kohdistuvana vallankäyttönä voi pitää sitä, että Ipanoiden toimintaan osallistuneiden lasten ajateltiin ensisijaisesti olevan ryhmä oman koulun oppilaita. Tällöin heidän osallistumisensa tavoitteet, toimintatavat ja toiminnan kohteet tulee olla ainakin osittain koulun aikuisten kontrolloitavissa. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että oppilaiden ajateltiin olevan oman koulunsa edustajia ja siten heidän toimintansa haluttiin olevan sopivaa ja yleisesti hyväksyttyä myös koulun aikuisten näkökulmasta.

Tutkimuspäiväkirja

viikko 40, 2000

Ipanoiden (3–6 luokat) toinen kokoontuminen

Tiistaina Ipanoiden toisessa kokoontumisessa koettiin ensimmäinen konflikti koulun sääntöjen kanssa. Pojat pitivät pipoa päässään ja niinhän ei saa koulussa tehdä, koska se ei kuulu hyviin tapoihin ja on vastoin koulun tapakasvatusta. Emme Johannan (Ipanoiden toinen aikuisvetäjä) kanssa edes kiinnittäneet asiaan huomiota, kunnes muutama opettaja tuli siitä huomauttamaan. Myöhemmin ilmeni, että opettajien

kontrolli johtui pääasiassa siitä, että kokouksessa oli mukana toimittaja ja siten koulun oppilaiden ei haluttu olevan lehtikuvissa pipot päässä, koska se olisi ollut osoitus tapakasvatuksen epäonnistumisesta. Tämä onkin yksi erittäin konkreettinen asia, jota voi miettiä myös laajemmin. Projektin ajatellaan olevan koulun toimintaa eli tällöin myös koulu sääntöjä tulisi noudattaa ja nopeasti ollaankin siinä tilanteessa, että opettajat luulevat Ipanoiden pyrkivän murtamaan ja kyseenalaistamaan opettajien antamaa kasvatusta. Tarkoitus ei tietenkään ole opettajien työn väheksyntä.

Tosin lapset koulunsa säännöistä ja normeista hyvin tietoisina harvoin edes ehdottivat sellaisia toimintamuotoja tai aloitteita, jotka olisivat sotineet vastoin hyvää ja normaalia käytöstä. Huumorimielellä kyllä ehdotettiin esimerkiksi koulun räjäyttämistä, koulun piha-alueen muuttamista hautausmaaksi tai tiettyjen aineiden poistamista lukujärjestyksestä, mutta nämä aloitteet eivät koskaan edenneet keskustelu- tai äänestysasteelle, vaan niiden avulla enemmänkin irroteltiin ja otettiin etäisyyttä koulun toimintatapoihin. Omaa toimintaansa arvioidessaan lapset kertoivat etukäteen odottaneensa erityisesti omien vaikutusmahdollisuuksien lisääntyvän Ipanoiden toiminnan myötä.

**Haastattelu: Janne ja Piia
18.5.2001**

JK: Nyt jälkeinpäin, niin mitä te ite aattelette, että miksi tällainen Ipana-juttu tänne oikein tuli?

Janne: Sen takia että koululaisetkin sais joskus päättää kaikenlaisista asioista. Että siis niin, ettei aina pelkästään vaan aikuiset ajattele lastenkin puolesta, että silleen pääsis siihen päättämiseen mukaan.

Lähinnä lapset halusivat vaikuttaa koulun ja asuinalueen fyysisiin (esimerkiksi koulun piha ja liikennejärjestelyt) seikkoihin, muutamiin koulun sääntöihin sekä alueen harrastus- ja oleskelutiloihin. Lapset olivat myös realisteja eivätkä he olettaneet, että voivat vaikuttaa mihin tahansa tai ilman aikuisia. Vaikutusmahdollisuuksiin liittyvistä odotuksista huolimatta suurin osa lapsista oletti etukäteen, että lapsiparlamentti toimii hyvin aikuisjohtoisesti ja että toiminta on tiukasti etukäteen suunniteltua, aikataulutettua ja lasten käytöstä kontrolloivaa. Siten heille tuli yllätyksenä se, että kokousten ja myös koko toiminnan sisältö suunniteltiin yhdessä.

**Haastattelu: Rami ja Veli
29.5.2001**

Rami: Mutta se oli yllätys mulle ainakin että me saatiin päättää siitä että mitä me tehään, että kaikkee mitä sä tai joku muu aikuinen ehdotti niin ei ollut pakko tehdä jos ei haluttu.

Osa lapsista oli tullut ensimmäisiin kokouksiin hieman epäröiden tai vastentah-
toisesti ja osa vain uteliaisuuttaan.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat)
9.10.2000

Vilja: Mää en oikeestaan ees halunnu tänne!

?: En määkään.

Vilja: Mutta onhan tääl oikeestaan ollu ihan hauskaa.

JK: No hyvä.

Vilja: Vaikka mä luulin et täällä on ihan tylsää.

Mia: Määkin luulin!

?: Kyllä mäekin luulin mut...

JK.: Että täällä vaan istutaan?

Vilja: Mää luulin että täällä vaan puhutaan.

JK.: Täällähän puhutaan koko ajan.

Vilja: Niin mutta mä luulin ettei täällä saa / / (xxx) että pitää vaan koko ajan pitää vaan kuunnella ja ...

?: Ei saa liikkuu!

?: Niin että pitää vaan istuu ja...

JM: Niin että teillä oli sellasia ajatuksia ennen tätä...

JK: Miks te luulitte, osaattekte sanoo?

?: En mää osaa sanoa.

?: En mää vaan tiijä.

Toiminnan alussa lapset olettivat toimintatapojen määrittelyyn liittyvää valtaa olevan hyvin paljon aikuisilla. Toki näin olikin. Lapsiparlamenttiryhmän sisällä lapsilla oli kuitenkin paljon mahdollisuuksia vaikuttaa oman toimintansa sisältöihin. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa ja toimia yhteistyössä muiden asuinalueen aikuisten kanssa olivat monimutkaisemmat. Koska lasten osallistumistoiminnan tavoitteena oli kehittää sellaista toimintamallia, jonka avulla lapset voivat vaikuttaa oman elinympäristönsä eikä vain koulunsa asioihin, liittyy sukupolvien väliseen vallankäyttöön myös muita kuin koulussa toimivia aikuisia. Vaikka koulu toimi osallistumistoiminnan ensisijaisena areenana ja sillä oli selkeimmin vaikutusta osallistumiseen, tarkastelen tässä yhteydessä myös muita aikuisia, kuten alueellisia viranhaltijoita, asuinalueaktiiveja sekä heidän ja lasten välistä toimintaa valtasuhteiden näkökulmasta.

Lasten ja aikuisten keskinäinen yhteistyö ponnistaa siitä, miten asioita on perinteisesti asuinalueella ja koulussa hoidettu. Asuinalueen kehittämisen näkökulmasta rakenteellinen eli asemaan ja ammattiin sekä lapsi-aikuissuhteeseen liittyvä valta voidaan tiivistää kahteen pääulottuvuuteen: lasten vaikuttamispyrkimykseen ja varsinaiseen päätös- tai toimeenpanovaltaan. Lasten vaikuttamispyrkimyksillä tarkoitan epäsuorempaa vallankäyttöä ja erilaisten vaikuttamisen tapojen käyttämistä, kuten esimerkiksi lehtijuttuja, kyselyjä, näyttelyjä, kirjeitä ja suunnitelmia, joita lapset käyttivät saadakseen omia intressejään eteenpäin ja toteutetuiksi. Yleensä nämä epäsuorat tavat olivat yhdensuuntaisia vaikuttamispyrkimyksiä, joissa lapset tekivät ja aikuiset vastaanottivat.

Haastattelu: Minttu ja Elisa
17.5.2001

Elisa: Niin eihän me oikeestaan voida kauheesti päättää mitään, me voidaan vaan suunnitella.

Minttu: Mutta onhan se tähän asti kyllä hyväksytty melkein kaikki ne meidän suunnitelmat.

Elisa: Niin onkin, mutta me ei olla niitä päätetty, me ollaan ne keksitty ja esitetty, mutta sitten aina joku aikuinen tai rehtori päättää, että saako tehdä.

Minttu: Niin me voidaan siellä porukassa (Ipanoissa) päättää että mitä me tehdään.

Elisa: Ja sitten ehkä kysyä rehtorilta.

Lasten suunnitelmat ja aloitteet herättivät harvoin muunlaista vastakaikua aikuisten taholta. Esimerkiksi liikennekorjausten suhteen lapset tuottivat paljon tietoa siitä, miten heidän näkökulmastaan autoliikenne alueella toimii ja mitkä ovat erityisen vaarallisia alueita tai risteyksiä. Tiedon eteenpäin luovuttamisen jälkeen lapset eivät kuitenkaan saaneet tietoa siitä, miten heidän näkemyksiään oli hyödynnetty vai oliko niitä hyödynnetty lainkaan. Vaikuttamispyrkimykset olivat yhdensuuntaisia ja harvemmin niissä päästiin vuorovaikutukselliseen suhteeseen, elleivät Ipanat varta vasten ja säännöllisesti muistuttaneet sekä vaatineet vastausta aloitteilleen. Poikkeuksiakin tosin oli, esimerkiksi alueen lähikirjaston työntekijät vastasivat lasten tekemään aloitteeseen, joka koski aukioloaikoja, kirjojen saatavuutta ja asiakastietokoneiden käyttöä. Vastineessaan kirjastovirkailijat kertoivat, mitkä lasten tekemistä aloitteista olivat mahdollisia toteuttaa, mitkä eivät ja miksi. Lisäksi kirjasto innosti vastauksessaan lapsia myös ottamaan uudelleen yhteyttä, jos uusia kehittämissideoita syntyy. Näin tapahtuikin ja yhteistyö kirjaston kanssa oli vastavuoroisempaa kuin muiden alueellisten toimijoiden kanssa. Monika Riihelän (1996) tutkimuksessa on vastaavia huomioita. Vaikka esimerkiksi kirjastolaissa ei mainita lasta lainkaan, juuri kirjastot kehittivät lasta kuulevia työmenetelmiä korostamalla lapsen omaehtoisuutta ja tiedonhalua. Sen sijaan neuvolassa, koulussa ja päiväkodissa aikuiset yleensä määrittivät sen, mikä on lapsen parhaaksi. (Riihelä 1996, 172.) Lähikirjastojen merkitys lasten osallistumiselle on tämän tutkimuksen valossa erittäin merkittävä. Kirjasto on myös tärkeä osa asuinalueen perus- ja lähialve-luita.

Yhdensuuntaisista vaikuttamispyrkimyksistä huolimatta lapset korostivat toimintaa arvioivissa haastatteluissa, että heidän vaikutusmahdollisuutensa ja myös päätösvaltansa oli lisääntynyt. Etenkin lapsiryhmän sisällä he kokivat omaavansa valtaa. Oli myös asioita, joihin lapset olisivat halunneet vaikuttaa, mutta jotka eivät olleet toteutuneet, koska lasten tuottamat suunnitelmat ja perustelut eivät riittäneet muutoksen aikaansaamiseksi. Tällaisia muutos- tai kehittämiskohteita olivat alueellinen skeittipaikka ja nuorisotila.

Haastattelu: Rami ja Veli
29.5.2001

JK: No onko teillä ajatuksia mihin lasten olis jatkossa hyvä vaikuttaa täällä alueella?

Veli: Joo, alue, semmonen missä vois skeitata, ku se ei meiltä onnistunu.

Rami: Niin ja sitten se nuorisotila, sitä kyllä tarvittais. Tää on varmaan ainoa paikka Jyväskylässä missä ei oo skeittipaikkaa eikä nuorisotilaa, ihan köyhä paikka.

Kun suunnitelmat ja ideat vietiin ulos lapsiparlamenttiryhmästä, vaikutusmahdollisuudet ja vaikuttavuus vähenivät. Asioista päättämään tuli aikuistoimijatahoja, joilla on pitkät perinteet ja rutiinit toimia omalla tavallaan. Lasten vähäisemmällä kokemuksella, aikuisten ammatillisella ja tiedollisella pätevyydellä eli koulutuksellisten, taloudellisten ja kulttuuristen voimavarojen kasaantumisella sekä lapsi-aikuissuhteeseen liittyvillä hierarkkisilla ja sukupolvittaisilla eroilla oli merkitystä päätöksenteossa. Lasten vaikutusmahdollisuudet tiivistyivät suunnitelmien tekemiseen ja niiden esittelyyn, omien kokemusten ja näkemysten listaamiseen, mutta ei varsinaiseen lasten ja aikuisten yhteiseen vuorovaikutukseen päätöksenteon muodossa. Tästä on esimerkkinä koulun piha-alueen kehittäminen. Pihan kohentamisesta oli alueella puhuttu jo vuosia, mutta aiemmin, muutamista aloitteista ja suunnitelmista huolimatta, pihan remontointi oli jäänyt vain muutamien yksittäisten välineiden asentamiseksi (koripalloteline) ja yleiseksi puheeksi. Konkreettisia päätöksiä tai toimia pihan kokonaisvaltaiseksi kohentamiseksi ei ollut aiemmin tehty. Ipanat osallistuivat piha-alueen kehittämiseen, sillä sitä aloitettiin uudelleen suunnitelmaan Ipanoiden aktiivisuuden ansiosta. Kaupungin sitoutumista pihasuunnitelman tekemiseen ja kustannusten kattamiseen lisäksi se, että pihan kohennus oli ollut heidän asialistallaan jo vuosia. Pihan remontointia oli aiemmin lykätty rahapulan vuoksi ja myös Ipanat olivat aiempina vuosina kuulleet tämän selityksen. Ennen suunnittelun aloittamista Ipanat olivat epäluuloisia aloitteen hyödyllisyyden suhteen, sillä heillä oli vahva ennakkokäsitys koulun taloudellisesta heikosta tilanteesta. Ipanat kuitenkin tekivät aloitteen pihan kohentamisesta ja tällä kertaa aloite osoittautui onnistuneeksi.

Koulun pihan uudistusprosessi. lukukausi 2000–2001,

(tiivistetty kuvaus perustuu pääasiassa tutkimuspäiväkirjan merkintöihin ja osittain myös kokousnauhoituksiin).

Ipanoiden tekemän aloitteen (jota myös asukasyhdistys tuki) kautta kaupungin tilapalvelu sitoutui suunnitelman kustannusten kattamiseen (vihersuunnittelijan palkka) ja suunnitelman käytännön toteuttamiseen (noin kolmen vuoden sisällä siitä, kun suunnitelma oli saatu valmiiksi). Koulun piha-alueita suunniteltiin siten, että Ipanat tekivät ensin omat suunnitelmansa, joissa oli mukana kaikkien koulun oppilaiden ideoita (idealaatikoiden kautta tulleita) sekä myös joidenkin opettajien ideoita ja toiveita. Suunnitelmat luovutettiin vihersuunnittelijalle, joka myös vieraili muutaman kerran Ipanoiden kokouksissa. Vihersuunnittelija hyödynsi omassa suunnitelmassaan lasten tekemiä suunnitelmia. Kun vihersuunnittelijan oma versio oli valmis, annettiin se sekä Ipanoille ja myös ilmoitustaulun avulla kaikille koulun oppilaille kommentoitavaksi. Lisäksi koulun aikuiset ja muutamat vanhemmat kommentoivat suunnitelmaa. Lopullista versiota muokattiin näiden kommenttien perusteella.

Pihan suunnitteluprosessi oli sellainen, jossa myös lapsilla oli paljon mahdollisuuksia vaikuttaa ja ideoita oman koulunsa pihaa. Kuitenkin suunnittelun yhteydessä aikuistoimijat (vihersuunnittelija, kaupungin tilapalvelun toimijat, koulun henkilökunta) ja loppuvaiheessa etenkin kaupungin tilapalvelun toimijat päättivät toteutuksen aikataulut, kustannusarviot ja lopulliset leikkivälineet (turvallisuus-, kustannus- ja aikataulukysymykset huomioiden) vahvasti lasten näkemykset mielessään. Lasten vaikutusmahdollisuudet tässä suhteessa olivat hyvät, mutta päätösvallan suhteen lapset olivat heikommassa asemassa, koska päätöksenteko (ja siten lasten lopul-

listen näkemysten huomioiminen) oli täysin aikuistoimijoiden vastuulla ja heidän (yksittäisten toimijoiden) kiinnostuksesta riippuvaista. *Lasten näkemysten huomioiminen ei ollut automaattinen ja normaaleihin rutiineihin kuuluva toimintatapa, vaan se oli pikemminkin riippuvaista yksittäisistä aikuisista, jotka kokivat asian olevan tärkeä osa heidän työnkuvaansa.* Esimerkiksi vihersuunnittelija oli hyvin kiinnostunut ja innostunut lasten kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja hänellä oli siitä myös paljon aiempaa kokemusta. Aikuiset kuitenkin tekivät varsinaiset päätökset ilman lasten läsnäoloa ja siten lapsilla ei ollut mahdollista konkreettisesti osallistua varsinaiseen ja lopulliseen päätöksentekoon, vaikkakin aikuiset hyödynsivät päätöksissään lasten tuottamaa tietoa.

Päätöksenteossa henkilöityy se, kenellä tai keillä valta loppujen lopuksi on ja miten sitä käytetään. Tällöin valta on erilaisten voimavarojen (erityisesti sosiaalisten, taloudellisten ja symbolisten pääomien) kasaantumisen myötä (Bourdieu 1989, 31–35) yleensä aikuisilla, joilla on aikuisauktoriteettiin, koulutukseen ja taloudelliseen asemaan liittyen mahdollisuus joko hylätä ja hyväksyä lasten esitykset. Lasten ja aikuisten välisissä suhteissa vallan voisi sanoa keskittyneen melko poikkeuksetta aikuisille eli lapsiryhmän ulkopuolelle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että päätösvaltaan liittyvä toiminta olisi vain yhdensuuntaista vallankäyttöä, vaan siinä on tilaa myös erilaisille vallan muodoille ja tavoille.

Juuri tästä syystä on tärkeää tarkastella yksilöiden ja ryhmien kokemuksia. Opettajilla ja muilla viranhaltioilla on työssään suuri valikoima erilaisia vallankäytön tekniikoita ja vallankäyttö saattaa olla myös tiedostamatonta. Onkin tärkeää nostaa esiin vallankäytön kohteena olemisen kokemuksia. (Vuorikoski 2003, 135.) Viimesijaisen ja usein henkilöityneen vallankäytön voisi kiteyttää ajatukseen siitä, että tämän tutkimuksen lapsilla oli halua ja myös konkreettista tarvetta siirtyä suunnittelu- ja esittelyasteelta lähemmäs varsinaista päätöksentekoa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapset haluaisivat toimia ilman aikuisia, vaan pikemminkin lapset kaipasivat yhteistyötä aikuisten kanssa. Toimivaa yhteistyötä jäätin kaipaamaan erityisesti sellaisten aikuisten kanssa, joilla on vaikutusvaltaa lapsille tärkeissä asioissa. Tällaisia aikuisia olivat esimerkiksi koulun rehtori, kaavoituksesta vastaavat viranhaltijat, lautakunnissa istuvat luottamushenkilöt ja erilaisten palveluiden suunnittelijat.

Lapsille valta-asema tarkoitti ensinnäkin sitä, *kuka päättää* (esimerkiksi koulussa usein rehtori tai luokanopettaja) ja *mitä päättää* (esimerkiksi lupa erilaisten tilaisuuksien järjestämiseen). Vallan henkilöitymisen lisäksi erityisen tärkeää lapsille oli se, *miten* asioista *päättäminen tapahtuu*. Lapset pitivät tärkeänä pohtia, miten sellaisista asioista päätetään, jotka lapset kokivat tärkeiksi ja jotka vaikuttavat heidän jokapäiväiseen elämäänsä (esimerkiksi koulun säännöt, kirjaston aukioloajat, puistosuunnitelmat). Vaikka lopullinen päätös ei aina olisikaan lapsille mieluinen tai heidän tavoitteidensa mukainen, niin päätöksenteon tavat, vuorovaikutus ja päätöksenteon taustalla olevat perustelut olivat lasten kokemina tärkeä osa vallankäyttöä ja varsinaista päätöksentekoa.

Lasten ja aikuisten vuorovaikutukselliseen yhteistyöhön ei kyseisen asuinalueen lapsilla ja aikuisilla ole aikaisemmin ollut juurikaan mahdollisuuksia, koska lasten osallistumista tukevia toimintarakenteita ei aiemmin ole ollut olemassa. Lapsiparlamentin voisi sanoa osittain vastanneen tähän tarpeeseen tarjoamalla lapsille osallistumisareenan ja sitä kautta uudenlaisen strategisen tavan (Giddens 1984, 14–15), jonka avulla heillä oli ainakin mahdollisuus toimi-

joina pyrkiä muuttamaan asuinalueella ja koulukentällä vaikuttavia rakenteita ja voimavarojen jakoa.

9.3.3 Lapset, aikuiset ja vastuukysymykset

Lapsiparlamenttien toimintamahdollisuuksilla oli olemassa rajat, jotka lapset hyvin tunnistivat. Lapset olivat hyvin tietoisia siitä, millaisia aloitteita kannattaa viedä eteenpäin ja millaisille aloitteille on realistisia mahdollisuuksia saada hyväksyntää aikuisten taholta. Esimerkiksi käsitys koulun köyhyydestä nousi usein keskustelujen aiheeksi. Erilaisten suunnitelmien toteutumisen yhtenä esteenä uskottiin olevan koulun heikko taloudellinen tilanne.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat)

8.1.2001

Ipanat tekevät pihasuunnitelmaa.

Riina: Olis kiva saada jotain sinne pihaan, tuleekohan näistä sinne mitään?

Johanna: Joo se suunnittelija tulee sitten kertomaan meille, että mitä siihen pihaan ehkä saadaan ja mitä ei saada ja miksi ei.

Tero: Ai varmaan usein sen syö rahapula.

Idealaatikoiden kautta Ipanat saivat välillä sellaisia ideoita, jotka lensivät suoraan roskakoriin, kuten aloitteet koulun räjäyttämistä tai koulupäivien lyhentämisestä kahteen tuntiin. Lisäksi asuinalueen ja koulun kohentamiseen liittyen ehdotettiin välillä sellaisia ideoita, joita Ipanat eivät pitäneet realistisina. Tällaisia ideoita olivat esimerkiksi kokonaan autoton asuinalue, skeittipaikka parkkipaikan tilalle tai uimahallin perustaminen alueelle.

Haastattelu: Sari ja Jutta

29.5.2001

JK: Onko täällä koulussa tai alueella mikään muuttunut sen jälkeen kun Ipanat aloitti?

Jutta: No että kaikki lapset saa esittää ideoitaan ja ilmaista mielipiteensä.

Sari: Niin ei täällä sellasta aikasemmin ollut, että nyt voi kuka vaan laittaa viestiä tuonne idealaatikkoon.

JK: No onko niillä viesteillä jotain vaikutusta?

Jutta: Mitä sä tarkoitat?

JK: Että jos laittaa viestin tuonne laatikkoon, niin saako sillä sitten jotain aikaiseksi?

Sari: No se on sitten taas kiinni meistä, että mitä me niillä tota, mitä me tehään.

Jutta: Niin että on siellä ollut sellaisiakin, ettei olla tehty mitään.

JK: Millaisia?

Sari: No että räjäytetään koulu. Ei mua ainakaan huvita koulua räjäyttää (nauraa).

Jutta: Tai että koulua vain kahtena päivänä viikossa, ei me sellaisille voida mitään tehdä.

JK: Niin.

Sari: Mutta sitten on paljon niinku tota pihaan ehdotettu, että sitä me ollaan tehtykin niin.

Lapset olivat tietoisia hyväksytyyn suunnittelun ja toiminnan rajoista ja pyrkivät murtamaan niitä harvoin. Lasten osallistumisen ajatus kohtasi välillä myös kritiikkiä ja kyseenalaistamista aikuisten taholta. Muutama aikuinen piti ajatusta kyseenalaisena tai ainakin epäilyttävänä. Vastustus liittyi mielestäni siihen, että luonnollisena pidetyn ja hierarkkisten sukupolvisuhteiden järjestyksen mukaisesti ajateltiin, että lapsen tehtävänä ei ole osallistua sellaisiin asioihin, jotka kuuluvat aikuisten vastuulle. Epäilyjen lisäksi lasten osallistumisen ajatus herätti asuinalueen aikuisissa ja muissa aikuisissa myös kiinnostunutta kannatusta mutta satunnaisesti myös huvittuneisuutta. Lasten osallistumisen ajatusta saatettiin pitää hauskana vitsinä.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että lasten osallistumista vastustetaan juuri siksi, että lasten ei haluta olevan millään tavalla mukana aikuiselämässä ja siihen liittyvissä murheissa tai siksi, että lasten oletetaan saavan lisääntyvällä vallalla vain pahaa aikaan (esim. Corsaro 1997; Ennew 1998; Prout 2003). Samantapaisesti muutamat asuinalueen aikuiset pelkäsivät, että osallistumistoiminnan myötä lapset saavat sellaista valtaa, joka tekee tyhjäksi aikuisten huolenpidon ja kasvatuksen. Osallistumistoiminnan ajateltiin aiheuttavan enemmän haittaa kuin hyötyä. Uskottiin, että osallistuessaan lapsista saattaisi tulla itsekkäitä oman edun tavoittelijoita tai lapsista tulisi niin kurittomia, ettei aikuisilla ole enää keinoja selviytyä heidän kanssaan. Muutamat aikuiset olivat huolestuneita sukupolvisuhteiden liiallisesta kyseenalaistamisesta ja siitä, että lapset siten saavat liikaa valtaa omiin ja muiden ihmisten asioihin (ks. myös Prout 2003, 12–13.).

Kriittisiä ajatuksia esiintyi erityisesti hankkeen ensimmäisen vuoden aikana, kun lasten osallistumisen ajatusta esiteltiin asuinalueella eri aikuistoimijoille. Enemmistö alueellisista aikuistoimijatahoista esitti hyväksyntänsä ja kannatuksensa hankkeelle, mutta esimerkiksi alueyhteistyöryhmässä, vanhempainneuvostossa ja muutamien opettajien taholla oltiin huolissaan siitä, että lapsia vastuullistetaan hankkeen kautta liiaksi asioista, joista heidän ei ikänsä ja kehitystasonsa vuoksi vielä tarvitsisi tietää tai edes olla kiinnostuneita. Kysyttiin myös, saavatko lapset toiminnan myötä liiaksi valtaa sellaisiin asioihin, joista heidän ei vielä voida olettaa ymmärtävän riittävästi. Aikuisten esittämä kritiikki ja huoli kuvastaa halua suojella lapsia liialta vastuulta. Toisaalta se kertoo myös siitä, että lasten pelätään lisääntyvän vallan avulla aiheuttavan haittaa itselleen ja myös muille.

Lasten vastuullistamiseen liittyvän huolen ja kritiikin voisi tulkita kuvastavan yleisempää huolta vanhemmuuden ja aikuisten auktoriteetin sekä perinteisen sukupolvijärjestyksen murenemisestä (esim. Launonen 2000; Tahkokallio 2001; Salo 2004). Aikuisten auktoriteetin ja vanhemmuuden korostamisella on kuitenkin myös kääntöpuolensa, joita harvoin nostetaan esiin, mutta joista esimerkiksi Joann Conrad (1999) on puhunut. Conradin mukaan perhearvojen korostaminen merkitsee yleensä perinteisen ydinperheen ihannoitua, joka ei kuitenkaan ole kaikkien lasten perhemuoto enää nykyään. Tällöin ydinperheen ihannoitus on ongelmallinen ja jopa lasten välistä eriarvoisuutta edistävä ajattelutapa. Vanhempien ja aikuisten auktoriteetin vahvistaminen on ongelmallista,

koska sillä ei ole vain ja ainoastaan myönteisiä seurauksia lapsille. Tästä on esimerkkinä keskustelu vanhempien oikeudesta käyttää ruumiillista kuritusta. Conradin mukaan esimerkiksi lasten väkivaltainen käyttäytyminen nähdään lapsiyksilön ja vanhempien ongelmana eikä sitä yhdistetä kansalliseen ideologiaan, joka arvostaa väkivaltaa ja on yhä konservatiivisempaa sekä rankaisukeskeisempää politiikassaan lapsia kohtaan. (Conrad 1999.)

Conradin kärjistynyt kuvaus liittyy Yhdysvaltojen tilanteeseen, mutta sillä voi sanoa olevan yhtymäkohtia myös suomalaisten lasten tilanteeseen. Tästä on esimerkkinä aloitteet rikosoikeudellisen syyntakeisuusikärajan laskemisesta tai keskustelut yhteisistä lapsia koskettavista kotiintuloajoista. Aikuisten auktoriteetin korostamisen kautta lapset yleensä niputetaan keskenkasvuisten universaalikategoriaksi, jotka ovat kaikki samalla tavalla aikuisten valvonnan tarpeessa. Niputtamalla lapset otetaan kantaa sellaisien sukupolvisuhteiden puolesta, joissa aikuiset valvovat ja ohjaavat kasvussaan ja kehityksessään keskeneräisiä. (Satka & Moilanen 2004, 126.)

Lasten vastuullistamiseen ja heidän tiedollisten sekä moraalisten kykyjensä epäilyyn liittyen nykykeskustelussa on esillä monenlaisia näkemyksiä. Osa näkemyksistä koskettaa aikuisten auktoriteetin murenemista sekä kurittomia lasten ja nuorten sukupolvia, jotka eivät enää ymmärrä kunnioittaa vanhempaa sukupolvea ja joka puolestaan aiheuttaa sen, että aikuisten luonnollisena pidetty kontrolli lapsiin nähden vähenee³⁵. Lasten pelätään saavan aikuisille kuuluvia oikeuksia ja joutuvan sellaisiin valintatilanteisiin, joihin he eivät kehitystasonsa vuoksi ole vielä valmiita (Puolimatka 1999; Launonen 2000; Tahkokallio 2001). Kun tähän lisää monessa tutkimuksessa esiin tulleen huomion (esim. Gordon et al. 2000; Riihelä 1996; Norris et al. 1996; Simola 2004) suomalaisen koululaitoksen aikuisjohtoisuudesta, ei ole yllättävää että lasten vastuullisuuden ja aikuisten valta-asemaan liittyvät kysymykset ovat keskeinen keskustelun aihe niin lasten kuin aikuisten keskuudessa. Aikuisten auktoriteettiin liittyen Launonen (2000) on todennut, että kansakoulun perustamisesta nykypäiviin saakka koulukasvatuksen tavoitteena on ollut ja on edelleen kasvattaa lapsia moraaliseen itseohjautuvuuteen ja vapauteen. Launosen mukaan nykypäivän koulun pedagogisissa teksteissä korostettu arvojen subjektiivisuus ei ole tuottanut nuorten eettisen itseohjautuvuuden kannalta hyviä tuloksia, sillä ne kielivät ohjauksen ja kontrollin puutteesta. (Launonen 2000, 328–330.)

Launosen voi tulkita tarkoittavan lasten ja nuorten häiriökäyttäytymisen tai pahoinvoinnin ongelmien johtuvan yksiselitteisesti aikuisten auktoriteetin puutteesta. Joskus näin voi ollakin, mutta Ipanoille aikuisten paikka sukupolvi-suhteissa on pääsääntöisesti selvä. Se, miten aikuisten auktoriteettiasema perustellaan, on eri asia. Pelkkä aikuisuuteen vetoaminen on mielivaltaista, koska auktoriteetin vaikuttavuus ei voi perustua pelkästään aikuisuuteen. Ai-

³⁵ Toisaalta voisi väittää, että aikuisten kontrolli lapsia kohtaan jatkuvasti lisääntyy aikuisjohtoisten harrastusten, aikuisten vetämän iltapäivätoiminnan yms. kautta (ks. esim. Strandell & Forsberg 2005).

kuisuus sinänsä ei ole tae siitä, että aikuisten toiminta, heidän kokemuksensa ja mielipiteensä olisivat lasten kannalta aina oikeita tai perusteltuja.³⁶

Hieman erilaisen näkökulman kasvatukseen tarjoaa Mika Ojakangas, joka on myös pohtinut lapsuutta ja aikuisten auktoriteettia. Ojakankaan (1997) mukaan moderni lapsipedagogiikka on murentanut vanhempien ja huoltajien auktoriteettia ja antanut kasvatuksen asiantuntijoille ja ammattilaisille liiaksi valtaa määrittää sitä, mikä on lapsen paras. Ojakangas peräänkuuluttaa kurin erottamista kurittamisesta ja auktoriteetin pakottamisesta argumentoiden samalla lasten vanhemmille kuuluvan vastuullisen aikuisauktoriteetin puolesta. (Mt., 18, 293.) Sakari Rautiainen (2000) on osuvasti pohtinut Ojakankaan teesiä vastuullisesta auktoriteetista. Ojakankaalle lapsuus merkitsee samaa kuin luonnollinen vastarinta kasvatusta ja moraalialueen vastaan. Rautiaisen mukaan Ojakankaan idea lapsuudesta merkitsee lasten mieltämistä luonnostaan uppiniskaisina ja järjettöminä. Lapsuus on kuin parantumaton sairaus, josta vanhempien antaman huolenpidon ja auktoriteetin turvin pystytään parantumaan tai jota voidaan pitää kurissa. Rautiainen ihmettelee, miten tähän ajatteluun istuu lapsiaan pahoinpitelevät, nöyryyttävät tai laiminlyövät vanhemmat? Onko vanhempien auktoriteettiaseman ja yksityisyyden vahvistamisesta tällöin apua? (Rautiainen 2000, 4–5.)

Osallistumistoimintaan persoonaltaan, voimavaroiltaan ja tavoitteiltaan osallistuneet erilaiset lapset eivät ole vain alaikäisten universaalikategoria, joka on lakkaamatta kenen tahansa aikuisen auktoriteetin tarpeessa. Mirja Satkan ja Johanna Moilasen (2004, 126) tapaan voisi kysyä, onko perinteinen sukupolvi-järjestys kestävä lähtökohta lasten ja aikuisten suhteille sekä kasvatukselle, kun tiedämme miten erilaisissa olosuhteissa lapset elävät ja miten heidän persoonallisuksiinsa liittyvien voimavarojen ja turvallisuuden tarve vaihtelee suuresti. Aikuisten universaalinen auktoriteetin ajatus (josta esimerkiksi 'Koko kylä kasvat-
taa' -hankkeissa pohjimmiltaan on kyse) on toisaalta pelottava, sillä tiedämme perheväkivaltaan ja lastensuojeluun liittyvien tutkimusten perusteella, miten sekä henkistä että fyysistä väkivaltaa ja pahaa oloa aikuiset lapsille saattavat aiheuttaa (esim. Laitinen 2004; Pösö 2004; Hurtig 2003; Hurtig & Laitinen 2000; Virkki 2004; Eskonen 2005). Vaikka tällaiset tilanteet ovat poikkeuksia, niin ei kuitenkaan ole yksiselitteisen selvää, että lapset voivat aina, liikkueensa asuin-alueellaan ja kuntien tai kaupunkien keskustoissa, luottaa siihen, että kaikki aikuiset ovat asialla 'lasten parhaaksi'. Lasten pahoinvointi liitetään julkisissa keskusteluissa usein huoleen vanhemmuuden katoamisesta ja siitä, että nykylapset elävät liian rajattomassa ja vapaassa kasvatuskulttuurissa. Harvoin nos-

³⁶ Auktoriteettiaseman haastavuudesta on hyvänä esimerkkinä 29.10.2004 Keski-suomalaisessa ollut oppilaan mielipidekirjoitus, josta seuraavaksi suora lainaus: "Samat säännöt pitäis olla kaikilla. Ottaa niin hermoon, kun maikoilla on niin paljon valtaa ja ainakin meidän koulussa ne polkee sääntöjä ihan miten huvittaa. Et ihanku *koulun yhteiset säännöt* ei koskis niitä kun nehan on *AUKTORITEETTEJA*! Siis SE ei ole oikein! Jos oppilas etuilisi ruokajonossa tai veisi leipiä koulun ruokalasta pois, tästähän nousisi hirveä haloo ja saarna ja heti leimattaisiin oppilas häiriköksi. Mutta kyläpä opettajat saavat näin tehdä eikä asiaan puutu kukaan, paitsi minä! Mun mielestä siitä on tultava loppu ja opettajien elettävä samojen sääntöjen mukaan. Kyllä, valitan, olen se häirikkö, mutta ainakin sanon suoraan. Ja tiedän olevani oikeassa."

tetaan esiin sitä, millaisia vaikutuksia liiallisella kontrolloinnilla, rajoittamisella ja tiukoilla säännöillä saattaa pahimmillaan olla lasten elämään (esim. Hurtig 2003, 46³⁷). Tuija Virkin (2004, 115) vihaa ja toimijuutta käsittelevässä tutkimuksessa etenkin varhaiskeski-ikäiset eli 1960-luvulla lapsuuttaan eläneet kritisoiivat oman lapsuutensa aikaista kasvatusta ja silloista vahvan auktoriteetin vanhemmuutta siitä, että se oli liian kireää, yksipuolista ja nujertavaa.

Aikuisten universaalien auktoriteetin kyseenalaistaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisuutta, perhettä tai vanhemmuutta tulisi automaattisesti tarkastella riskinä tai että järjestyksenpidollista valtaa tulisi siirtää hätiköidysti tai, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä, aikuisten asettamien kasvatustavoitteiden nimissä lapsille. Tämä saattaa aiheuttaa lasten kesken yhä lisääntyvää hierarkkisuuutta. Lasten vastuullistamista tapahtuu kuitenkin esimerkiksi koulun arjessa, jolloin kasvatuksellisten tavoitteiden nimissä aikuisten luomien järjestyssääntöjen valvomista siirrettään lasten tehtäväksi. Järjestyksenpidon valvomisen kautta voi pohtia Elina Lahelman tekemää huomiota siitä, että myös oppilaiden kesken on eroa ja hierarkkisuuutta ja tällöin voidaan kysyä, kenen ehdoilla toimitaan. Toimitaanko kaikkien lasten kollektiivisilla ehdoilla vai vain muutamien hierarkiassa korkealla olevien oppilaiden ehdoilla? (Lahelma 1999, 88.) Tällöin ollaan kaukana kaikkien lasten tasaveroisesta kohtelusta, kuten seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi.

**Suunnitteluryhmän kokous,
6.9.2000**

JM: Missä vois enemmän niin kun kuunnella mitä mieltä työ ootte?

Matti: Käyttäytymisessä.
(naurahtelua)

JM: Mitä sie tarkoitat sillä?

Matti: Että saa riehua jos haluaa.

(naurua)

JM: Nyt se on kiellettyä?

³⁷ Johanna Hurtigin lastensuojelun perhetyötä koskevassa väitöskirjatutkimuksessa on aineistoesimerkkinä perhe, jossa lasten elämää rajoittavat monenlaiset säännöt ja tiukka kuri. Vaikka kyseessä on yksittäinen esimerkki, kertoo se jotain nykyisestä rajat ja rakkaus -keskustelusta, jolla voi olla myös kielteisiä seurauksia lapsille. Seuraavaksi suora ote tutkimuksessa esiintyneestä aineistoesimerkistä, joka on osa tutkijan tekemiä muistiinpano perhekuntoutusjaksolta. "Äitinä Eeva yrittää jotenkin liikaa. Lapset eivät saa kiivetä puissa, taittaa oksia, mennä rantaan tai jumppasaliin, kun aikuiset eivät ole vahtimassa (miksi eivät voisi olla?). Lapset eivät saa juosta, huutaa, eivätkä hyppiä kaiteen päällä. Pitää syödä kaikki heti ja nopeasti, sotkematta. Pitää kertoa ja tunnustaa, mitä on tehnyt, pitää vastata reippaasti kun aikuiset kysyvät jne. Kun äiti kuvaa perheen arkea kotona, alkaa ahdistaa. Kotona lasten pitää mennä joka ilta seitsemältä nukkumaan ja syödä sitä ennen puuroa. Usein Pekkaa (5 v) pitää syöttää, kun hän ei suostu syömään tarpeeksi nopeasti. Pekka ei saa tulla vanhempien makuuhuoneeseen, koska siellä on äidin tärkeitä tarvikkeita. Poika ei ole koskaan käynyt vanhempiensa makuuhuoneessa, sillä hän voisi sotkea siellä olevia äidin harastustarvikkeita tai loukata niiden kanssa itseään. Isä rakentaa perheelle taloa, mutta lapset eivät saa tulla työmaalle, sillä heidän vahtimisensa työtä tehdessä on mahdotonta. Kotipihalla on paljon sellaista, mitä ei saa tehdä. Istutuksia täytyy varjella, kadulle ei saa mennä. Puissa ei saa kiivetä, kun kauniiden vanhojen puiden oksat saattavat katketa. Äiti kertoo ylpeänä tätä järjestyksen ja kurin ja sääntöjen täyttämää elämää."

Matti: Niin, no vitsi, vitsi. Paitsi meidänkin luokassa, jos on järjestäjä, niin...jos on jotkut niin ku, kenen kanssa on kavereita, niin ne saa siellä riehua ja jos joku muu alkaa ja ei oo niitten kaveri, niin ne pistää heti nimen taululle ja rastin, että tulis jälkää.

JM: Tuntuuks se vähän epärealulta?

Matti: Ei pahemmin (ironiseen sävyyn).

Lasten vastuullistamiseen liittyviä kysymyksiä pohdittiin Ipanoiden kokouksissa myös lasten kanssa yhdessä. Yleensä lapset mielsivät vastuukysymykset ja kokouskysymyksiä. Lapset halusivat toimia pareittain tai ryhmänä, jolloin vastuuta jaettiin useamman lapsen kesken. Lisäksi lapset halusivat toimintaan mukaan aikuisen, joka toimii viimesijaisena vastuunkantajana. Kuten edellisestä niin myös seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi, etteivät lasten osallistumiseen liittyvät vastuuteemat kuitenkaan kosketa vain Ipanoiden toimintaa. Koulun arjen käytännöistä löytyy myös sellaisia toimintatapoja, jotka oppilaat kokevat hankalina.

Haastattelu: Elisa ja Minttu

17.5.2001

JK: Onko muita asioita, mistä te mielestänne voitte ottaa vastuuta, jos me tehdään jotain. Kun siitä paljon puhutaan, että jos lapset osallistuu niin ne ei voi ottaa samantyyppistä vastuuta kuin aikuiset, onko se asia näin, että mistä lapset voi ottaa vastuuta.

Elisa: Onpa vaikee kysymys, no vaikka tekee yhteistyötä ja tekee yhdessä.

Minttu: Mistä ottaa vastuuta?

Elisa: Aika vaikee kysymys, en mä tiedä.

JK: Sä sanoit että tekee yhteistyötä, lasten kesken vai aikuisten kanssa?

Elisa: Lasten kesken, pitäis tehdä yhteistyötä enemmän niin sitten se toimis paremmin, että ei tarvis...

Minttu: Ettei aina tarvis olla yksin vastuussa vaan että tehtäis yhdessä, niin ettei tulis kauheet paineet siitä, että pitää osata jotain, vaikka tehdä lehteen juttu, niin ihan yksin.

JK: Että olis isompi porukka joka jakais, no me ollaan otettu paljon vastuuta siitä suunnittelusta niin...

Elisa: Niin se on aika paljon sellaista vastuuta, mitä lapset osaa ottaa aika paljon, että eihän me koskaan paljoa voidan mistään suoraan heti yksin päättää.

Minttu: Mutta, niin ku että ei aikuiset aina kuitenkaa päättäis yksin, että mekin voitais...

Elisa: Mun entisessä koulussa oli sellainen, että piti lähteä välkälle nopeesti ja kuu-keilla oli sellainen nauha käsivarressa ja semmoiset vyöt ja ne tuli aina paperi kädes-ä aina ajamaan ihmisiä ulos ja jos ne ei menneet niin sitten ne kirjoitti nimen ylös ja vei ne rehtorille ja...

JK: Siis ulos välitunnille tarpeeksi nopeesti.

Elisa: Niin.

JK: No miltä se susta tuntui se sellainen...

Elisa: Se pelotti kun mä olin eppu, niin kun eputhan on aina hitaita, ne saattaa pukea vaikka koko välitunnin niin, en mä kerennyt aina ulos, mutta ei mun nimeä tullut ylös mutta mä menin sitten ulos vaikka pukemaan, että talvella se ei ollut yhtään kyl-lä kivaa.

JK: Eli tällaiset sääntöjen valvomiset pitäis aikuisten hoitaa.

Elisa: Niin, mielummin niin.

Lapsiparlamenttiin osallistuneet lapset olivat hyvin valmiita kyseenalaistamaan sukupolvien suhteisiin liittyvää perinteistä valta-asetelmaa ja auktoriteettia esimerkiksi siten, että pelkkä aikuisuuteen vetoaminen ei heille riitä. Lapset kokivat, että myös heillä on sellaista tietoa, jota voidaan hyödyntää. Aikuisuus sinänsä ei ole tae siitä, että päätökset ovat automaattisesti kaikkien kannalta toimivia ja oikeita.

Haastattelu: Aila, Ilse, Krisse, Jonna
22.5.2001

JK: Mihin juttuihin tällä alueella lasten olis tärkeitä osallistua enemmän?

Aila: Metsien säilyttämiseen.

Krisse: Kun kaikki puut vaan raivataan pois ja rakennetaan taloja, niin siihen vois yrittää vaikuttaa

Aila: Niin ei koskaan, aikuiset ei koskaan tuollaisia asioita kysy lapsilta, niin ei saa tehdä, kun ennen tuo pelto oli vaan pelkkää peltoa ja sinne rakennettiin vaikka kuinka paljon taloja ja mä olisin halunnut että siellä olisi enemmän sitä peltoa. Niin en mä olisi halunnut että, mutta en mä olisi voinut mennä siitä kenellekään sanomaan, että kun mä olen lapsi, mutta jos siinä olis ollut aikuisia mukana päättämässä niin sitten se ois ollut helpompaa.

Jonna: Aikuiset ei ikinä kuuntele lasten mielipidettä...

Krisse: Niin just!

Aila: Kun lapsilla ei ole edes äänioikeutta kun kaikki aikuiset ajattelee, että lapset ei osaa ajatella omilla aivoillaan.

Lapsiparlamentin kokouksissa ja haastatteluissa lapset kyseenalaistivat aikuisten toimintaa ja lapsilla oli halua ravistella perinteisiä vallan suhteita ja auktoriteettiasemia. Lapset eivät kuitenkaan kokeneet, että heidän osallistumisensa uhkaisi aikuisten asemaa aikuisina. Pikemminkin lasten konkreettisena tavoitteena on saada mahdollisuus osallistua sellaiseen toimintaan, jossa käsitellään heille tärkeitä asioita. Lapset eivät koe, että osallistumisen kautta aikuisten asema radikaalisti muuttuisi, vaan pikemminkin lasten paikka sukupolvien suhteissa laajenisi. Siten lasten osallistumisen näkökulmasta vallan ytimen voi paikantaa Dymrna Devinen (2002) tavoin olevan pääosin niissä voimavaroissa, joihin lapsilla on pääsy ja jotka ovat heidän ulottuvillaan. Tällaisia voimavaroja ovat esimerkiksi sellaiset toimintarakenteet, jotka mahdollistavat lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksellisen yhteistyön. Valta on jotain, joka on osa sosiaalista yhteistoimintaa yksilöiden kesken ja lähinnä pääsy voimavaroihin ja osuus niistä (taloudelliset, materiaaliset, sosiaaliset, kulttuuriset), ei valtakas itsessään, on se joka määrittää sosiaalisten suhteiden luonnetta vaikuttamalla vastavuoroisesti toiminnan lopputulokseen. (Devine 2002, 315–317.)

Jo se, että lapsilla ylipäänsä on tunnustettu ja tunnistettu toiminta-areena, jonka kautta he voivat yhdessä viedä tärkeinä pitämiään aloitteita eteenpäin ja joka takaa heille pääsyn osallistumista tukevien voimavarojen luo, on merkittävä tekijä lasten sosiaalisen aseman vahvistamisessa ja vallankäytön kehittämisessä. Tämä ajatus kiteytyy *osallistumisen mahdollisuusrakenne* -käsitteeseen, johon palaan vielä koko tutkimuksen loppuluvussa. Vallankäyttö ja voimavarat saavat kuitenkin hieman erilaisen näkökulman, kun niitä tarkastellaan järjestyksenpitoon liittyvästä näkökulmasta, johon lasten ja aikuisten sukupolvittais-

ten asemien erityisluonne usein tutkimukseni keskeisen taustakontekstin, koulun, arjessa tiivistyy. Järjestyksenpidon voi sanoa rajaavan sitä, millaisiin voimavaroihin lapsille myönnetään pääsy.

9.3.4 Järjestyksenpito ja vallan suhteet koulussa

Aikuisten auktoriteettiasemaan ja koulun kasvatustavoitteisiin liittyvästä vallasta voidaan tuskin koskaan vapautua, mutta on tärkeää huomata, että valta sellaisenaan ei ole vain hyvää tai pahaa (Nuutinen 1994). Tarkastelen vallankäyttöä kouluun liittyvien suhteiden ja tarkemmin koulun järjestyksenpitoon liittyvän näkökulman kautta. Tarkoitin järjestyksenpidolla esimerkiksi opettajien tai rehtorin puhutteluja, ilmoituksia oppilaan käytöksestä kotiin, luokasta poistamista, oppilaalle huutamista, tiettyjen etujen (luokkaretket, aiemmin välitunnille siirtyminen) eväämistä ja oppilaan äänenkäytön rajoittamista. Kolmivuotisen hankkeen aikana ehdin tutustua koulun arkeen välituntien, opettajainhuoneen, vanhempaneuvoston kokousten sekä lapsiparlamentti-istuntojen näkökulmista. En ole ollut mukana oppitunneilla ja kuvani oppituntien tapahtumista perustuu Ipanoiden kokemuksiin ja kertomuksiin sekä virallisiin (henkilökuntakokoukset) ja epävirallisiin keskusteluihin koulun henkilökunnan kanssa sekä satunnaisiin keskusteluihin oppilaiden vanhempien kanssa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole tarkastella suomalaista peruskoulu- laitosta eikä osallistumishankkeen koulua sellaisenaan, vaan pikemminkin lasten osallistumistoimintaan liittyvän näkökulman kautta. Siksi on syytä perustella, miksi näen tärkeänä tarkastella koulun järjestyksenpitoon liittyviä kysymyksiä. Olen kiinnostunut aiheesta kahdesta syytä. Ensinnäkin järjestyksenpitoon liittyvät tilanteet olivat sellaisia, joita lapset usein ennen Ipanoiden kokouksien alkamista pohtivat ja siten näkisin niiden olevan yksi tärkeä lasten ja aikuisten välisiä sosiaalisia suhteita määrittävä tekijä. Erityisesti rankaisemiseen liittyvät asiat mietityttivät lapsia paljon ja esiin nostettiin lasten tasa-arvoiseen kohteluun liittyviä näkökohtia. Ipanat tekivät jatkuvasti huomioita siitä, mikä on koulussa hyväksyttyä, kiellettyä tai erilaista. Lisäksi he tarkkailivat erityisesti sitä, miten oppilaita kohdellaan (myös Tolonen 2001, 257). Lasten tasaveroinen kohteleminen on lasten sosiaalisten oikeuksien näkökulmasta tärkeää. Samalla se on merkittävä haaste koulun aikuisten toiminnalle, sillä oppilaiden tasa-arvoinen mutta samalla yksilöllinen kohtelu on ainakin opetussuunnitelmissa aikuisten toiminnan peruslähtökohta. Järjestyksenpitoon liittyvät teemat nostavat sukupolvien väliset suhteet esiin tarkasteltaviksi myös lasten näkökulmasta eikä vain aikuisten kasvatuksellisten tavoitteiden kautta.

Oppilaiden kontrolloinnin ja kasvatuksen kysymykset ovat sellaisia, joihin liittyy monia historiallisesti sisäistettyjä käsityksiä ja normeja siitä, miten lapsia tulee kasvattaa ja millaisia kurinpidollisia toimenpiteitä voi käyttää.³⁸ Koulun

³⁸ Lasten fyysinen rankaiseminen on ollut lain mukaan rikollista vasta vuodesta 1984 alkaen (Lastensuojelulaki 683/1983). Esimerkiksi vuonna 1982 Mannerheimin Lastensuojeluliitto järjesti ”Älä lyö lasta” -kampanjan (Pulma 1987, 244). Siten lasten fyysisen kurittamisen kulttuuri ei ole kovinkaan kaukainen asia ja sen voisi edelleen sanoa heijastuvan myös moniin nykyisiin käsityksiin lasten kasvatuksesta. Edelleenkin

järjestyksenpidossa on hyvin harvoin kyse fyysisestä kurittamisesta. Kolmivuotisen hankkeen aikana en kertaakaan kuullut tai nähnyt fyysistä kurittamista käytettävän. Kuitenkin järjestyksenpitoon liittyvissä tilanteissa lasten ja aikuisten välinen valtasuhde on yleensä selkeästi esillä. Näin siitä huolimatta, että joskus kuulin myös sellaisia opettajien kommentteja, joiden mukaan heidän antamalla rangaistuksilla ei ole mitään vaikutusta hankalimpiin oppilaisiin. Koulussa kuri tiivistyy usein järjestyksen pidoksi sekä turvallisen kouluympäristön luomiseksi kaikille oppilaille ja koulun aikuisille. Samanlainen havainto löytyy irlantilaisen tutkija Dympna Devinen (2002, 303)³⁹ lasten kansalaisuutta käsittelevästä artikkelista, jossa tarkastellaan peruskoululaisten käsityksiä omasta kansalaisuudestaan irlantilaisissa kouluissa. Devine tarkastelee kansalaisuutta vallankäytön näkökulmasta korostaen, että vallan ja sen eri muotojen esille nostaminen on tärkeää silloin, kun tutkitaan lasten kansalaisuutta ja oikeuksia aikuisvetoisissa instituutioissa, kuten koulussa. Koulussa aikuisten valtasema on kontrollin ja joskus myös alistamisen näkökulmasta selvä eli aikuiset käyttävät autoritäärisiä voimavarojaan sosiaalistaakseen lapsia määrittämiensä päämäärien ja odotusten mukaisesti. Koska koulu on pakollista, korostuu Devinen mukaan aikuisten autoritäärinen valta erityisesti siinä, miten lapset toimivat suhteissaan muihin aikuisiin ja lapsiin. Lapset puolestaan luovat omaa identiteettiään koulussa suhteessa siihen, mitkä ovat heidän oikeutensa ja asemansa. (Devine 2002, 315–317.)

Järjestyksen ylläpitäminen on sekä arkinen asia että myös tehtävä, jonka koulun aikuiset kokevat velvollisuudekseen, vaikka eivät siitä puolesta omassa työssään pidäkään (ks. myös Gordon et al. 2000). Vallankäytön tutkimista hankaloittaa myös se, että vallankäytön mekanismit ovat osittain huomaamattomia, etenkin kun niitä verrataan entisaikojen avoimeen kurinpitovaltaan (Vuorikoski

vanhempien keskuudessa käydään keskustelua esimerkiksi siitä, saako lasta kasvatuksen nimissä tukistaa. Tällaista keskustelua on käyty esimerkiksi Vauva-lehden nettikeskustelupalstoilla välillä hyvin kiivaaseen sävyyn sekä puolesta vastaan. Suomalaisessa oikeuskäytännössä lasten ruumiillisen kurittamisen merkitys on selvä; ruumiillinen kuritus on pahoinpitelyä ja väkivaltaa. Tästä on Korkeimman oikeuden ennakkopäätös vuodelta 1993 (KKO 1993: 151), jossa isäpuoli tuomittiin sakkoihin, koska on hän oli tukistanut tytäripuoltaan ja antanut tälle 'luunappeja'. (Harrikari 2004.)

³⁹ Devinen artikkelissa hyödynnetään Giddensin (1984) ja Foucaultin (1979) teoreettisia näkemyksiä. Siinä tukeudutaan Giddensin ajatuksiin sosiaalisten systeemien rakentumisesta sosiaalisen interaktion kautta ja Foucaultin käsitykseen vallasta moderneissa yhteiskunnissa. Rakenne on Giddensin mukaan määritelty erilaisten sääntöjen ja resurssien kautta, joista yksilöt ammentavat sosiaalisessa elämässään ja yhteistoinnassaan. Rakenteita, kuten esimerkiksi sosiaalisia normeja, voi tarkastella toiminnan legitimoitua ja merkityksellistämistä (signification and legitimation) koskettavien käsitteiden avulla, jotka tarjoavat tietoa siitä, miten elää elämäänsä sosiaalisessa kontekstissa. Erityisesti valtaan ja kontrolliin liittyvät rakenteet määrittävät yksilön mahdollisuuksia yhdessä jaettavien, materiaalistien, taloudellisten ja autoritääristen resurssien kanssa. Rakenteet tulevat tosiksi, kun yksilöt toimivat yhteisesti eri institutionaalisissa ympäristöissä. Käytännössä rakenteet määrittävät yksilöiden asemaa suhteessa toisiinsa muokkaamalla yksilöiden identiteettiä, kokemuksia ja suhteita. Suhteutettuna koulun toiminnan merkityksellistämiseen rakenteet viittaavat niihin diskursseihin ja tyypittelyihin, joita aikuiset tuovat mukanaan suhteissaan lapsiin, kun taas legitimoitua koskettavat rakenteet viittaavat sosiaalisiin normeihin, jotka ovat siirtyneet lapsiin sosialisoinnin myötä. (Devine 2002, 306–308.)

2003, 26). Leevi Launonen (2000) on todennut, tutkittuaan koulun pedagogisia tekstejä, että 1990-luvulle tultaessa rangaistuksista ei opetussuunnitelmissa enää puhuta. Rankaiseminen nähdään toissijaisena kasvatukseen, joka ei sovi yksilökeskeiseen ja myönteistä ihmiskuvaa korostavaan pedagogiikkaan. Kuitenkin Launosen mukaan koulun arkipäivän käytäntö poikkeaa selkeästi opetussuunnitelmaan kirjastuista periaatteista. (Mt., 288.) Samansuuntaisesti väitän, että järjestyksenpito ja rankaiseminen eivät ole vain toissijaisia kasvatukseen, vaan ne ovat mukana koulun arjessa päivittäin ja ne välittyivät myös osaksi lasten osallistumishanketta. Michel Foucaultin (1980, 1998) ajattelua tiivistäen vallan ydin on normalisoinnissa, joka ei pelkästään rankaise mutta myös valvoo. Vaikka tässä tarkastelen sellaisia tilanteita, joissa on kyse kontrollinnista ja rankaisemisesta, on mukana myös vahva valvontaan ja normaalin toiminnan rajojen vartiointiin liittyvä ulottuvuus.

Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 2000

Aikuisena ja Ipanoista viimekädessä vastuullisena on toisaalta kovin helppo ymmärtää opettajia ja todeta, että kyllä tuossa työssä tarvitaan pitkää pinnaa. Seurasin sivusta opettajainhuoneen nurkassa, kun opettaja keskusteli hyvin ankaraan sävyyn kahden pojan kanssa, jotka olivat kiusanneet törkeästi erästä oppilasta jo pidemmän aikaa. Kuulin keskustelun alkuosan, loppuosa siirtyi rehtorin kansliaan. Kuulemani pätkän perusteella voisi sanoa, että eipä poikia paljoa tuntunut kiinnostavan se, mitä olivat toiselle oppilalle tehneet. Myöhemmin samainen opettaja totesi, että tässä työssä kurjinta ovat vaikeat kiusaamisasiat sekä muutamien oppilaiden vaikeat käytösongelmat, mutta hankalaa on lisäksi se jatkuva ja toistuva samoista ja välillä turhauttavan pienistäkin asioista jankuttaminen ja sääntöjen noudattamisen seuraaminen. Opettajan mukaan hänellä on välillä olo kuin koulupoliisilla, joka jatkuvasti mäkättää ja muistuttaa milloin minkäkin säännön rikkomisesta ja jakelee rangaistuksia, joilla ei tunnu olevan mitään vaikutusta.

Koulun arjessa kuri ja sen vastustaminen ovat merkittävä, jatkuva ja jopa rituaalinomainen tapa, joka samalla tekee koulusta hyvin paradoksaalisen tilan. Koulussa organisoidaan aikaa ja ihmisjoukkoja ja tällöin usein käy niin, että mitä julkisempi ja kurinalaisempi jokin tilanne on, sitä helpompi sen järjestystä on rikkoa. (Tolonen 2001, 257.) Toimintatutkimushankkeen aikana järjestyksenpitoon liittyvät asiat olivat sellaisia, jotka puhututtivat paljon sekä Ipanoita että opetushenkilökuntaa, vaikka osa oppilaista ei ollut koskaan ollut minkään erityisen rankaisutoimenpiteen kohteena yksilönä ja osa puolestaan kohtasi kurinpidollisia toimia viikoittain. Joskus järjestyksenpito kosketti koko luokkaa tai peräti kaikkia koulun oppilaita, kuten esimerkiksi tutkimuskohteena olleessa koulussa henkilökunnan yhteisesti päättämä oppilaiden matkapuhelinkielto, joka kielsi oppilaita tuomasta matkapuhelimia kouluun.⁴⁰

⁴⁰ Syy, miksi tällainen kielto astui voimaan, oli se, että joidenkin luokkien oppilaat pelasivat tunnilla matkapuhelimeissa olleita pelejä eivätkä uskoneet kieltoa ja sen vuoksi puhelimet kiellettiin kaikilta koulun oppilailta. Puhelimen sai tuoda kouluun, jos vanhemmat erikseen kysyivät siihen luokanopettajalta kirjallisesti luvan, mutta tällöinkin perusteena tuli olla koulun jälkeinen yhteydenpito vanhempiin tai muihin aikuisiin, esimerkiksi koulun jälkeinen harrastus, jonka vuoksi oppilaan pitää olla yhteydessä vanhempiinsa.

Aikuisten järjestyksenpitoon tiivistyy lasten ja aikuisten välisten sukupolvittaisten asemien erityisluonne, jossa aikuisen valta-asema lapsiin nähden on yleensä kyseenalaistamaton ja selvä. Myös lasten osallistumistoimintaa raamitti ajatus siitä, että aikuisille kuuluu ja heillä on oikeus ohjata ja ohjata lapsia, jos lapset esimerkiksi toimivat vastoin koulun sääntöjä tai normeja. Samanlaisen huomion on tehnyt Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000), joiden tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvioivat ideaaliopettajan toiminnan olevan sellaista joustavaa vuorovaikutusta, joka sisältää joustavuuden myös tilankäytössä ja hallinnassa. Mutta myös kurin ja järjestyksen ylläpito nähtiin tärkeänä ja oppilaat jakoivat opettajan kokemuksen siitä, että muuten tilanne on pelkää kaaosta. He halusivat, että opettaja turvaa rauhallisen tunnin jossa on tilaa myös huumorille ja rentoutumiselle, sillä ”kukaan ei ole onnellinen patsaiden keskellä”. (Gordon et al. 2000, 147.) Myös Ipanoiden näkemysten mukaan ihanteellinen järjestyksenpito on sellaista, jossa lapsille luodaan rauhalliset puitteet, mutta joissa voi toimia myös haluamallaan tavalla, kuten esimerkiksi työkentelemällä pareittain, hyödyntämällä tietotekniikkaa, tekemällä konkreettisemmin esimerkiksi erilaisia näyttelyjä tai projekteja. Turvallisilla puitteilla tarkoitan tässä sitä, että aikuinen on turvaamassa sen, että oppitunnit ovat sujuvia ja että mahdollisiin lieveilmiöihin, kuten esimerkiksi kiusaamiseen ja metelöintiin, puututaan aikuisten toimesta.

Toisaalta koulun aikuisten eli lähinnä opettajien valtaa järjestyksenpidollisissa asioissa myös kritisoitiin, koska nämä toimet olivat ensinnäkin riippuvaisia siitä, kuka niitä kulloinkin toteutti. Osa opettajista oli ankarampia ja kuurompia lasten näkemyksille ja osa taas halusi aina selvittää myös sen, mitä oppilaat itse asiasta sanoivat ja tällä oli vaikutusta siihen, millaisiin toimenpiteisiin ryhdyttiin. Lisäksi lapset kokivat erityisen hankalina sellaiset säännöt ja kurilliset toimenpiteet, joissa koko luokkaa tai kaikkia koulun oppilaita rankaistiin muutamien oppilaiden toiminnan vuoksi. Tällaisesta toiminnasta olivat esimerkkeinä kaikkia oppilaita koskettava matkapuhelinkielto koulussa sekä muutamien luokkien kohdalla luokkaretken evääminen koko luokalta muutamien häiriköinnin vuoksi. Joskus aikuisten järjestyksenpidolla ja turvallisuuskäsitteillä perustelemaan säännöt ja rajoitukset tuntuivat lapsista yksikertaisesti kummallisilta tai epätasa-arvoisilta.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

16.1.2001

Edellä keskustelua Ipanauutiset -lehteen tulevasta jutuista.

Elisa: Hei kirjoitetaan meidän luokkaretkestä..sit mennään haastattelemaan sen jälkeen meidän luokan opea ja kysytään et mihin me ollaan menossa. Me ei olla lähössä mihinkään (naurahtaa /jm).

JM: Miks ette oo lähössä?

Elisa: En mää tiä.

- päällekkäisiä puheita -

Aila: No ettekö te mee minnekään?

Elisa: Ei. Jossain diskossa se saa... xxx

Minttu: Opettaja sano, että me ollaan liian villejä että se ei voi viiä meitä.

Aila: Me ei olla käyty millään retkellä.

Elisa: No lasketaanpa meidän retket... me käytiin museossa... eikä siinä muita ollukaan.

Minttu: Me käytiin Köhniöllä joskus.

JK: Köhniöllä? Mä asun siellä - mä mietin mitä nähtävää siellä on (nauraa /jm). Vanhoja puutaloja?

Elisa: Siellä rannalla.

JK: Aaa, joo, no se on mutta...

Elisa: Ei me edes uitu.

- naurua -

Elisa: Ei saanu mennä uimaan.

Minttu: Sai ottaa, sai ottaa karkkia mukaan.

Elisa: Mut ei saanut uida, vaik oltiin rannalla. Miksi me sit ees menttiin rannalle?

Huolimatta kritiikistä lapset kuitenkin pääasiallisesti mielsivät järjestyksenpidon aikuisten tehtäväksi ja heidän vastuulleen. Tämä on sekä lapsi- että aikuis-sukupolvien edustajiin historiallisten suhteiden kautta iskostunut ajatusmalli, jota on hyvin vaikea edes kyseenalaistaa ilman, että esiin nousee monia kysymyksiä siitä, mikä on lasten tai aikuisten paikka sukupolvien suhteissa. Mitkä asiat kuuluvat aikuisten vastuulle ja mitkä lasten? Tai onko oikein lapsia kohtaan, jos he joutuvat olemaan vastuullisina sellaisissa järjestyksenpidollisissa asioissa (esimerkiksi osallistumalla sääntöjen tai rangaistusten miettimiseen tai päättämiseen), joiden perinteisesti ajatellaan kuuluvan aikuisten vastuulle eikä lasten itsenä ratkaistaviksi?

Lasten osallistumisen näkökulmasta aikuisten auktoriteettiasemaa ja järjestyksenpitoa koskettaviin kysymyksiin on mahdollon vastata yksiselitteisesti. Ipanatoiminnassa nämä kysymykset olivat loppujen lopuksi selkeinä toimenpiteinä esillä kovin harvoin, vaikka niiden olemassaolo koulun arjessa vaikutti myös lasten toimintaan Ipanoissa ja suhtautumisessa Ipanoiden aikuisvetäjiin. Ipanoiden kokouksissa järjestyksenpidosta ja erilaisista lapsiin kohdistuvista rankaisuksista puhuttiin paljon, mutta järjestyksenpidollisia toimia ei ensimmäisen toimintavuoden syksyn jälkeen paljoakaan tarvittu. Järjestyksenpidollista toimintaa vaatimien tapausten vähäisyys johtui osaltaan siitä, että osallistumistoiminnan muodot ja tavat olivat lasten itsensä kehittämiä. Toiminta oli vapaaehtoista, jolloin ketään ei tarvinnut pakottaa kiinnostumaan käsiteltävistä aiheista. Siten suhde itse luotuun järjestykseen ja luokassa vallitsevaan valmiiksi luotuun järjestykseen olivat erilaisia.

Sari Vesikansan (2002) mukaan koulussa tärkeitä eivät ole vain oppikursien tiedolliset sisällöt, vaan myös se, miten asioita käsitellään ja miten koko kouluyhteisön toiminta on organisoitu. Vesikansa viittaa Donald Broadyn (1986) ajatukseen piilo-opetussuunnitelmasta eli siitä, miten merkittävä osa moraalista ja sosiaalisesta oppimista koulussa tapahtuu 'piiloisesti' osana yhteisön toimintakäytäntöjä. (Mt., 17) Tällöin vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat sisältävät piilo-opetussuunnitelman muodostavia piiloisia merkityksiä. Piilo-opetussuunnitelma myös uusintaa olemassa olevia valtarakenteita ja sen voisi sanoa olevan vallan ja rakenteiden oheistuote. (Törmä 2003, 109.) Liittyen koulun toimintasääntöjen aikuislähtöisyyteen ja koko yhteisön toimintatapojen organisointiin, jäin itse usein miettimään, miten paljon sekä lasten että aikuisten

turhautunutta energiaa koulussa käytetään siihen, että oppilaat toimisivat siten kuin koulun aikuiset haluavat heidän toimivan viihtyisän ja turvallisen koulu-ympäristön nimissä.

Toinen esimerkki lasten osallistumisen kannalta tärkeästä järjestyksen pitoon liittyvästä normista tiivistyy käsitykseen aikuisesta, joka toiminnallaan asettaa käyttäytymisen raamit ja siten luo tilan työskentelylle. Toisin sanoen lapset olivat sitä mieltä, että säännölliseen lapsiparlamenttitoimintaan tarvitaan joku aikuinen, mieluiten kuitenkin joku muu kuin opettaja, tueksi ja vetäjäksi. Koulussa oppilaat ovat tottuneet siihen, että kun opettaja on poissa, niin luokassa voi esimerkiksi jutella ja liikkua vapaasti, mutta kun opettaja tai joku muu aikuinen on luokassa paikalla, niin silloin työskennellään aikuisen ohjeiden mukaisesti.

Haastattelu: Rami ja Veli
29.5.2001

JK: Voisko teidän mielestä Ipanat kokoontua keskenään, ilman että siellä joka kerta olis joku aikuinen?

Rami: Ei tulis mitään, ei tulis.

Veli: Ei niin.

JK: Miksei?

Rami: Kaikki vaan huutais päälle ja tappelis.

Veli: Niin, kaikki vaan tekis omia juttujaan, ei kukaan saisi kaikkia tekemään yhdessä jotain, ei kukaan edes jaksais yrittää.

JK: Niinkö?

Veli: Niin kun kaikki on tottunut täällä koulussa siihen, että jos ope ei oo paikalla, niin kaikki vaan juttelee ja hällisee omiaan ja sitten kun ope tulee, niin tehdään niin kuin se sanoo, että kaikki vaan odottaa että sääkin pidät jotain kuria, vaikka tota et sä oo ope, mutta vähän kuitenkin oot, kun et oo kuitenkaan oppilas tai siis lapsi niin tota, mitähän mä nyt selitän.

Rami: Niin jus Veli, mitä sä oikein selität?

JK: Selitä vaan, kuulostaa mielenkiintoiselta.

Veli: Eiku sitä vaan, että kait siellä joku aikuinen tarvitaan, että siellä sitten jotain tehäänkin.

Tämä ”aikuinen sanoo ja lapset tekee” -ajattelu on iskostunut niin vahvasti oppilaisiin, että kouluninstituution sisällä sitä on vaikea murtaa. Myös lapsiparlamenttitoiminnan alussa lapset olettivat ensimmäisten kokouskertojen ajan, että aikuisvetäjät kertovat, mitä kulloinkin tehdään. Ajan kanssa aikuisten opettajamainen rooli kuitenkin liudentui, mutta järjestyksen pitoon liittyen aikuisen läsnäolon kuitenkin koettiin takaavan työrauhan, vaikka muuten Ipanoiden toiminnassa lapset erityisesti arvostivat sitä, että tilanteet olivat huomattavasti vapaampia kuin oppitunneilla. Ipanat saivat itse päättää, miten toimivat ryhmänä, millaisia asioita suunnittelivat ja mihin ottivat kantaa. Opettajien oppitunneilla harjoittamaa järjestyksenpitoa Ipanat toki ymmärsivät ja myös kannattivat, koska luokat ovat oppilasmääriltään isoja ja siten oppiminen mahdollistuu vain, kun oppituntitilanne on miellyttävä ja rauhallinen. Ajankäytöltään kaavamaisten sekä opettajajohtoisten oppituntien vastapainoksi lasten osallistumista tukeva areena koettiin erityisen mielekkäänä ja mukavana tapana vai-

kuttaa omaan kouluun ja asuinalueensa. Näin aikuisille koettiin Ipanoissa kuuluvan tietynlainen järjestyksenpitoon liittyvä kokonaisvastuu, mutta väljemmin kuin koulussa perinteisesti. Järjestyksen ylläpitoon liittyvä aikuisten vastuu myös vaihteli eri lasten kohdalla. Osa lapsista kaipasi enemmän sosiaalista tukea ja turvaa esimerkiksi kiusaamista vastaan ja osa taas kaipasi aikuisilta enemmän tiedollista ja taidollista apua.

9.4 Ikä ja valtasuhteet lasten kesken

Ikä ja valtasuhteet ovat aineistossa esillä monella tapaa. Lasten keskinäisessä toiminnassa ikä ja valta ovat sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka ovat sekä toiminnan voimavaroja että rajoitteita. Kiinnostavaa on, että ikä ja valta voivat toimia sekä tuottavina että rajoittavina tekijöinä samoilla yksilöillä erilaisissa tilanteissa ja suhteissa.

Vaikka ikä on hyvin henkilökohtainen kokemus, niin sen määrittymistä raamittavat monet yhteiskunnalliset tekijät. Ikä on kulttuurinen väline ja konstruktio, jolla ihmisiä merkitään (luokitellaan ja asemoidaan). Iän avulla luodaan identiteettiä ja yksilöitä asetetaan erilaisiin valta- ja auktoriteettisuhteisiin toisiinsa nähden. (Sankari & Jyrkämä 2001.) Yksikään yksilö ei ole vapaa ikänormeista, -odotuksista tai -sopivaisuuksista, mutta kuten Kirsi Lallukka (2003) on todennut, lasten ja lapsuuden kohdalla nämä tekijät näyttäytyvät erityisen voimakkaina. Iän karttumiselle ei lasten kohdalla ole olemassa edes täsmällistä verbiä, aikuiset ikääntyvät mutta lapset kasvavat ja kehittyvät. Siten jo lasten kasvamiseen ja aikuisten ikääntymiseen liittyvät käsite-erot tuovat esiin sen, miten lapset ja lapsuus liitetään pääasiassa kasvuun ja kehittymiseen. (Mt., 193.)

Ikänormit havaitaan erityisen selkeästi silloin, kun niistä poiketaan, esimerkiksi kun käyttäydytään iän suhteen ”väärin” (Rantamaa 2001, 60). Koulussa vallitsevat ikänormit ovat velvoittavia ja sitovia (myös Gordon et al. 2000, 113). Ikä on erityisen velvoittava sosiaalinen rakenne silloin, kun sitä tarkastellaan koulun toimintakulttuurin sisältä käsin. Tästä esimerkkinä on se huomio, joka toistuvasti nousi esiin Ipanoiden toiminnassa. Toiminnan kuluessa kävi ilmi, että kouluajan ulkopuolella eri-ikäiset naapuruston lapset voivat leikkiä yhdessä, mutta koulussa he eivät ikänsä vuoksi voi sitä tehdä, koska silloin iältään vanhempi helposti ”alentaa” itseään. Etenkin lapsiparlamenttitoiminnan alussa eri-ikäisten oppilaiden yhteistyö oli jähmeää ja hierarkkisesti latautunutta. Lapsiparlamentin toiminnassa hyvät puhetaidot sekä sosiaalisten tilanteiden taju helpottivat ikäistään nuorempien asemaa, vaikka ikänsä vuoksi kuudesluokkalaiset olivat vaikutusvaltaisimmassa asemassa.

Ikä ei kuitenkaan ole ainoa sosiaaliseen asemaan tai statukseen vaikuttava tekijä, vaan yksilön sosiaaliseen asemaan vaikuttavat monet muutkin tekijät, muun muassa sukupuoli. Korkea kronologinen ikä ei ole ainoa eikä riittävä peruste yksilön arvostukselle ja hyvälle asemalle. (Rantamaa 2001, 77.) Myös tämän tutkimuksen lasten keskuudessa ja osallistumiseen liittyen iän lisäksi tär-

keitä tekijöitä olivat lasten sukupuoli sekä yksilölliset kyvyt ja taidot. Lapsiparlamentin kokouksissa etenkin tytöt keskustelivat usein siitä, miten pojat ovat kehittymättömiä eli tytöt arvioivat poikia heidän käyttöksensä perusteella ikäistään nuoremmiksi.

Tyttöjen mukaan pojat eivät ymmärrä tärkeitä asioita eivätkä jaksaa osallistua niin tunnollisesti kuin tytöt ja siksi he ovat lapsellisia. Lapsellinen sisälsi negatiivisen luonnehdinnan. Erityisesti iältään vanhimpia ja levottomia poikia kritisoitiin. Vaikka pojat eivät arvioineet tyttöjä vastaavalla tavalla, niin voi todeta että sukupuolella oli merkitystä ja näin myös tuotettiin sukupuolta ja sukupuolieroja. Oma merkityksensä oli myös yksilöllisillä taidoilla ja persoonallisilla piirteillä. Puhelias, sosiaalinen ja rohkea lapsi vakiinnutti asemansa lapsiparlamentissa niin lasten kuin aikuisvetäjienkin silmissä huomattavasti nopeammin kuin hiljainen ja vetäytyvä lapsi.⁴¹

Ikärakenteiden muotoutumista voidaan tarkastella joko yhteiskunnallisena ilmiönä tai ilmiönä yhteiskunnan instituutioissa. Eri instituutiot rakenteistuvat ja kerrostuvat iän mukaan osittain samantapaisesti, osittain instituutioiden omien lakien mukaan, eli niiden vanhenemislogiikoiden mukaan. Tällä logiikalla määritellään kuka on vanha tai nuori ja mikä on näiden ikäkategorioiden merkitys ja suhde toisiinsa kyseisellä kentällä. (Bourdieu 1985, 129.) Kouluintituutiossa on omat logiikkansa sille, miten erotteluja iän perusteella tehdään ja miten ikäkategorioiden (luokkatasot) sekä eri-ikäisten väliset suhteet on järjestetty. Koulun ikäerottelun logiikkaa nojaa pitkälti lasten kehitystä koskevaan tietoon eli siihen, mitä lapsen tulee milläkin kehityksen luokka-asteella osata ja tietää (esim. Aapola 1999, Lallukka 2003, Saikkonen & Väänänen 2000).

Osallistumisen suhteen näin ymmärretty ikä voi toimia lapsilla voimavarana, jota he hyödyntävät. Samalla se voi olla myös rajoite, jolla on vaikutusta siihen, miten lasten on koulussa sallittua toimia ja miten he itse ikätietoisina kontrolloivat omaa ja toistensa toimintaa. Ikä on erityisesti luokkatasojen vuoksi tärkeä rakenteellinen tekijä koulussa, jossa kaikki toiminnot ovat sidottuja lasten ikin. Ikä luo kaikenlaiselle toiminnalle koulussa hierarkkisen ja nousujohtaisen pohjan, tämä ilmiö toistui myös Ipanoiden toiminnassa. Ikäsuhteet ovat hierarkkisia ja etenkin vanhemmat oppilaat ovat aktiivisia ylläpitäessään eroa heidän ja nuorempien oppilaiden välillä ja siten he samalla pitävät kiinni tietyistä eduista, jotka eivät kuulu nuoremmille. (myös Gordon et al. 2000, 113.) Tutkimushankkeen koulussa tällaisia vanhemmille oppilaille kuuluvia etuja oli esimerkiksi lupa tulla pyörällä kouluun. Vaikka toisaalta iän voi ajatella olevan itsestään selvä ja hyvin arkinen asia koulun arjessa, ovat siihen liittyvät merkitykset ja luokittelut toisaalta sellaisia, jotka herättävät lapsissa myös välitöntä kiinnostusta, kuten seuraavasta aineisto-otteesta voi huomata. Ikään liittyvät

⁴¹ Yhtenä esimerkkinä tästä on Mika, joka oli kokouksissa aina hyvin vetäytyvä. Hänen viihtymistään pohtivat sekä aikuisvetäjät keskenään että myös muutaman kerran lapset sellaisilla kokouskerroilla, kun Mika ei ollut paikalla. Kuitenkin toimintaa arvioivissa haastatteluissa Mika kertoi viihtyneensä Ipanoissa hyvin ja hän myös osallistui kokouksiin säännöllisesti, vaikka olikin pääsääntöisesti aina vetäytyvä ja hyvin hiljainen. Myös Mikän äiti kertoi pojan olevan ylpeä siitä, että hän kuuluu Ipanoihin.

merkitykset ovat yksi keino, jolla tuotetaan sekä erilaisuutta että samanlaisuutta päivittäin.

Ipanoiden kokous (3-6 luokat)

7.11.2000

Kokouksessa suunnitellaan joulukuun alussa järjestettäviä Talvijuhlia ja niihin liittyviä käytännön asioita. Seuraavaksi ote järjestyksenpitoon liittyvästä temasta.

Minttu: No niin, ketkä menee järjestysmiehiksi? Mää voin mennä!

JM: Siulla ei taia olla tarpeeksi ikää siihen.

?: Ai mihin?

?: Mihin?

Rami: Kenellä mihin?

JK.: Mut siis tämmönen...teiän oma järjestyshenkilö, kyllähän se on mahdollista, kunha me ollaan sit siellä taustalla.

Ilse: Mihin sulla ei oo ikää (kysyy Mintulta)?

JK: Eli siis täs on se, et mun ja Johanna lisäksi siellä pitäis olla vielä muutama aikuinen.

Rami: Joittenkin vanhemmat?

Seuraavaksi tarkastelen, miten koulun luokkatasojen mukaisesti jaksotettu ikä vaikuttaa sekä voimavarana että rajoitteena lasten osallistumisen kehittämiseen. En tarkastele ikää hienosyisemmin esimerkiksi samalla luokka-asteella tai luokalla olevien oppilaiden kesken vaan laajemmin luokkatasojen kautta.

9.4.1 Ikä voimavarana ja rajoitteena

Kun tarkastelee lasten ikää osallistumista edistävänä tekijänä eli voimavarana, nousevat tärkeään asemaan lasten keskinäiset suhteet ja toiminta lapsiparlamentin kokouksissa. Pienempien oppilaiden (1-2 luokkalaisten) kannalta voimavarana voi ensinnäkin pitää sitä, että he toimivat omana ryhmänään. Tätä he perustelivat sillä, että omassa ryhmässä heillä on enemmän toimintamahdollisuuksia sekä tilaa saada äänensä kuuluviin.

Lapsiparlamentin suunnittelukokous (1-2 luokat),

7.9.2000

JK: Sitten sellainen kysymys, että sitten kun lapsiparlamentti kootaan, niin haluutko että eka ja toka ois yhdessä omana ryhmänään, niin kuin me ollaan nyt ja sitten kolmos-kuutoset omana ryhmänään?

- Melkein kaikki yhteen ääneen: Joo.

JK: Entä jos ois kaikki yhdessä, ihan ekaluokasta kuutoseen?

Lapsi 1: En mä tiedä, ehkä se käy kait.

JK: No jos pitäis valita, niin kumpi ois parempi?

Lapsi 1: Että me oltais omana ryhmänään ja ne isot omana.

JK: Mitä mieltä muut on?

Lapsi 2: No sitä että me oltais omana ryhmänään, muuten ois kova meteli, kun ne on niin isoja.

JK: Minkä takia ois parempi olla omana ryhmänään?

Lapsi 1: No ku muuten tulee niin hirveen kova meteli, kun jos on niin paljon lapsia.

JK: Niin.

Lapsi 2: Ja sitten me ei aina saatais sanoa kaikkee, kun ne isot puhuu niin paljon.

Ikä oli voimavara etenkin iältään vanhemmille lapsille melko automaattisesti. Pääsääntöisesti lasten toiminnasta oli havaittavissa, että mitä enemmän ikää ja mitä korkeammalla luokka-asteella lapsi oli, sitä enemmän hänellä oli ikään sidottuja voimavaroja toimia ja tuoda ajatuksiaan esiin Ipanoiden kokouksissa. Ikä toimi vanhemmille lapsille tärkeänä sosiaalisena (luokka-asemaan sidottu status) ja kulttuurisena (esimerkiksi iältään vanhemman lapsen tuottaman tiedon uskottavuus) voimavarana, jota osa lapsista myös hyödynsi aktiivisesti ja välillä nuorempien lasten kustannuksella. Jo viidesluokkalaisten tuli olla kokouksissa aktiivinen ja sosiaalisesti taitava, että kykeni uskottavasti (etenkin toiminnan alussa) kritisemaan kuudesluokkalaisten ajatuksia tai toimintaa.

**Ryhmähaastattelu: Aila, Ilse, Krisse ja Jonna
22.5.2001**

JK: Miten se Ipanaryhmä on teidän mielestä toiminut?

Aila: Kuukit (kuudesluokkalaiset/jk) yrittää koko ajan määrällä.

JK: No oisko mun pitänyt olla tiukempi (kuukkeja kohtaan/jk).

Jonna: Ei olis.

Ilse: Jos sä olisit tiukempi, niin sitten kukaan ei uskaltais sanoa mitään, ja sitten siellä ei olis kauheen kivaa.

Aila: Mutta pitää välillä suuttua niille jotka meluaa.

Jonna: Kuukit aina kaikkee höpisee.

Toisaalta ikä ei ollut vain hierarkkinen erotteluperiaate, joka tarjosi ikäistään vanhemmille melko kyseenalaistamattomasti aktiivisemmän aseman, vaan lapset mielsivät eri-ikäisistä kootun ryhmänsä erityisen tärkeänä (ainakin periaatteellisenä) sosiaalisena ja kulttuurisena voimavarana. Iän suhteen monipuolinen ryhmä takasi sen, että lasten toiminnassa oli mukana kaikenikäisten lasten näkemyksiä ja kokemuksia esimerkiksi silloin, kun suunniteltiin koulun piha-alueen toiminnallisia välineitä tai kun mietittiin erilaisia alueellisia palveluja (esim. kirjastopalvelut tai leikkipuistot). Eri asia tietenkin on, miten eri-ikäisten lasten kokemukset olivat käytännössä esillä ja miten iältään nuoremmat kykenivät tuomaan ääntään esiin iältään vanhempien hallitessa tilanteita.

**Ryhmähaastattelu: Minttu ja Elisa
17.5.2001**

JK: No entäs siitä toiminnasta, mitä hyvää siinä on ollut?

Minttu: Se on ollut hyvä se koko juttu.

Elisa: Se on hyvä, että melkein kaikki mitä me ollaan mietitty on toteutunut ja siitä ryhmästä, niin mä en tiedä, siinä on hyvä että on eri-ikäisiä ja erilaisia mielipiteitä, vaikka välillä silloin alussa onkin ollut kauheeta hälinää.

Eri-ikäisistä oppilaista koostuvan ryhmän moninaisuutta ja sen seurauksena ainakin periaatteellista tasa-arvoisuutta lapset pitivät sekä toiminnan aikana että toimintaa arvioivissa haastatteluissa erityisen tärkeänä tekijänä. Iän moni-

naisuutta voi pitää yhtenä merkittävänä rakenteellisena ratkaisuna sekä osallistumisen voimavarana. Eri luokkatasojen intensiivinen ja säännöllinen yhteistyö on koulussa suhteellisen harvinaista, tästä syystä sitä pidettiin Ipanoiden toiminnassa erityisen tärkeänä toiminnallisena periaatteena, mutta toisaalta harvinaisuutensa vuoksi se ei toiminut (lähinnä toiminnan alussa) täysin toivottavalla tavalla. Lisäksi toiminnan alussa hämmennystä aiheuttivat lapsiparlamentin aikuisvetäjät, joka toimivat eri tavoin kuin koulussa aikuiset normaalisti toimivat. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että aikuisvetäjät eivät olleet etukäteen määritelleet lasten osallistumisen tapoja, kohteita tai aikatauluja, vaan ne työstettiin yhdessä lasten kanssa. Siksi ei ole yllättävää, että lapset nojasivat aluksi tuttuihin ja normaaleina pidettyihin tapoihin toimia ja erotella toisiaan, tässä tapauksessa iän ja sukupuolen mukaan.

Iän voi siis nähdä myös voimavarana, mutta riippuu paljon kokijan omasta tilanteesta (sen hetkisestä iästä, sosiaalisista taidoista, sukupuolesta), kumpi kokemus jää enemmän pintaan ja kumman kokee tärkeämpänä - ikä voimavarana vai rajoitteena. Toisaalta kokemus myös vaihtelee ajan kanssa eli iän karttuessa kokemus voi muuttua, esimerkiksi kriittisesti omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa kolmosluokkalaisten suhtautunut Ipana oli seuraavana toimintavuotena, ollessaan siis vuotta vanhempi ja vuotta korkeammalla "hierarkiassa", huomattavasti äänekkäämpi ja aktiivisempi kuin edellisenä vuotena. Toisaalta tämä aktiivisuus johtui myös vuoden aikana kertyneestä kokemuksesta, jota hän kykeni hyödyntämään sellaisten ikäistään vanhempien Ipanoiden kustannuksella, jotka eivät olleet edellisenä vuonna olleet toiminnassa mukana ja joilla ei siten ollut vastaavaa "kokemuslisää" hyötynään.

Iän toimintaa rajoittava vaikutus ilmeni lasten osallistumistoiminnassa lähinnä siten, että ikään liittyvien erojen tekeminen näkyi hyvin selvästi iältään vanhempien Ipanoiden suhtautumisessa. Tämä ikähierarkia oli erityisen selvästi esillä isompien (3–6 luokkalaisten) Ipanoiden toiminnassa, pienten (1–2 luokkalaisten) välillä ei tällaista hierarkista jaottelua ollut kovin vahvasti havaittavissa, vaan ryhmä toimi enemmän yhteistyössä. Siten keskityn seuraavassa analyysissä lähinnä 3–6-luokkalaisten Ipanoiden toimintaan. Esimerkiksi kuudesluokkalaisten omivat toiminnan alussa itselleen hyvin sujuvasti johtaja-asenteen ja aseman. Tämä tuli erityisen selkeästi esiin, kun mietittiin ryhmälle puheenjohtajaa, jolloin kuudesluokkalaisten automaattisesti oletettiin, että puheenjohtaja valitaan heidän joukostaan. Näin myös kävi, koska muut Ipanat tyytyivät kuudesluokkalaisten vaatimuksiin eivätkä halunneet kyseenalaistaa ikään perustuvaa jaottelua eivätkä siten myöskään halunneet tehtävän mukanaan tuomaa vastuuta itselleen.

Ikäistään vanhempien verbaalisessa ja fyysisessä mielessä laajempi liikkumavara⁴² sekä parempi asema puolestaan antoivat iältään nuoremmille vähemmän mahdollisuuksia toimia ja tuoda omia ajatuksiaan esiin kokouksissa. Ajoittain iältään nuoremmat kokivat jääneensä altavastaajan asemaan, sillä hei-

⁴² Laajemmalla liikkumavaralla tarkoitan esimerkiksi äänekkyyttä kokouksissa, pyrkimystä istua aina parhaimmilla tuoleilla tai pyrkimystä varata parhaimmat tietokoneet itselle iän toimiessa ratkaisevana perusteluna tällaiselle toiminnalle.

dän verbaalinen ja fyysinen tilansa oli kapeampi eikä heidän ideoitaan tai kokemuksiin otettu toiminnan alussa kovinkaan vahvasti huomioon. Etenkin 3-4-luokkalaiset kokivat asemansa ryhmän nuorimpina välillä kovin ahtaana. Vaikka aikuisohjaajat pyrkivät edesauttamaan heidän osallistumistaan, kokivat lapset, että ikä on hyvin voimakas sosiaalinen tekijä. Sen murtaminen aikuisen toimesta ei aina riitä, vaan melkein automaattisesti, etenkin ensimmäisen toimintavuoden syksyllä, nuoremmat lapset olivat heikommassa asemassa. Arvioidessaan toimintaansa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen nämä lapset pohtivat, että iän mukanaan tuomaa hierarkkisuutta olisi ehkä voinut lieventää ohjaajien asettamalla tiukemmilla säännöillä joissakin yksittäisissä tilanteissa. Toisaalta taas pelättiin, että tällöin päätösvaltaa olisi siirtynyt aikuisille, jolloin kokousten ilmapiiri olisi muuttunut eikä kukaan lapsista olisi uskaltanut toimia niin vapaasti kuin nyt oli ollut mahdollista.

**Ryhmähaastattelu: Kerttu ja Eija
18.5.2001**

JK: Mä olen vähän miettinyt, että te ette saaneet riittävästi omaa ääntä kuuluviin...

Kerttu: Mulla vähän, kun se oli istumista siellä pöydän päässä ja ne kaikki oli, muut vaan äänessä ja sitten oot siellä ihan vaan se pienin ja vaan kuuntelee, että ne isommat oli koko ajan äänessä.. Niin se tuntuu, että isommat jyrää pienemmät aina kuitenkin.

JK: No olisitteko te viihtynyt siellä paremmin jos mä olisin pitänyt tiukempaa kuria.

Kerttu: Kyllä.

Eija: Joo, mutta sitten toisaalta jos sä olisit liian tiukka niin kukaan ei olisi uskaltanut sanoa yhtään mitään, kun se ryhmä oli aika iso, että senkin takia se oli vaikeeta sanoa mitään. Että aina se on niin että isot jyrää, ei sille kait mitään voi.

Kerttu: Niin ne tekee aina joka paikassa, vaikka välkällä on joskus, että ne tulee jonkin ja sanoo, että häipykää, kun me ollaan isompia. Niin aina kun on luokan isompi niin tuntuu että mä saan tehdä niin ja näin, että kyllä se jyräys aina siellä pysyy.

JK: Että sillekö ei voi kukaan mitään, edes aikuinen?

Kerttu: No kyllä ehkä mutta ei aina, että on se vaikeeta, että niinku jos on kauheen tiukkana niin kukaan ei uskalla suunnitella ite mitään, että sitten vaan aikuiset sanoo mitä tehdään, että siinä mielessä se on hankalaa olla niiden isompien kanssa, että niiden pitäis se ite ymmärtää eikä vaan aikuisten tai niin kun sun.

Eri-ikäisten lasten yhteistoiminnan kautta ikä kuitenkin ajan kanssa hieman liudentui eikä se enää kevätlukukaudella merkinnyt lapsille niin paljon kuin aiemmin.

9.4.2 Ikähierarkian liudentuminen

Yksi esimerkki lapsiparlamentin erilaisista toimintatavoista ja niiden vaikutuksista koulussa oli ikähierarkisuuden liudentuminen erotteluja tekevänä periaatteena. Lukuisissa tutkimuksissa iän on todettu olevan kouluinstituutiossa yksi merkittävin erottumista ja erontekoa mutta samalla myös samanikäisten kesken samanlaisuutta ja samanlaisuuden normeja tuottava periaate (ks. esim. Aapola 2001; Gordon et al. 2000; Devine 2002; Lallukka 2003). Tutkimuskohteenä olleen lapsiparlamenttitoiminnan myötä eri-ikäisten lasten yhteistyö näyt-

ti liudentavan ikään perustuvia erotteluja siten, että toiminnassa korostuivat myös muunlaiset voimavarat. Tällaisia voimavaroja olivat esimerkiksi hyvä piirustus- tai kirjoitustaito, kekseliäs mielikuvitus, asuinalueen hahmottaminen karttojen avulla, sosiaaliset taidot kuten muiden ajatusten huomioiminen, neuvottelutaidot sekä diplomaattisuus. Iän rinnalle nousivat eri-ikäisten yksilöiden kyvyt, intressit ja kokemukset.

Ipanoiden kokous (3-6 luokat)

6.3.2001

Edellä keskustelua Ipanauutiset lehden sisällöstä.

JK: Jos Aila kirjoittaa sen Ipanaesittelyn, niin me voidaan kyllä nyt yhdessä miettiä, että mitä sä siihen laitat?

Aila: Joo, mä laitan ylös.

Janne: Taasko se Aila kirjoittaa jotain. No hyvä, mä oon sen verran laiska, että mä mielummin teen jotain, että en ainakaan ala kirjoittamaan mitään.

JK: Aha, sä muuten lupasit tehdä ainakin sarjakuvan.

Janne: Niin lupasin, en mä sarjakuvaa, mä teen vaan sellasen kuvan.

Erityisesti toiminnan ensimmäisenä syksynä oli nähtävissä, miten iän mukaiset asemat tuottivat merkittäviä yksilöä ja hänen toimintaansa ohjaavia sosiaalisia normeja, jotka asettivat lapset luokkatasojen mukaisesti hierarkkisiin asemiin. Siten ikä ja luokka-aste määrittivät sitä, millaisessa asemassa oppilas Ipanatoiminnassa oli ja millainen liikkumavara hänellä oli esimerkiksi puhevallan suhteen.

On luonnollista, että toiminnan alussa lapset nojasivat hyvinkin tiukasti normaaleina pidettyihin tapoihin sekä erotteluperiaatteisiin ja tällöin iän mukanaan tuoma hierarkkisuus oli lapsille normaali, vaikkakin osalle hankala tapa olla ja toimia kouluinstituutiossa. Kuitenkin koulun normaalista arjesta poikkeavan ja erilaisten periaatteiden mukaan organisoidun toiminnan myötä ikäkuilujen voi sanoa kaventuneen.

Haastattelu: Mika

18.5.2001

JK: No sitten siitä Ipanaporukasta, mitä hyvää ja huonoo siinä porukassa on ollut?

Mika: Ei siinä mitään huonoo ainakaan mun mielestä.

JK: Se on ollut ihan ok?

Mika: Joo.

JK: Mikäs siinä on ollut erityisen hyvä juttu?

Mika: Että on kaiken ikäisiä, että ne on yhdessä ja tekee.

Haastattelu: Piia

18.5.2001

JK: Sano vielä lopuks, että mistä sä oot kaikkein eniten tykännyt?

Piia: No just kun on saanut olla toisten kanssa, kaiken ikäisten kanssa yhdessä.

Etenkin Ipanatoiminnassa tutuksi tulleet menetelmät päätöstilanteissa (arpomen ja äänestys) omalta osaltaan liudensivat ikäkuiluja, koska ”yksi ääni per Ipana” -periaate ei perustunut ikään, vaan jokaisella oli samanlainen mahdollisuus käyttää omaa ääntään. Toiseksi yhteistyön kautta lapset myös huomasivat, että muutaman vuoden ikä ei automaattisesti tarkoita sitä, että vanhemmat lapset olisivat kaikessa parempia tai tietäväisempiä, vaan enemmän korostuivat yksilölliset kyvyt ja mielenkiinnon kohteet. Liudentuminen antoi lapsille mahdollisuuden toimia yhteistyössä ilman ikään ja luokkatasoon sidottuja vahvoja ikäodotuksia.

Tutkimuspäiväkirja
Marraskuu 2000

Sama ”ilmiö” toistui tänään isojen (3–6 lk) kuin eilen pienten (1–2 lk) kanssa eli Minttu, Elisa, Jaana ja Sari jäivät vielä muiden lähdettyä aika pitkäksi aikaa bunkkeritilaan tekemään Talvijuhlien mainoksia ja juttelemaan⁴³. Heillä ei tuntunut olevan mitään kiirettä pois ja juttua riitti kaikenlaisista asioista, ei pelkästään Ipanoihin liittyvistä. Sari esitti jälleen toiveensa siitä, että Ipanat voisivat kokoontua joko useammin tai kerralla pidemmän aikaa kuin tunnin. Ryhmähenki alkaa siten selvästikin muodostua ja tiivistyä, esimerkiksi nämä tytöt eivät ole aikaisemmin olleet kavereita, tämän päättelen siitä millaisia kysymyksiä he toisilleen tekivät.

Tosin en halua väittää, että ikä olisi kokonaan menettänyt rakenteellista merkitystään, vaan pikemminkin sen erontekoa tuottava puoli heikkeni eikä se toiminut niin tiukkana normina kuten toiminnan alussa. Lapsiparlamenttitoiminnassa oli siis havaittavissa iän hierarkkisuutta tuottavan puolen liudentumista. Mielenkiintoinen kysymys on, ulottuiko ikähierarkian liudentuminen kaikkiin koulun oppilaisiin. Tämän tutkimuksen puitteissa tähän kysymykseen on mahdoton vastata, koska olemassa oleva aineisto ei anna mahdollisuutta näin laajan kysymyksen analyysiin. Ipanoiden toiminnassa ikärakenteiden liudentumiseen tarvittiin useamman kuukauden jokaviikkoista ja säännöllistä yhteistoimintaa, siten kaikkien koulun oppilaiden ikä-identiteetit tuskin paljoakaan muuttuivat lapsiparlamenttitoiminnan myötä. Jonkinlaista hyvin lievää muuntumista voisi kuitenkin olla havaittavissa, koska Ipanat olivat keskenään yhteistyössä välituntisin, jolloin myös Ipanoiden ystävät ja oman luokan oppilaat olivat mukana suunnittelemassa ja kehittämässä ipanatoimintaa. Lisäksi esimerkiksi eri-ikäiset oppilaat osallistuivat aloitelaatikoiden kautta Ipanoiden toiminnan ideointiin, jolloin nimettömien ideoiden tekijän ikä ei ollut tiedossa eli idean kestävyyttä ei voinut arvioida iän (kuten ei sukupuolenkaan) mukaan. Lisäksi erilaisia oppilasjuhlia järjestettäessä mukana järjestelyissä oli myös muita oppilaita kuin Ipanoita ja siten ainakin niissä puitteissa eri-ikäisten yhteistyö toimi hyvin.

Yhteenvetona totean, että ikä määrittä lasten osallistumisessa sitä, millaisessa asemassa kukin lapsi on. Siten ikä on sekä voimavara että rajoite. Voimavara se on yleensä vanhemmille lapsille ja rajoite nuoremmille. Lasten osallis-

⁴³ Myös pienistä Ipanoista osa jäi hyvin usein kokousten jälkeen juttelemaan, lennättämään lennokkeja ja omien sanojensa mukaan ’kiusaamaan Johannoita’, mikä tarkoittaa esimerkiksi lukkoon jumittamista eli ts. 2–3 lapsen muodostamaa piiriä, jonka sisään aikuisvetäjät eli Johannat yksitellen lukitaan.

tumisen myötä ja uudenlaisten toimintatapojen omaksumisen kautta ikään liittyvä hierarkkisuus osittain liudentui, ikään perustuvat sosiaaliset asemat muutuivat (muiden voimavarojen korostuessa iän kustannuksella) ja iästä muodostui myös ryhmän yhteinen voimavara. Eri-ikäisten lasten kokemukset, intressit ja vahvuudet muodostivat lapsiparlamenttitoiminnan ytimen.

9.4.3 Valta ja vallankäyttö lasten kesken

Lasten keskinäisessä toiminnassa rajaan tarkasteluni lapsiparlamenttiryhmien sisäiseen vallankäyttöön, johon välittyy lasten keskinäisten suhteiden kautta myös koulun toimintatapoihin (esimerkiksi ikään ja luokkatasoon) liittyvää vallankäyttöä. Etenkin toiminnan alussa lapsiparlamenttiryhmien sisäinen vallankäyttö oli suhteellisen tiukasti sidottu ikään eli mitä enemmän ikää, sitä enemmän valtaa. Ryhmän sisäinen dynamiikka ja lasten sosiaaliset taidot vaikuttivat myös siihen, kuka sai enemmän ajatuksiaan julki ja esille. Lisäksi sukupuolella oli merkitystä, etenkin toiminnan alussa iältään vanhemmat pojat pyrkivät dominoimaan äänekkäästi kokouksia ja kokouksissa päätettäviä asioita. Toisaalta taas tytöt toimivat aktiivisemmin tekemällä (hankkimalla tietoa, tekemällä suunnitelmia, kirjoittamalla juttuja ja aloitteita) ja tuomalla siten omia näkemysnsiään julki.

Varsinaiset ja lopulliset päätökset ryhmän sisäisistä asioista tehtiin arpoen tai äänestämällä, jolloin jokaisella lapsella oli yksi ääni eli valta oli näissä tilanteissa jaettu tasan. Ainakin näennäisesti voisi todeta, että lasten kesken viimesijainen vallankäyttö oli sekä iän, sukupuolen että sosiaalisten taitojen suhteen tasa-arvoista ja jokaisella oli mahdollisuus omalla äänellään vaikuttaa lopputulokseen. Kuitenkin ne asiat, jotka otettiin työstettäväiksi ja siten äänestettäväiksi, olivat ensin ryhmän yhteisen keskustelun alaisina eli ne olivat osittain muotoutuneet äänekkäimpien ja sosiaalisesti rohkeampien lasten toimesta. Yleensä nämä lapset olivat ryhmän vanhimpia lapsia ja usein poikien hyvin äänekkäällä kommentoinnilla oli vaikutusta asioiden etenemiseen. Kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi, asioiden käsittelyä jatketaan, kun pojatkin ovat asiasta samaa mieltä.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

28.11.2000

Kokouksessa suunniteltiin seuraavalla viikolla Ipanoiden järjestämää Talvijuhlaa ja sen käytännön järjestelyjä. Edellä ollut puhetta siitä, että pieni osa juhliin tulijoista pääsee sisään ilmaiseksi ja keskustelua, miten tämä ilmaisarvonta suoritetaan. On päädytty siihen, että ilmaiseksi sisään pääsevät saavat kateensä punaisen leiman ja muut mustan.

Minttu: Hei Rami, tiedätkö että me arvotaan noita juttuja. Että sadan sisällä arvotaan viis...

Rami: Tiiän, tiän.

Minttu: Niin, niin punaisella, punaisella merkitään ne (ketkä pääsee ilmaiseksi, JK lis.) ja mustalla toiset.

Rami: Ei ole mitään järkeä, koska sitten ne huomaa sen eron.

Elisa: Mitä väliä sillä on, miksi ne ei sais huomata sitä eroa?

Rami: Sitten sillai jutska, sitten...

Elisa: Niin (naurua).

Rami: Sitten ne näkee, että, ne pitää sitä epäreiluna kun jotkut saa punaisen, se on paljon hienempi kuin musta.

Elisa: Niin mutta ne pääsee ilmaiseksi, se on sen takia.

Rami: No okei, on se ihan hyvä idea.

Veli: Joo, on se kait.

Minttu: No niin, on se sit hyvä idea.

Tosin tyttöjen ja poikien keskinäiset erot ja vastakkainasettelut eivät aina olleet selkeitä tai edes keskeisiä, vaan välillä iältään vanhemmat lapset liittoutuivat yhteen ja välillä kaikki olivat samaa mieltä. Sukupuoli nousi joissain tilanteissa merkittäväksi tekijäksi ja välillä se taas kietoutui muihin erojen ulottuvuuksiin tai liudentui (ks. myös Gordon 2001, 97). Tässä tutkimuksessa lapset esimerkiksi välillä liittoutuivat yhteen ryhmänä ja siten vastustivat aikuisohjaajan tai muiden aikuisten ehdottamia ideoita, kuten seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

6.2.2001

Kokouksessa puhetta siitä, miten monta kappaletta Ipanoiden tekemään lehteä monistetaan.

JK: Kuinka monta kappaletta sitä lehteä sitten tehtäis?

Rami: Missä sitä sitten jaettais?

Janne: Yli viissataa!

JK: Se on aika paljon.

Rami: Äänestetään, mä oon puheenjohtaja niin mä määrään äänestyksen! Eli kuka äänestää 200?

- kukaan ei nosta kättään -

Janne: Ei kun viissataa.

JK: Viis sataa, luuletteko, se on liian paljon?

Sari: Ei se ole paljon, se on liian vähän.

Rami: Kuka äänestää että viis sataa?

- kaikki nostavat kätensä -

JK: Missä sitä sitten jaettais?

Janne: No tässä aika isolla alueella.

Ikä, sukupuoli ja sosiaaliset taidot muodostivat tärkeän mutta samalla monimuotoisen osan lasten keskinäistä vallankäyttöä. Erityisen tärkeitä olivat jokaisen Ipanan henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet, yksilölliset taidot, kokemukset ja näkemykset, jotka etenkin toiminnan kuluessa, ikä- ja sukupuolinormien hieman liudennuttua, myös korostuivat vahvemmin.

Arvioidessaan toimintaansa lapset kokivat, että he ovat saaneet päättää heille tärkeistä asioista yllättävän paljon verrattuna siihen, mitä he koulussa yleensä normaalin arjen puitteissa saavat päättää tai vaikuttaa.

Haastattelu: Rami ja Veli

29.5.2001

JK : Mitä te ajattelitte (etukäteen) että siellä kokouksissa sitten tehdään?

Veli: Ei mulla ainakaan ollut mitään odotuksia, en mä tiä.

Rami: No ei tällasessa ennen ole ollut, niin en mä osaannut oikein odottaa mitään. Tai mä aattelin, että se on vähän niin ku tunnilla ollaan, että enemmän aikuiset sanoo mitä tehään, mutta ei se sitten niin kuitenkaan ollutkaan.

Veli: Niin silleen joo, että mäkin aattelin syksyllä, että oon ihan vaan muutaman keran, että kun se on kumminkin niin tylsää, mutta ei se sitten ihan ollutkaan.

Tällaisia tärkeitä päätettäviä asioita olivat etenkin Ipanoiden toiminnallisten työskentelymuotojen (retket, nettityöskentely, ideaa-työpöytä), kokousrutiinien (äänestys, arpominen), aikataulujen (kokousten kesto ja tiheys) ja toiminnan kohteiden (koulun piha, oma lehti, internet-koulutus, alueyhteistyöryhmän kokous) päättäminen. Ryhmän yhteisten päätösten lisäksi erityisen merkittävänä pidettiin henkilökohtaista mahdollisuutta valita, haluaako osallistua toimintaan vai ei, eli jäsenyytensä Ipanoista kykeni sanomaan irti, jos niin halusi. Toiminnan vapaaehtoisuus oli tärkeää sekä toiminnallisena periaatteena sekä henkilökohtaisena valintana ja sitoutumisena. Vapaaehtoisuuden lisäksi ”yksi ääni per Ipana” oli sellainen periaate, jonka tasa-arvoisuudesta lapset halusivat erityisesti pitää kiinni. Tämän voi huomata siitä, miten nopeasti äänestämisestä sekä arpomisesta muodostui rutinoitunut osa lasten toimintaa. Lasten keskinäistä päätöksentekoa korosti myös se, että ryhmän aikuisohjaajilla ei ollut ääntä, vaan äänestys- ja arpomispäätökset tekivät lapset keskenään.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat) 6.2.2001

JK: Sitten sellainen juttu, mä haluan teidän mielipiteen, että kiinnostaako teitä tehdä asuinaluelehteen omat sivut eli me voitais tehdä siihen yksi aukeama. Kiinnostaako?

Ilse: Ei kun tehdään mieluummin se oma lehti.

Janne: Oma Ipana -lehti.

Jutta: Joo, oma.

Rami: Äänestetään.

(oma lehti voitti äänestyksen)

Ipanoiden toimintaa raamittivat lasten sukupuolet, iät ja niiden mukanaan tuoma valta (tai sen puute) toimia ja olla äänessä, jolloin heidän toimintansa voisi sanoa olevan rakenteellisen järjestelmän (esimerkiksi ikähierarkioiden) strategista käyttöä keskinäisissä suhteissaan (Giddens 1984, 14–15). Strategisesta käytöstä ja rakenteiden hyödyntämisestä huolimatta lapset kuitenkin pitivät yhtenä tärkeimmistä toiminnallisista periaatteistaan tasa-arvoa. Tasa-arvon he ymmärsivät tarkoittavat sitä, että ryhmän sisäisistä asioista ei päättä aikuinen eikä kukaan Ipanoista yksin, vaan että päätökset tehdään aina ryhmässä äänestäen tai arpoen. Vaikka äänestäminen on hyvin aikuismainen tapa toimia, niin lapset mielsivät sen demokraattiseen toimintaan perustuvana tapana ratkaista yhteisiä ongelmia. Tasa-arvoinen toiminta ja kohtelu olivat ensiarvoisen tärkeitä ja toimintaa ohjaavia periaatteita. Niistä haluttiin pitää tiukasti kiinni. Tämä oli Ipanoille tärkeää myös siitä syystä, että koulun arkeen liittyen he usein keskustelivat siitä, miten heitä, heidän omaa luokkaansa tai kavereitaan oli kohdeltu koulun aikuisten toimesta. Erityisesti oppilaiden tai luokkien epätasa-arvoinen kohtelu oli keskustelujen ja kritiikin aiheena. Ipanat halusivat oman toimintansa

olevan kaikkia kohtaan mahdollisimman tasa-arvoista. Myös William A. Corsaron (1997) mukaan lasten ryhmätoiminnalle on ominaista kaksi piirrettä. Ensimmäkin lapset pyrkivät monin tavoin kontrolloimaan omaa elämäänsä ja saamaan sitä kohtaan enemmän valtaa. Ja toiseksi, he pyrkivät jakamaan saanmansa vallan keskenään. (Mt., 118.)

Äänestämisen lisäksi ongelmanratkaisukeinona käytettiin arpomista, jota lapset pitivät erityisen tärkeänä ja tasa-arvoisena toimintatapana erityisesti silloin, kun ratkaistiin henkilöihin liittyviä kysymyksiä.⁴⁴ Menetelmänä arvonta oli mukana toiminnan alusta saakka, sillä Ipanoiden jäsenet valittiin luokittain arpomalla halukkaista. Tällöin henkilöiden kyvyt ja ominaisuudet eivät olleet ratkaisevia tekijöitä, vaan pikemminkin arpaonni. Tärkeänä argumenttina arvontan puolesta toimi myös se, että kenellekään ei tule paha mieli tai ketään ei sen vuoksi kiusata, jos äänestyksessä jää ilman ääniä. Lisäksi tällaisen ajattelun kautta jokaisella arvontaan osallistuvalla ajateltiin olevan kykyä ja taitoa toimia, eli kaikki Ipanat miellettiin yhtä lailla päteviksi arvontaan kohteena olevan tehtävän hoitamiseen.

Suunnitteluryhmän kokous, 6.9.2000

JM: No mitäs mieltä työ ootte siitä, kun se ryhmä tulee ainakin jossain määrin olemaan erilainen kuin mitä myö ollaan tässä, niin mikä ois semmonen reilu tapa valita että ketä sieltä kultakin luokalta tulee?

(hiljaisuus)

JM: Elikkä ois se äänestys...

?: Arvonta!

JM: Arvonta...

?: Arvonta.

?: Arvotaan.

Aila: Arvonta, se on kaikista reiluin.

JM: Entäs keskustelu?

Minttu: Paitsi sit jos ei halua ku...niinku ku vaan yks niin...

Liinu: Niin jos yks tahtoo vaan, niin sit se...

Aila (?): Sillon se nyt varmaan tulee (naurahdus).

JM: Niin.

(hiljaisuus)

JM: Elikä oisko se arvonta nyt paras siinä? Et ei äänestys?

Aila: Ois.

?: Mmmm.

?: Mmmm.

Aila: Jollekin saattais tulla paha mieli.

Minttu (?): Se ois vähän törkeätä sitten jos...xxx.

Aila: Niin, jollekin saattaa paha mieli niin...xxx.

⁴⁴ Arpominen ei ole täysin uusi tapa valita henkilöitä luottamustoimiin. Esimerkiksi antiikin Kreikassa arpomista käytettiin Sokratesta tuomittaessa. Sokrates asetettiin syytteeseen nuorison turmelemisesta ja jumalattomuudesta, tämä tapahtui vuonna 399 eKr. Syyttäjien ja syytetyn kuuleminen kuuluivat valamiehistöille, joka koostui noin 500:sta arpomalla valitusta kansalaisesta. Pienellä äänten enemmistöllä Sokrates tuomittiin kuolemaan. (Platon, Teokset I 1999, 279.)

Minttu (?): Xxx...jos joku ei saa vaikka yhtään ääntä niin...

JM: Niin.

Aila: Niin.

(hiljaisuus)

JM: No entäs sitten semmoinen, et jos vaikka keskustelun kautta, että yhdessä puhuttas luokassa, että ketkä lähtis...oisko semmoinen hyvä?

Rami: Ei.

Aila (?): Ei. Arvonta on paras.

Yhteenvetona lasten keskinäisestä vallankäytöstä totean, että vallankäyttöä selkeimmin raamittivat ikä ja sukupuoli, ne olivat siten yleisimmät vallankäytön välineet tai voimavarat. Lisäksi merkittäviä olivat sellaiset toiminnalliset periaatteet, jotka liittyivät toiminnan vapaaehtoisuuteen ja tasaveroisiin päätöksenteon menetelmiin kokouksissa (äänestys ja arpominen). Viimesijaisesti Ipanoiden yhteiset päätökset tehtiin joko äänestäen tai arpomalla. Tämän tasaveroisuuden pyrkivän tavan lapset kokivat erityisen tärkeänä osana Ipanoiden toimintaa. Samalla päätöksenteon menetelmistä muodostui rutinoitunut osa lasten toimintaa ja päätöksentekoa, tällöin äänestäen ja arpomalla tehtyihin päätöksiin myös yleensä tyydyttiin, vaikka kaikki eivät olleetkaan asioista aina samaa mieltä.

10 IDENTITEETTI JA OSALLISTUMISEN VOIMAVARAT

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan lasten sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä sekä osallistumisen kannalta tärkeitä voimavaroja lapsiparlamentissa. Lasten osallistumisen voi tiivistää kolmenlaisiin identiteetteihin, jotka olivat vahvimmin läsnä lapsiparlamentin kokouksissa ja lasten järjestämissä tilaisuuksissa. Tarkasteltavina ovat lapsen, oppilaan ja kansalaisen identiteetit. Nämä päällekkäiset mutta samalla myös erilaiset ja muuttuvat identiteetit ovat osa osallistumisen problematiikkaa. Tutkimusaineistosta oli havaittavissa erilaisia toimintatapoja ja tulkintoja riippuen siitä, millaisesta sosiaalisesta asemasta käsin lapset toimivat ja puhuivat. Tällöin korostuivat osallistumisen kannalta osittain erilaiset mutta myös päällekkäiset voimavarat.

Lasten oppilas- ja lapsi-identiteetit rakentuvat erilaisten erottelujen ja eroa tekevien hierarkioiden pohjalle (ikä, luokkatasot, sukupolvien väliset hierarkkiset asemat, sukupuolinormatiivisuus jne.), vaikka samalla ne ovat sosiaalisia asemia, joissa olemiselle ja käyttäytymiselle on olemassa sosiaalisia normeja ja ne voidaan ymmärtää myös samanlaisuuden kautta. Kansalaisuuteen liittyvän identiteetin suhteen sekä lapset että aikuiset ovat tilassa, jossa selkeitä erotteluja ja eroja tekeviä hierarkioita tai samanlaisuutta tuottavia merkityksiä ei ole muodostunut, vaan lapset paikannetaan edelleen pääasiallisesti kuuluvan oppilas- ja lapsi-identiteettien piiriin.

10.1 Lapsi, oppilas ja kansalainen

Tarkastelen lapsia ensin *lapsi-identiteettien* näkökulmasta. Tutkimuksessani kulttuuriset lapsi- ja lapsuuskäsitykset toimivat yleisinä käsityksinä, sillä lapsi on lapsi monenlaisilla eri areenoilla. Lapsuuteen liitettävillä merkityksillä on tärkeä yleinen vaikutus osallistumiselle. Relationaalisessa mielessä lapsena olemista voi ajatella aikuisuuden vastinparina, jota ilman ei ole toista, tällöin lapsi-identiteettiä on tarkasteltava osana sukupolvien suhteita.

Toiseksi tarkastelen *oppilasidentiteettejä*. Oppilas on lasta rajatumpi käsite ja se liittyy tiiviisti kouluinstituutioon ja sen suhteisiin. Tässä tutkimuksessa koulu muodostaa osallistumisen keskeisen kontekstin. Tarkastelen lapsille tuotettuja ja heidän itsensä tuottamia ja muokkaamia oppilaskäsityksiä osana osallistumisen problematiikkaa. Oppilasidentiteettien yhteydessä nostan yhdeksi tärkeäksi ulottuvuudeksi sukupuolen ja sukupuoleen liittyvät merkitykset. Keskityn sukupuoliteeman tarkasteluun lähinnä oppilasidentiteettien yhteydessä, sillä lapsiparlamentin kokouksissa sukupuoli oli vahvimmin läsnä juuri oppilaana olemiseen liittyvien kysymysten kohdalla.

Kolmanneksi tarkastelen *lapsia kansalaisina*. Perinteisesti kansalaisuuden käsite on laaja ja siihen liittyy keskustelua poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista oikeuksista. Lasten näkeminen kansalaisina on vielä harvinaista, vaikka esimerkiksi Suomen perustuslaissa ilmaistut perusoikeudet koskettavat myös lapsia. Kansalaisiksi lapset mielletään yleensä vain silloin, kun keskustellaan lapsille kuuluvista palveluista. Tällaisia ovat esimerkiksi oikeus yhteiskunnallisiin voimavaroihin, kuten ammattitaitoiseen opetukseen tai kunnollisiin ja terveisiin opiskeluoloihin. Yleensä lapset mielletään tulevaisuuden kansalaisina ja erityisesti tulevina veronmaksajina. Oma näkökulmani on erilainen, sillä painotan lasten toimijuutta sekä lapsille kuuluvia sosiaalisia oikeuksia.

Sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin käsitteillä tuon esiin sitä, miten lapsi- ja oppilasidentiteetit olivat läsnä koulussa ja miten ne vaikuttivat myös lapsiparlamentin toimintaan. Lapsiparlamenttitoiminnan alussa erityisesti lasten oppilasidentiteetit olivat vahvasti läsnä parlamentin toiminnassa. Toiminnan kuluessa ne hieman väistyivät kansalaisidentiteettien tieltä. Silti sekä lapsi- että oppilasidentiteetit ovat tutkimusaineistossa vahvimmin läsnä. Parlamentti toimi koulun puitteissa, jolloin luonnollisimmat identiteetit lapsille ovat juuri lapsi ja oppilas. En kuitenkaan tarkoita staattista ja pysyvää identiteettiä, vaan joustavaa ymmärrystä itsestä osana muita, tässä tapauksessa lähinnä koulussa toimivia ihmisiä. Näen, että identiteetit saivat parlamenttitoiminnan myötä uudenlaisia ulottuvuuksia verrattuna siihen, että lasten osallistumista olisi kehitetty perinteisen kansalaiskasvatuksen keinoin, jolloin kasvatuksen kohteena olisi ollut oppilas, ei kansalainen.

Luvun painopiste on lasten keskinäisessä ja sukupolvien välisessä vuorovaikutuksessa, yksittäisten lasten osallistumiskokemuksissa sekä lapsuutta määrittävissä kulttuurisissa käsityksissä. Tarkastelen lasten keskinäistä ja sukupolvien välistä vuorovaikutusta asuinalueella, koulussa ja lapsiparlamentissa sekä sitä, miten lasten erilaisilla identiteeteillä on vaikutusta siihen, millaiset voimavarat ovat osallistumisen keskiössä. Sukupolvien välisiä suhteita pyrin tarkastelemaan vuorovaikutuksen näkökulmasta enkä vain valtakysymyksenä, johon keskityin edellisessä luvussa.

10.2 Lasten osallistuminen sukupolvien suhteissa

Sukupolven käsite on tutkimuksessani keskeinen, koska tarkasteltaessa lasten sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä, on tärkeää ottaa huomioon se, mihin lapsia ja lapsuutta yleensä suhteutetaan. Aikuiset ja lapset eivät kuitenkaan ole ainoat mahdolliset sukupolvet ja siksi on varottava esittämästä staattista kuvaa heidän välisestä suhteestaan. Staattisuuden vaarasta huolimatta sukupolvien välinen suhde on hedelmällinen lähtökohta etenkin silloin, kun tarkastellaan yksilöiden sosiaalisia asemia. Sukupolvien välisten suhteiden auki purkamisen avulla voidaan oppia jotain esimerkiksi niistä heikkouksista ja hankaluuksista, joita lapset kokevat liittyen asemaansa lapsina (Mayall 2002).

Ikää ja sukupolvea ei pidä liiaksi sekoittaa toisiinsa, sillä tavallaan ne voi nähdä myös toistensa vastakohtina (Förnäs 1998, 291). Kukaan ei voi kuulua kauaa tiettyyn ikäryhmään, mutta jokainen henkilö on väistämättä sidoksissa sukupolveensa. Aikuissukupolvea tarkastelen tässä yhteydessä laajassa mielessä aikuisikäisten sukupolvena, joka eroaa lasten sukupolvesta. Kyse ei siis ole mannheimilaisittain (Mannheim 1959; Alanen 2001a, 2001b; Marin 2001) aktuaalisesta sukupolvesta jaettuine tietoisuuksineen eikä sukupolvien sisällä olevista, samojen kokemusten ja intressien muodostamista sukupolviyksiköistä vaan yhdestä laajasta aikuis- ja lapsuussukupolvien ideasta, johon tiivistyy monia aikuisuutta ja lapsuutta luonnehtivia yleisiä piirteitä. Vaarana tällaisessa käsittelytavassa on liiallinen yleistäminen. Tällöin sekä aikuisuus että lapsuus saatetaan abstrahoida ottamatta huomioon lapsuuden ja aikuisuuden sisällä olevia erilaisia sukupolvia. Näillä perusteilla sukupolven käsitteen käyttöä lapsia tutkittaessa ovat kritisoineet esimerkiksi Anna-Liisa Närvänen ja Elisabeth Näsman (2004)⁴⁵. Tässä tutkimuksessa lasten tuottamat aikuisuuden ja lapsuuden käsitykset ovat kuitenkin nousseet aineistosta ja ne ovat tärkeä osa lasten osallistumisen analyysiä. Vertailukohteeksi aikuisuus ja aikuisten toiminta nousivat vähintään kolmesta syystä.

Aikuiset ovat tärkeitä ensinnäkin sen vuoksi, että lasten osallistumisen kehittäminen on melkein poikkeuksetta riippuvaista siitä, ovatko aikuiset asiasta kiinnostuneita. Ilman aikuisten tukea ja apua virallisen ja puolivirallisen osallistumistoiminnan kehittäminen sellaisessa aikuisvetoisessa instituutiossa kuin koulu on jokseenkin mahdotonta.

Toiseksi virallista ja puolivirallista osallistumistoimintaa kehitettäessä lapset ovat hiljalleen vahvistamassa asemiaan sellaisilla areenoilla, joilla aikuiset

⁴⁵ Närvänen ja Näsman (2004) kritisoivat sukupolven käsitteen käyttöä lapsia tutkittaessa ja ehdottavat tilalle elämänvaiheen käsitettä (life phase). Elämänvaiheen käsitteen avulla he korostavat sitä, että lapset ja lapsuus eivät ole vain suhteessa yhteisen kategoriaan (aikuisiin), vaan että lapsuus on yhteydessä moniin eri elämänvaiheisiin ja ihmisiin, tätä vuorovaikutusta on mahdollista tutkia elämänkulun näkökulmasta (life-course perspective). Närvänen ja Näsmanin mukaan olisi mielenkiintoista selvittää, näkevätkö lapset itsensä lapsina ja millainen lapsuuden elämänvaihe on lasten näkökulmasta suhteessa muihin elämänvaiheisiin. (Mt., 86–88.) Tätä kysymystä on selvittänyt esimerkiksi Kirsi Lallukka (2003) tutkiessaan lasten sosiokulttuurista ikätietoa ja ala-asteikäisten lasten ikäkäsityksiä.

olivat aiemmin ainoita toimijoita ja siten lasten toimintaa helposti verrataan perinteisiin eli aikuismaisiin toiminnan tapoihin. Aikuisuus ja aikuisten toiminta saatetaan nähdä normina, jota vasten lasten toimintaa verrataan samalla tapaa kuin esimerkiksi naistutkimuksessa on keskusteltu miehistä sekä miehiisyydestä ihmisyyden normina.⁴⁶ Normaalina pidetään esimerkiksi sitä, että lapset omaksuvat ja oppivat aikuismaisia toiminnan tapoja (kuten esimerkiksi äänestys, kokouskäytännöt, pöytäkirjat ja muistiot). Sen sijaan outona pidettäisiin sitä, että aikuiset muuttaisivat omaa toimintaansa lasten toimintatapojen mukaisiksi.

Kolmanneksi lapsiin ikään kuin luonnollisesti liitettävän kehitys- ja oppimistehtävän kautta normaalina pidetty sekä hierarkkinen aikuis-lapsi -asetelma vaikuttaa myös lasten osallistumiseen. Etenkin kouluympäristössä lasten ja aikuisten välinen hierarkkinen sukupolviero on nähtävissä monilla tavoin. Etenkin erilaisissa koulun arkea koskettavissa kiistoissa aikuiset ja lapset näyttävät asettuvan kovin helposti vastakkaisille puolille. Tällaisia ovat esimerkiksi kiistat erilaisista koulun säännöistä ja normeista: ei pipoa päässä sisällä, välitunnit vietetään lähes poikkeuksetta ulkona, käytävillä ei saa juosta eikä metelöidä, kännyköitä ei saa tuoda kouluun, ruokailuun siirrytään jonossa. Tällä vastakkainasettelulla on vaikutuksensa osallistumisen kehittämiseen, koska koulun aikuiset saattavat ajoittain kokea lasten uudenlaisen osallistumisen uhkana, sillä sen avulla oppilaat voivat saada liiaksi vaikutusvaltaa. Toisaalta oppilaat saattavat mieltää osallistumisensa lähinnä mahdollisuutena kapinoida koulun sääntöjä ja aikuisten auktoriteettia vastaan, jolloin osallistumisen kehittäminen kapinoiden törmää nopeasti aikuisten asettamiin rajoihin.

Seuraavaksi tarkastelen neljän erilaisen lapsen kokemuksia osallistumisesta sukupolvien suhteiden kontekstissa. Sen jälkeen hahmotan lasten erilaisia sosiaalisia voimavaroja (perhe, koulun aikuiset, koulukaverit jne.) ja samalla paikannan lasten paikkaa sukupolvien suhteissa. Viimeisenä tarkastelen lapsia koskettavia kulttuurisia lapsi- ja lapsuuskäsitteitä.

10.2.1 Toimijaesimerkit: lapsena sukupolvien suhteissa

Ipanoiden toimijakuvausten tarkoituksena on nostaa esiin lasten erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä osallistumisestaan ja toiminnastaan oman asuin- ja elinympäristönsä kehittämiseksi. Käyn samojen lasten edustamia toimijaesimerkkejä läpi myös seuraavien oppilaana koulussa ja kansalaisena yhteis-

⁴⁶ Miehen ja naisen asemaa tarkasteltaessa voidaan puhua sukupuolijärjestelmästä, joka on historiallinen ja muuttuvainen vaikka siinä onkin tiettyä pitkäkestoista pysyvyyttä, jolloin sen peruslogiikka pysyy samana. (Rantalaiho 1994.) Hirdman (1990, Rantalaihon 1994 mukaan) puhuu järjestelmän kahdesta periaatteesta: erosta ja erillään pitämisestä ja hierarkiasta. Eron kautta mies ja nainen (mieheys ja naiseus) on erotettavissa toisistaan oli sitten kyseessä käytännöt tai ajatukselliset rakenteet. Hierarkkisuus tarkoittaa, että mies tai mieheys on arvokkaampaa kuin nainen tai naiseus. Mies on perusmalli ja siten määrittelee normaalisuuden, johon nähden nainen ja naiseus on vajavuutta. Siten naisten on sallitumpaa mennä miesten alueelle. Tämä selittyy sillä, että mies on normi ja ihmisyyden perusmalli, jota vajavaisetkin voivat tavoitella.

kunnassa -jaksojen yhteydessä. Esittelyn tavoitteena on tuoda esiin osallistumiskokemusten kirjoa ja sitä, miten lasten sosiaalisilla ja kulttuurisilla identiteeteillä on vaikutusta siihen, millaisia voimavaroja lapset osallistuessaan tarvitsevat. Kuten monissa muissakin tutkimuksissa on todettu, (ks. esim. Alanen 1992, 1998, 2001; Lehtinen 2000; Mayall 2002; Prout 2003) ei lapsena olemiseen ole olemassa universaalia mallia, vaan jopa samaa koulua käyvillä ja samalla asuinalueella elävillä lapsilla on erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä siitä, millaista on olla lapsi. Erilaisten kokemusten ja mielenkiinnon kohteiden kautta myös Ipanoiden keskuudessa korostuivat erilaiset voimavarat osana lapsiparlamenttitoimintaa.

Aila

Aila osallistui Ipanoihin alusta saakka aktiivisesti ja innostuneesti. Ailan kertoman mukaan hänen perheensä ja sukulaisensa ovat hyvin kiinnostuneita Ipanoiden toiminnasta ja perhe aktiivisesti kommentoi Ailalle lapsiparlamentin tempauksia. Ailan vanhemmat ovat myös olleet yhteydessä Ipanoiden aikuisvetäjään esittääkseen ideoita toimintaa varten. Tämä on harvinaista, sillä vain muutaman lapsen vanhempi on ollut aikuisvetäjään suoraan yhteydessä kommentoidakseen toimintaa. Lapsi-identiteetin ja sukupolvien suhteiden näkökulmasta katsottuna Aila on esimerkki toimijasta, joka kritisoi välillä hyvinkin kärkevästi aikuisia ja heidän toimintatapojaan. Tämä kritiikki koskettaa lähinnä asuinalueen palvelujen suunnittelua, kuten esimerkiksi kirjastopalveluja, puistosuunnitelmia, alueen täydennysrakentamista ja parkkipaikkojen sijoittamista sekä päätöksentekoon liittyviä aiheita. Aila kokee asemansa sukupolvien suhteissa ahtaana. Toisaalta Aila myös korostaa monin tavoin sitä, miten tärkeää aikuisten kanssa tehtävä yhteistyö on ja miten lasten osallistumisen kehittäminen ilman aikuisia olisi hankalaa tai jopa mahdotonta.

Ryhmähaastattelu toukokuu 2001 (mukana Aila, Krisse, Ilse ja Jonna)

Aila: Kyllä me ehkä voitais vaikuttaa tähän alueeseen jotenkin ilman aikuisten apua, mutta on paljon helpompaa tehdä se aikuisten kanssa, kun ei kannata ilman aikuisia.

Krisse: Kun ne tietää niin paljon.

Aila: Niin me jouduttais toimimaan jotenkin silleen että me jouduttais jotenkin koko ajan pitämään mielenosoituksia.

Krisse: Kato jos aikuiset auttaa meitä vähän niin sitten me voidaan tehdä ite myös...

Aila: ... jos ei olis aikuisia niin kyllähän me voidaan suunnitella mutta ei me voida ilman aikuisia mitään toteuttaa.

Ailalla on paljon erilaisia harrastuksia (urheilu, kirjallisuus, musiikki, tanssi, kuvataiteet) ja siten hän on monipuolinen ja monitaitoinen persoona. Rikkaan sanavaraston sekä laajan tietovarantonsa vuoksi Aila ei vastaa yleistä kuvaa alakouluikäisestä lapsesta. Aila on vastuuntuntoinen ja samalla innovatiivinen sekä herkästi uusista ja joskus hyvin mielikuvituksellisista aiheista innostunut lapsi. Ailan kohdalla Ipanatoiminnassa korostuivat kirjalliset (sujuva ja innovatiivinen

kirjoitustyyli) ja ideointiin liittyvät taidot tärkeinä kulttuurisina voimavaroina. Lisäksi oma perhe on Ailalle tärkeä tuki ja sosiaalinen voimavara.

Janne

Janne on ollut mukana Ipanoiden toiminnassa alusta saakka. Jannen kertoman mukaan hänen vanhempansa suhtautuvat Jannen osallisuuteen lapsiparlamentissa varovaisesti. Vanhemmat ovat toki hyväksyneet Jannen osallisuuden Ipanoissa, mutta eivät ole siitä sillä tavalla kiinnostuneita, että kyselisivät tai kommentoisivat toimintaa erityisen aktiivisesti. Jannen mukaan vanhemmilla on hieman varauksia sen suhteen, miten paljon lapset voivat oikeasti vaikuttaa. Vanhemmat pelkäävät, että toiminnan aikana lapset tulevat pettymään, koska eivät ole voineet vaikuttaa niin paljon kuin aluksi uskoivat. Tämä ehkä osaltaan selittää vanhempien varovaista suhtautumista Jannen toimintaan Ipanoissa. Janne harrastaa aktiivisesti urheilua (kuten Jannen sisaruskin) ja perheen vanhemmat tukevat lasten harrastuksia monin tavoin eli ajallisesti, taloudellisesti ja henkisesti.

Janne halusi mukaan Ipanoihin sen vuoksi, että myös lapset saisivat joskus olla mukana päättämässä tärkeistä asioista, joita Jannen mielestä ovat esimerkiksi välituntisäännöt, koulun piha-alueen kohennus ja alueellisen nuorisotilan puute. Janne kritisoi erityisesti lasten vähäisiä vaikutusmahdollisuuksia. Toisaalta hän myös korosti, että lapset ovat asiantuntijoita omissa asioissaan eli asioissa, joista lapsilla on omakohtaista kokemusta eivätkä sellaisissa asioissa, jotka kuuluvat aikuisten vastuulle. Vaikka Jannen mukaan lapsilla on liian vähän vaikutusmahdollisuuksia, niin kokee hän asemansa sukupolvien välisissä suhteissa olevan kohdallaan. Jannen mukaan aikuisille kuuluvat sellaiset asiat ja niiden hoitaminen, joita lapset eivät voi tai halua toteuttaa esimerkiksi ikänsä, taitojensa tai koulutuksen puutteen vuoksi.

Parihaastattelu toukokuu 2001 (mukana Janne ja Piia)

JK: Sitten mä kysyn tämmöstä että aina kun osallistuu johonkin niin pitäis ottaa kanssa vastuuta, että millaisista asioista lapset vois ottaa vastuuta ja tehdä ite?

Janne: No aikuiset hoitaa tietysti sellaiset aikuisten asiat, niin mitä lapset ei edes voi hoitaa kun ne ei edes osaa.

JK: Mitä ne vois olla?

Janne: No me vaikka niin ei osata tuota pihaa rakentaa, että kyllä me siihen tarvitaan aikuisia, että me voidaan kyllä suunnitella.. Että kaikkee että jos esimerkiksi tehdään jotain että pitää sitten olla jo yli 18 vuotias, että voi edes tehdä niin sellaisiin tarvitaan aikuisten apua, että voi jotain tehdä.

Ipanoissa Janne oli hyvin puhelias ja samalla hän myös aktiivisesti kyseenalaisti erityisesti koulun aikuisten toimintaa kuin myös Ipanoiden ja muiden koulun oppilaiden tuottamia ideoita. Jannen kohdalla korostuivat ideointiin, kritiikin esittämiseen ja suunnitteluun liittyvä mielenkiinto ja taidot tärkeinä sosiaalisina ja kulttuurisina voimavaroina.

Tero

Tero on ollut alusta saakka innostuneesti mukana Ipanoiden toiminnassa. Tero halusi mukaan toimintaa siksi, että hän halusi päästä parantamaan tylsää koulun piha-aluetta. Teron kertoman mukaan hänen perheensä on kiinnostunut Ipanoiden toiminnasta ja etenkin Teron isovanhemmat soittavat säännöllisesti joka viikko Terolle ja kysyvät aina muiden kuulumisten lisäksi myös lapsiparlamenttikuulumisia.

Tero on erityisen kiinnostunut konkreettisesta suunnittelusta ja erilaisista rakenteellisista ratkaisuista, kuten esimerkiksi miten kestäviä eri rakennelmat ovat ja millaisin liitoksin ne on toteutettu tai toteutettavissa. Lisäksi Teroa kiinnostavat erilaiset kustannuskysymykset, kuten esimerkiksi miten paljon mikäkin leikkiväline maksaa ja miten paljon voidaan mihinkin rahaa kuluttaa. Teroa ei siten paljoakaan kiinnosta esimerkiksi maalaaminen, esiintyminen (esimerkiksi juontotehtävät tai keskusradiokuulutukset) tai kuvataiteet.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat) 8.1.2001

Tero: Kerronko yhden jutun, joka on totta mutta tylsä. Kun me ei saatu kuin 1500 markkaa yhden pihan parantamiseen.

JK: Niin?

JM: Mistä sai sen verran?

Tero: No niistä kirpputorirahoista sai sen verran.

JK: Ai mistä?

Tero: Niin kirppari, niistä...

JK: Eikö sen pitänyt olla neljä ja puol tonnia?

Tero: Ai niin 4500 tais tulla, joo.

JK: Ja sitten tuli siitä isojen Ipanoiden siitä talvipippaloista se 1600 mk ja sitten tulee asukasyhdistykseltä vielä vähän että kyllä meillä on jonkin verran jo laittaa...

Pasi: Kato Tero, kyllä meillä on jo jonkun verran rahaa.

Tero: Kyllä sillä saa sellaiset yhdet keinut ja yhden sellaisen puun, sellaista sillä vois saada.

JM: Se olis ihan hyvä alku sekin.

Tero: Niin, ei sillä sitä koko pihaa laiteta, keinoja pitäis kyllä saada enemmän ettei niistä tarvi tapella.

Tero on rauhallinen ja sosiaalinen lapsi, joka pitää vitsien kertomisesta. Teron kiinnostuksen kohteet eivät aina vastaa sitä yleistä mielikuvaa, joka monilla aikuisilla on ala-asteen alemmilla luokilla olevasta lapsesta. Terolla on esimerkiksi aamuisin tapana lukea päivän lehti, jonka uutisia hän jokaviikkoisissa kokouksissa referoi muille lapsille. Tero lukee muutenkin paljon ja siten hänellä on laaja ja rikas sanavarasto. Teron toiminnassa korostuivat halu realistiseen ja konkreettiseen suunnitteluun ja siten hän toimi muiden Ipanoiden tuottamien, välillä hyvin mielikuvituksellisten suunnitelmien (kuten uima-allas koulun katonlelle tai eläintarha metsään) järkeistäjänä. Teron suunnitteluun liittyvä työskentely oli tärkeä osa Ipanoiden toiminnallisia ja kulttuurisia voimavaroja.

Elsa

Elsa on innokkaasti mukana Ipanoiden toiminnassa ja hänen perheensä on Elsan itsensä ja opettajan mukaan erittäin ylpeä siitä, että Elsa on mukana lapsiparlamentissa. Lisäksi Elsa käy säännöllisesti mummonsä luona, joka viikoittain tiedustelee häneltä lapsiparlamentin kuulumisia. Elsa on erittäin lahjakas kuvaamataidossa ja hyvin innostunut piirtämisestä ja maalaamisesta. Esimerkiksi erilaisten suunnitelmien tekeminen on Elsalle kaikkein luontevinta juuri piirtämällä. Elsa halusi lapsiparlamenttiin mukaan siksi, että hänen mukaansa se kuulosti mukavalta ja mielenkiintoiselta toiminnalta. Elsalla ei ollut mielessä mitään erityistä tai konkreettista asiaa, mikä kaipaasi kohennusta, vaan häntä kiinnosti tietää, mitä lapsiparlamentissa oikein tehdään ja mitä siellä oleminen ja toimiminen käytännössä tarkoittavat. Elsalla ei ollut aluksi tavoitteena lasten vaikutusmahdollisuuksien kehittäminen, vaan hän oli pikemminkin uteliaan kiinnostunut toiminnasta yleensä. Elsaa ei kiinnostanut aikuisten kanssa tehtävä yhteistyö juuri lainkaan, sillä hän oli kiinnostunut lähinnä "vain" Ipanoiden omista kokouksista.

Tutkimuspäiväkirja syksy 2000

Elsaa ei kiinnosta suunnitella neuvolan tilataideteoksen julkistamistilaisuutta, koska hän pelkää että aikuiset kuitenkin nauravat lasten tekemille seinävaatteille. Samalla tavalla Elsa on välillä kovin vaikeaa suunnitella mitään koulun pihaan, kun aikuiset eivät kuitenkaan sellaisia suunnitelmia ota todesta ja vain nauravat niille. Elsa tuntuu olevan kovin huolissaan siitä, että joutuu aikuisten silmissä nolatuksi.

Elsan mukaan aikuiset jaksavat vain harvoin todella kuunnella lapsia. Aikuiset ovat välillä myös töykeitä ja nauravat lasten ideoille, ja siksi heidän kanssa ei kannata tehdä yhteistyötä. Elsan kielteiset kokemukset vaikuttivat siihen, että hän kokee yhteistyön aikuisten kanssa jopa hieman pelottavana, koska aikuiset ovat niin dominoivia ja välillä jopa loukkaavia. Ipanoiden toiminnassa Elsan kohdalla korostuivat piirtämiseen ja maalaamiseen liittyvät kyvyt ja siten tilataideteosten tekemisen lisäksi myös erilaisia suunnitelmia (piha-alue, urheilupuisto) kuvalliseen muotoon muunnettaessa Elsan kyvyt olivat tärkeitä kulttuurisia ja toiminnallisia voimavaroja.

Ipanoiden toimijaesimerkit tuovat esiin lasten näkökulmaa ja sitä, millaisia erilaisia merkityksiä lapset aikuisten roolille, Ipanoiden toiminnalle ja omalle asemalleen lapsina antavat. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten erilaiset aikuis-toimijat ovat vaikuttaneet lasten osallistumiseen.

10.2.2 Aikuistoimijat voimavaroina

Aikuiset ja aikuisuus ovat ratkaisevan tärkeitä lasten osallistumisen kannalta. Lasten ja lapsisukupolven vastakohtaksi tutkimusaineistossa asettui yleensä aikuinen ja eri-ikäisten aikuisten muodostama sukupolvi, jota vasten lasten mahdollisuuksia, toimintarajoituksia, omia kykyjä ja kiinnostuksen kohteita peilattiin. Aikuisuudelle annetut merkitykset eivät olleet vain yhden sävyisiä, vaan mukana oli monenlaisia aikuisuuden variaatiota. Yleisesti aikuisten kans-

sa haluttiin tehdä yhteistyötä, heidän kokemuksiinsa, tietoja ja taitoja kunnioitettiin ja arvostettiin ja niiden avulla haluttiin myös edesauttaa lasten omia tavoitteita. Lisäksi aikuisuus tarjosi turvaa, joka on yksi tärkeä ulottuvuus sukupolvien välisissä suhteissa. Aikuinen (etenkin tuttu sellainen) on jotain mihin yleensä voi luottaa. Samalla kuitenkin aikuisten vallankäyttöä ja erilaisia ruutinoituneita toimintatapoja kritisoitiin.

Puhuessani aikuisista osallistumisen sosiaalisina voimavaroina, tarkoitan lähiyhteisöjen toimivuutta sekä sitä, miten ne kannustavat, edistävät tai estävät lasten osallistumista. Tärkeitä sosiaalisia voimavaroja olivat perhe, luokkakaverit, koulun henkilökunta (joihin keskityn seuraavassa luvussa), muut aikuistoimijat sekä osallistumistoiminnan ohjaajat. Lisäksi voimavaroina toimivat suhteet sellaisiin aikuistoimijoihin, jotka ovat päättävissä asemassa ja joilla on mahdollisuus joko kiinnostua tai hylätä lasten osallistumiseen liittyvät näkemykset ja toiveet. Aikuisten lisäksi myös kaverit, luokkakaverit ja muut koulun oppilaat olivat lasten osallistumisen kannalta tärkeitä, mutta käsittelen heitä myöhemmin.

Vanhemmat ja muut aikuissukulaiset

Perheestään, lähinnä vanhemmista mutta joskus myös sisaruksistaan, lapset antavat aineistossa pääasiassa kannustavan kuvan. Perheenjäsenet sekä myös muut sukulaiset kuten isovanhemmat, sedät ja tädit ovat kiinnostuneita lasten toiminnasta ja kannustavat lapsia osallistumaan lapsiparlamentin toimintaan. Perhe ja muut sukulaiset toimivat taustatukena ja kannustajina, mutta he eivät ole suoranaisesti mukana lasten toiminnassa ja eivätkä siten esimerkiksi ole ratkaisevia aikuistoimijoita lasten suunnitelmien toteuttamisessa tai päätöksenteossa.

Haastattelu: Jaana & Sari 29.5.2001

JK: No jutteletteko koskaan kotona tästä Ipanoista?

Jaana: Joo.

Sari: Niin kun joskus me ollaan kahestaan niin sitten me jutellaan siitä kahestaan.

JK: No jutteletteko te koskaan vanhempien tai sisarusten kanssa?

Jaana: No joo, sukulaiset aina ihmettelee että mikä tää juttu on ja niille pitää aina selittää että mitä me tehdään.

JK: No mitä mieltä ne on?

Jaana: Kyllä ne on ihan innoissaan ja...

Sari: Niin ne aina kysyy, kun soittaa, että mitä me ollaan tehty ja päätetty. Äiti aina kysyy että mitä me ollaan tehty ja sitten se raportoi jos joku sukulainen soittaa tai äiti ite soittaa niin tota, se raportoi että mitä me nyt ollaan tehty tai suunniteltu.

Jaana: Niin kun meillä ainakin mummo aina haluaa tietää, että se usein soittaa aina alkuviikosta että mitä me ollaan nyt tehty.

JK: Ja te sitten kerrotte?

Jaana: Joo tietty.

Sari: Niin aina joo.

Lasten asema perheenjäsenenä ei ole tässä tutkimusaineistossa keskeisellä sijalla, vaikka eittämättä perheiden kannustamisella ja positiivisella suhtautumisella oli paljon vaikutusta siihen, että lapset kiinnostuivat ja innostuivat lapsiparlamentin toiminnasta. Vuorovaikutus Ipanoiden, vanhempien ja itseni välillä toimi lähinnä siten, että lähetin kotiin tiedotteita, joissa kerrottiin Ipanoiden tekemisistä ja suunnitelmista sekä pyydettiin vanhempien kommentteja ja ideoita. Vanhemmat olivat hyvin vähän suoraan yhteydessä minuun ja siten vanhempien aktiivinen ja näkyvä rooli jäi toiminnassa kovin vähäiseksi, vaikkakin lastensa kannustamisen kautta he olivat kiinnostuneita toiminnasta. Toiminnan aikana oli muutamia järjestettyjä tilaisuuksia (esimerkiksi neuvolan tilataideteosten julkistaminen, luontoretket), joille vanhempia erikseen kutsuttiin, mutta paikalle pääsi vain muutama vanhempi. Yleensä syynä tähän oli se, että tapahtumat olivat arkipäivinä virka- ja työaikaan.

Toinen perheitä ja vanhempia koskettava areena, johon lapsiparlamentti-toiminnan vetäjänä säännöllisesti osallistuin, oli koulun vanhempainneuvosto. Vanhempainneuvostossa lasten osallistumistoiminta on ollut keskustelujen aiheena muutamia kertoja, mutta varsinainen yhteistyö vanhempainneuvoston jäsenten ja Ipanoiden kesken oli hyvin vähäistä. Se kosketti lähinnä informaation levittämistä sekä vanhempien taholta yleistä hyväksyntää ja kannustamista. Vanhempainneuvostossa käsitellään koulun ja kodin eli lähinnä vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä, sen sujuvuutta ja ongelmakohtia sekä suunnitellaan erilaisia yhteisiä tilaisuuksia (yhteisiä keskusteluiltoja ajankohtaisista aiheista kuten esimerkiksi huumeet, ilkivalta tai näpistely).

Vanhempainneuvostossa lapset paikannettiin pääsääntöisesti oppilaisiksi, joita koulun aikuiset opettavat ja lapsiksi, joita vanhemmat ja koti kasvattavat sekä välillä lapsiksi, joita koko yhteisön olisi hyvä kasvattaa yhdessä. Lasten paikka sukupolvien välisissä suhteissa oli selvä, eikä sitä kyseenalaistettu. Jos lapset olivat käytöksellään aiheuttaneet ”ongelmia” (päihdekokeilut, ilkivalta, näpistelyt, häiriköinti tunnilla, kiusaaminen), olivat nämä ongelmat keskustelun aiheena myös vanhempainneuvostossa. Tällöin keskusteltiin siitä, miten lapsia tulisi kasvattaa yhteistyössä siten, etteivät he esimerkiksi liian aikaisin siirtyisi sellaisille alueille, jotka kuuluvat aikuisuuden piiriin. Tällöin sekä vanhemmat että opettajat olivat yksimielisiä siitä, että sukupolvien välisten suhteiden on koettu siirtyneen paikoiltaan. Aikuiset pitivät tärkeänä yhteisenä kasvatustehtävänä sitä, että lapsi palautetaan sille paikalle, joka hänelle normaalina pidetyssä sukupolvijärjestyksessä kuuluu. Erityisesti päihteiden käyttöön ja seksuaalisuuteen liittyen sukupolvien suhteita ja lasten sekä aikuisten paikkaa näissä suhteissa pidettiin selvänä ja niiden taustalla koettiin olevan yhteiset käsitykset ja arvot siitä, mikä kuuluu lasten elämään ja mikä ei. Opettajien mukaan vanhempainneuvostossa ovat yleensä edustettuna sellaiset vanhemmat, jotka ovat aktiivisia ja kiinnostuneita lasten ja koulun toiminnasta. Siten he eivät edusta kaikkien vanhempien ajatuksia ja arvoja.

Sukupolvien välisiin suhteisiin liittyvät keskustelut koskettivat esimerkiksi tilanteita, joissa lapset ei-toivotulla käytöksellään olivat ravistelleet normaaleja sukupolvisuhteita. Harvemmin esillä oli sellaisia aiheita tai näkökulmia, jois-

sa sukupolvien välisiä valtasuhteita olisi käsitelty kriittisesti positiivisten esimerkkien valossa. Muutamia tällaisiakin tilanteita oli ja osa niistä liittyi lapsiparlamentin toimintaan ja siihen miten lapset olivat tehneet jotain sellaista⁴⁷, joka ei ollut normaalia lapsen tai oppilaan toimintaa, mutta joka nähtiin positiivisena esimerkkinä lasten osallistumisesta ja sen kehittymisestä. Kaiken kaikkiaan vanhempainneuvosto oli sellainen foorumi, jossa vanhemmilla oli mahdollisuus yhteisesti miettiä kodin ja koulun välisiä yhteistyömuotoja, kasvatustavoitteen ja erilaisia ongelmia. Pääpaino olikin vanhemmuuteen liittyvissä keskusteluissa sekä välillä myös erilaisten ongelma- ja kriisitilanteiden purkamisessa aikuisten näkökulmasta. Kasvatukseen liittyvien aiheiden koettiin olevan niin luonnollinen osa vanhempainneuvoston toimintaa, että ne myös konkreettisesti nielaisivat suurimman osan kokousajasta. Yhteistyö tämän foorumin kanssa ei ollut erityisen hedelmällistä ja se jäi lähinnä kannustamiseksi sekä yleiseksi hyväksynnän osoitukseksi Ipanoiden toimintaa kohtaan.

Muut aikuiset -osallistumistoiminnan vetäjät ja rehtorit

Sosiaalisten voimavarojen tärkeys ja etenkin yhteistyön tarve erilaisten aikuis-toimijoiden kanssa asettaa tarkastelun keskiöön myös muut aikuiset kuin vanhemmat ja perheen kontekstissa toimivat 'lähi'aikuiset (isovanhemmat, tädit, sedät, kummit ja muut aikuisystävät) sekä opettajat, joiden osuutta tarkastelen myöhemmin. Ensinnäkin tärkeä osa lasten osallistumistoimintaa olivat Ipanoiden vetäjät⁴⁸. Hankkeen työntekijänä olin orientoitunut näkemään koululaiset lapsina ja osallistumiseen liittyvien sosiaalisten oikeuksien näkökulman kautta myös potentiaalisina kansalaisina enkä vain oppilaina. Vaikka koulun kontekstissa toimittaessa oppilaan identiteetti on vahva ja läsnä, oli parlamenttitoiminta kuitenkin erilaista ja lähti erilaisista lähtökohdista kuin oppilas-opettaja -suhde yleensä. Osittain tämä johtui siitä, että minulla on yhteiskuntatieteellinen ja sosiaalityöntekijän koulutus (kasvatustieteellisen tai kehityspsykologisen koulutuksen sijaan) ja että osallistumistoiminnan alueellista mallia oli alusta saakka tarkoitus muokata yhteistyössä lasten kanssa, eikä heitä varten valmiiksi tehtynä.

Hankkeen alussa lapset ensinnäkin olettivat, että aikuisvetäjänä minulla on paljon valtaa päättää asioista koulussa eli että minulla on samanlaista päätösvaltaa kuin opettajilla ja rehtorilla. Hyvin nopeasti lapset kuitenkin oppivat, että koulua koskettavat suunnitelmat eivät toteudu vain Ipanoiden aikuisvetäjän hyväksynnällä, vaan että myös koulun "virallisilta aikuisilta" tarvitaan lupa. Toiseksi lapsille tuli yllätyksenä se, että toimin eri tavoin kuin koulun aikuiset yleensä. Ohjaajana en ollut valmiiksi päättänyt toiminnan muotoja, en suunniteltavia aiheita enkä sitä, mihin asioihin lasten tulisi ottaa kantaa. Lapsilla oli paljon liikkumavaraa sen suhteen, millaisia aiheita kokouksissa käsiteltiin, mi-

⁴⁷ Esimerkkejä muutamista tällaisista keskusteluista olivat koulun piha-alueen suunnitteleminen, yhteistyö kaavoitustoimiston kanssa sekä Ipanoiden suunnitteleman ja toteuttaman internetkoulutuksen antaminen asuinalueen aikuisille.

⁴⁸ Vedin Ipanoiden toimintaa yksin, mutta lukuvuonna 1999–2000 minulla oli noin puolen vuoden ajan apuna myös harjoittelija, nykyään YTM Johanna Moilanen, joka osallistui Ipanoiden kokouksiin toisena vetäjänä.

ten asioista päätettiin ja millaisia toimintamuotoja lapset halusivat käyttää tai kokeilla. Ensimmäisillä kokouskerroilla erilainen asenteeni lapsia kohtaa aiheutti hämmennystä ja kokoukset olivat välillä kovin levottomia ja vilkkaita. Myöhemmin, toimintaa arvioitaessa, osa lapsista kertoi halunneensa testata miten tosissaan heidän kanssaan olen ja onko toiminta todella erilaista kuin koulussa. Muutamien kokouskertojen ja alkuhämmennyksen jälkeen lapset löysivät oman tekemisensä rytmin ja etenkin keväällä 2000 toiminta oli jo rutinoitunutta ja huomattavasti rauhallisempaa kuin ensimmäisten kuukausien aikana. Lapsilla oli enemmän vapautta kuin oppitunneilla, tämän mahdollisti se, että toimintaa ei ollut sidottu opetussuunnitelmiin eikä muihin aikuista sitoviin tavoitteisiin. Ohjaajana olin kuitenkin se henkilö, joka viime kädessä asetti rajoja ja teki päätöksiä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi ne, joissa esiintyi liikaa meteliä, sopimatonta käytöstä, kiusaamista, kiroilua tai koulun toimintasäännöissä kiellettyjä asioita, kuten internetissä kielletyillä sivustoilla vierailua.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

6.3.2001

Aila lähtee viemään lehtiä omaan luokkaansa. Sinä aikana keskustellaan siitä, kuinka Minttu ampui Ailaa kumilla.

Minttu: Se oli vahinko.

JK: Mutta sä tähtäsit sinne suuntaan.

Minttu: Mutta se oli vahinko.

JK: Ei se siltä näyttänyt ja mun mielestä se oli tosi typerä temppu, niin että paras että et tee sitä enää.

Minttu: No okei, mä en tee sitä enää mutta se oli vahinko.

Koska lapsiparlamenttitoiminnassa oli tavoitteena lasten osallistumisen ja kansalaisuuden kehittäminen, voidaan lasten aseman sukupolvien välisissä suhteissa nähdä muotoutuneen eri tavalla kuin perinteisessä aikuisvetoisessa toiminnassa. Lapsia ajateltiin potentiaalisina kansalaisina ja siten heille nähtiin kuuluvan tiettyjä oikeuksia, vaikka lapsi-aikuissuhteessa viimesijaisen vallankäytön mahdollisuus oli edelleen aikuisella. Lapsilla itsellään oli huomattavasti enemmän mahdollisuuksia määritellä omaa toimintaansa ja toimintatapojaan kuin perinteisissä lapsi-instituutioissa (aiheesta lisää ks. seuraava luku). Lisäksi lapsilla oli myös mahdollisuus vastustaa vallankäyttöäni esimerkiksi jättäytymällä pois toiminnasta tai äänestämällä ryhmänä esityksiäni vastaan, kuten muutaman kerran tapahtuikin. Erityisen tärkeitä periaatteita olivat toiminnan vapaaehtoisuus ja valinnan vapaus eli vapaaehtoisuus olla mukana ja valinnan vapaus mihin erilaisiin Ipanoiden suunnittelemiin toimintoihin lapsi halusi osallistua. Näitä periaatteita lapset korostivat ja pitivät toiminnan vakuuttavuuden kannalta ratkaisevan tärkeinä. Koska toiminta oli alusta saakka vapaaehtoista ja tätä periaatetta korostettiin sekä toiminnan alkaessa että sen kuluessa, oli jokaisella lapsella mahdollisuus vetäytyä toiminnasta, jos niin halusi.

Muutama lapsi näin tekikin, osa päällekkäisten harrastusten tai alueelta pois-
muuton vuoksi ja osa siksi, että toiminta ei jaksanutkaan kiinnostaa.⁴⁹

Vaikka lapsilla oli Ipanoiden kokouksissa mahdollisuus määritellä omaa
toimintaansa, nousi aikuistuen tärkeys esiin monin tavoin. Jälkeenpäin lasten
tekemissä arvioinneissa ohjaajan toiminta ja läsnäolo kokouksissa oli lasten nä-
kemysten mukaan oleellisen tärkeää. Ohjaaja edusti lapsille pääasiallisesti tie-
dollista ja taidollista tukea sekä apua esimerkiksi viranomaisyhteistyössä tai
materiaalisten resurssien hankinnassa ja joissain tilanteissa myös turvaa esi-
merkiksi kiusaamiseen puuttumisessa. Lisäksi ohjaajana toimin lasten puoles-
tapuhujana ja ”lobbaajana” erilaisten aikuistoimijoiden suuntaan. Yhteistyö
koulun rehtorin, tilapalvelun, kirjaston tai alueyhteistyöryhmän kanssa oli lap-
sille tärkeää, mutta se olisi ollut hankala toteuttaa ilman ohjaajan tukea ja apua.
Lapset arvioivat, ettei lapsiparlamentin toiminta olisi voinut onnistua ilman
aikuista vetäjää, joka auttaa, tukee ja asettaa toiminnalle myös tietyt rajat (puu-
tumalla meteliin, kiusaamiseen, epäasialliseen käytökseen).

Lapset nostivat sekä toiminnan aikana että jälkikäteen toimintansa arvi-
oinneissa erityisen keskeiseen ja tärkeään asemaan Ipanoiden vetäjien lisäksi
koulun rehtorin.⁵⁰ Koulumaailmassa rehtorin tärkeys korostuu erityisesti sen
vuoksi, että hänellä koetaan olevan sellaista valtaa, joka määrittelee myös sitä,
mihin ja miten lapset voivat osallistua. Rehtorin kanssa Ipanat tekivätkin huo-
mattavasti enemmän yhteistyötä kuin esimerkiksi opettajien ja tätä yhteistyötä
olisi haluttu tehdä enemmän. Rehtori oli yleensä ensimmäinen, keneltä kysyt-
tiin lupa erilaisten suunnitelmien toteuttamiseen (jos ne koskettivat koulun
toimintaa). Usein koulua koskettavia suunnitelmia mietittiin jo alusta saakka
pohtien, miten rehtori niihin suhtautuu ja miten asia kannattaa hänelle esittää.
Yhteistyön rehtorin kanssa koettiin olevan jännittävää, koska yleensä rehtorin
puheille joutuu silloin, kun on rikkonut koulun sääntöjä ja siten rehtorilla on
lasten mielissä autoritaarinen ja kontrolloiva rooli. Osallistumistoiminnan myö-
tä erilainen ja positiivisesti latautunut yhteistyö oli lapsille uutta ja mielenkiin-
toista, vaikka se usein typistyi lähinnä luvan kysymiseen ja erilaisten perustelu-
jen esittämiseen, miksi lupaa tarvitaan. Tällaisia aiheita olivat esimerkiksi lupa
erilaisten oppilasjuhlien järjestämiseen, kokoustilan maalaamiseen, atk-luokan
hyödyntämiseen ja koulusta poissaoloihin ipanatoiminnan vuoksi. Ipanoiden
kokemukset osoittavat selvästi, että rehtori on olennaisen tärkeä tekijä lasten
osallistumisen kehittämiselle ja myös osallistumistoiminnan vakiinnuttamiselle
(palaan tähän teemaan koko tutkimuksen loppuluvussa).

Vanhempien ja muiden sukulaisaikuisten merkitys oli yksittäisille lapsille
suuri, mutta se ei konkretisoitunut lasten yhteisissä toiminnoissa ja suunnitel-
missa siten, kuin muiden aikuistoimijoiden (koulun henkilökunta, alueelliset
viranhaltijat ja muut aikuistoimijat, lapsiparlamenttien aikuisvetäjät) toiminta,
joilla on ratkaiseva rooli lasten osallistumisen kehittämisessä virallisten insti-

⁴⁹ Ensimmäisenä toimintavuotena mukana oli 24–26 lasta, joista ensimmäisenä syksynä
4 lopetti toiminnan.

⁵⁰ Myös Nappulat ja Pulmuset korostivat, kuten Ipanatkin, rehtorin tärkeyttä yhteis-
työkumppanina.

tuutioiden kanssa. Lasten kokemusten kautta lapsiparlamenttitoimintaa kuvaa hyvin *osallistumisen mahdollisuusrakenne* -käsite, johon palaan tutkimuksen lopuluvussa. Sosiaalisten voimavarojen näkökulmasta lapsiparlamentit tarjosivat lapsille sellaisen voimavaran, jonka yhtenä kulmakivenä oli yhteistyö lasten ja valtaa pitävien aikuisten kesken.

10.2.3 Kulttuuriset lapsuuskäsitykset - voimavara vai este?

Tärkeä osa lasten osallistumista ovat aikuisten ja lasten tuottamat, muokkaamat sekä ylläpitämät kulttuuriset käsitykset lapsista ja lapsuuteen kuuluvista tai kuulumattomista piirteistä. Lisäksi tärkeä osa analyysia ovat lasten kokemukset siitä, millaista on olla lapsi. Tässä tutkimuksessa lasten käsitykset omista kyvyistään ja intresseistään olivat osittain yhteneväisiä ja osittain ristiriidassa yleisten lapsuutta luonnehtivien käsitysten kanssa. Tarkoitan sellaisia Ipanoiden esittämiä lapsikäsitteitä, joita he luonnehtivat aikuisten tuottamana lapsikuvana. Tätä lapsikuvaa Ipanat ymmärsivät, mutta halusivat myös kritisoida.

Kirsi Lallukka (2003) tuli ala-asteikäisten lasten ikäkäsityksiä tutkiessaan siihen tulokseen, että lapsena oleminen on hyvin ambivalenttia. Samaan aikaan kun lapsena oleminen ja siihen rooliin liittyvät käsitykset torjutaan, korostavat lapset omanikäisyyttään. Lapsesta pyritään irrottautumaan, mutta omanikäisyyteen kiinnitytään. Lallukan tutkimuksessa ikänsä puolesta lapsiksi määritellyt tutkimuksen informantit (6–12-vuotiaat) korostivat omasta iästä puhuessaan haluaan olla jotain muuta kuin lapsia. Lapsi ja lapsuus eivät puutteellisuudessaan ja vähempiarvoisuudessaan ollut sellainen kategoria, josta olisi itsensä tunnistanut. Suuri osa tutkimukseen osallistuneista lapsista kuitenkin tuotti positiivista itseymmärrystä, mutta etäännyttämällä itsensä monin tavoin lapsen käsitteestä. (Lallukka 2003, 207.) Myös lapsiparlamentissa mukana olleet lapset halusivat toisaalta ottaa etäisyyttä lapsen ja oppilaan rooleihin korostamalla, että heillä on paljon enemmän erilaisia voimavaroja osallistumiseen ryhmänä kuin lapsilla yleensä. Ipanat mielsivät lapsen olevan suhteellisen negatiivinen määre, mutta samalla he korostivat aikuisuuden kielteisiä puolia ja halusivat etäännyttää itseään aikuisuudesta. Ipanat halusivat kuitenkin korostaa omaa toimintaansa lapsina ja Ipanoina, joiden tekemiset ja mielipiteet nousevat nimenomaan lapsen näkökulmasta ja siitä kokemusmaailmasta käsin ja jotka ovat aivan yhtä tosia ja tärkeitä kuin aikuistenkin. Tämä lapsena olemisen (ja miksei myös aikuisena olemisen) ristiriitaisuus nousi muutamissa kokouksissa spontaanisti esiin mielenkiintoisen vastakkainasettelun kautta, jota voidaan pitää kulttuurimme tuottamana ymmärryksenä lapsesta.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

21.11.2000

Tarjolla on välipalapiirakoita ja mehua ennen kokouksen alkua.

Janne: Monta saa ottaa?

JM: Yhen.

Janne: Hö.

JM: Yks per ihminen.

- hiljaisuus -

Janne: Yks per ihminen (vähätellen, hitaasti /jm).

JM: Mmm.

Janne: Me ei olla ihmisiä kuule (nopeasti /jm).

JM: Mitäs työ ootte?

Janne: Me ollaan lapsia (venyttää viimeistä sanaa /jm).

- naurahtelua -

JK: Eiks lapsi ja ihminen oo sama asia?

JM: Eiks se oo?

Janne: Ei (hiljaisella äänellä /jm).

JK: Miksei?

JM: Mites ne niinkun eroaa?

Janne: Ihmiset on tyhmiä (venyttää viimeistä sanaa /jm).

- päällepuhetta -

JM: Ja lapset ei, niinkö?

Janne: Niin.

JM: Hmm.

- tauko -

Aila: Oikeestaan ihminen on vaan sana.

Ipanoiden mukaan lapsi ja ihminen eivät ole sama asia, koska lapsi ei vielä ole ihminen. Siten vain aikuista voi sanoa ihmiseksi. Tähän lasten näkemykseen tiivistyy tärkein lasten osallistumista puitteistava kulttuurinen käsitys, eli lapsi ei vielä ole valmis, vaan keskeneräinen.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat)

12.2.2001

Edellä keskustelua luontoretken järjestelyistä.

JK: Hei ihmiset, mitä muuta me voitais siellä Vuorilammella tehdä?

Jade: En mä ole ihminen.

JM: Mikäs sie oot?

Jade: Mä oon lapsi.

Mirkku: En minäkään ole ihminen, enkä vauvakaan...

JM: Mitä eroa on ihmisellä ja lapsella?

Jade: Ei se ole ihminen vaan lapsi, ei lapsi ole ihminen.

JM: Miten ne eroaa toisistaan?

Tero: Ihminen on ihminen ja lapsi on lapsi.

Vilja: Niin.

Jade: Ihminen on iso ja lapsi on pieni.

Mirkku: Niin.

JM: Me ei nyt oikein ymmärretä, tää on kiinnostavaa.

JK: Niin meitä kiinnostaa että miksi te ajattelette noin, kun te aattelette vähän eri tavalla kuin me, se ei silti tarkoita että te aattelisitte väärin.

Tero: Ai mitä, on ne vähän eri asia, oikeastaan ihminenkin on lapsi mutta ihminen, jos jossain kuvissa niin on iso tai pieni, niin kyllä siinä tavallisesti lukee että ihminen ja lapsi.

Jade: Niin lukeekin.

Koulussa toimittaessa käsitys lapsesta kehittyvänä ja kasvavana on kovin helposti myös lasten itsensä käsitys, koska jossain niin vahvassa instituutiossa kuin koulu on vaikea olla eri mieltä. Koulussa lasten osallistumisen tärkeyttä saateen painottaa kasvatuksellisesti tärkeänä, kuten esimerkiksi Pat Pridmore (2000, 104) on korostanut. Pridmoren mukaan osallistuessaan lapset kehittyvät psykologisesti terveemmiksi ja sosiaalisesti vastuuntuntoisemmiksi *ihmisiksi* (kursivointi jk) (Mt.). Koska koulun luokkatasot ja opetussuunnitelmat organisoituvat pääsääntöisesti kehityspsykologisten lapsikäsitteiden varaan niin muut, erilaiset lapsikäsitteet eivät välttämättä saa sijaa. En toki väitä, että opettajien käsitteet oppilaistaan perustuivat vain ja yksin kehityspsykologisten määritelmien varaan. Mutta jo luokkatasojen organisoimisen kautta on selvää, että kehitysnäkökulma on hyvin syvälle juurtunut tapa ymmärtää lapsia, lasten käytöstä ja oppimista koulussa (ks. oppilaana koulussa luku).

Vaikka Ipanat ymmärsivät lapset ja itsensä ei-vielä-ihmisinä, niin he myös kritisoivat aikuisten lapsikuvaa. Tämä kritiikki koski lähinnä erilaisten toimintamahdollisuuksien ja vaikutusvallan rajallisuutta. Ipanoilla oli halua etäännyttää itseään siitä mielikuvasta, jonka he kuvittelivat olevan aikuisten käsitys lapsesta. Tämän aikuisten tuottaman lapsikäsitteiden kautta lasten kuvailtiin olevan keskeneräisiä, tiedollisesti ja taidollisesti vajavaisia sekä vastuuttomia.

Haastattelu: Ronja, Niina ja Vilja
21.5.2001

JK: Muistatteko miksi Ipanat perustettiin?

Ronja: Että kun kaikkee suunnitellaan, niin lapsetkin sais vähän edes päättää että mitä tänne tulis, kun aikuiset yleensä tekee kaiken eikä lapset silleen pääse mukaan, lasten mielipidettä pitäis kuunnella eikä vaan ajatella ettei ne mitään osaa kuitenkaan.

Haastattelu: Janne ja Piia
18.5.2001

JK: Mitä te aattelitte sitten etukäteen että Ipanoissa tehään, millaisia odotuksia teillä oli?

Janne: No just päätetään kaikenlaisista asioista.

JK: Millä tavalla päätetään?

Janne: No silleen just, että otetaan tosissaan lasten puhetta, että kaikki saa sanoa että mitä mieltä ne on jostain asiasta ja sitten päätetään siitä. Sitten mietitään yhdessä että mitä tehdää, että miten voitais sitä asiaa sitten parantaa. Ettei heti aatella niinku yleensä, ettei lapset mitään osaa tai ettei niitten saa tehdä.

Miksi lapset kuvittelivat aikuisten määrittävän lasten kykyjä ja taitoja pääasias-
sa negatiivisten näkemysten kautta? Syitä ja selityksiä on varmasti monia. Tä-
män tutkimuksen kuvaama lasten osallistumisen kehittäminen törmäsi aina
silloin tällöin kovin samanlaisiin (vaikka kommentoija ei ole ollut sama henkilö)
aikuisten kommentteihin, jotka joko kyseenalaistivat lasten kyvyt olla mukana
jossain niin haastavassa tehtävässä kuin asuinalueiden kehittäminen tai sitten
aikuiset liittivät osallistumistoiminnan kasvattamisen viitekehukseen. Lasten
osallistumiseen kriittisesti suhtautuvien aikuisten kommentit olivat esimerkiksi
sellaisia, joissa korostettiin, että jos lapset saisivat päättää, niin heidän vain ha-

luavat karkkia tai eiväthän he edes tulisi kouluun. Lapsilla ei nähty olevan riittävästi kiinnostusta, kykyä eikä taitoa osallistua arkipäiväisiin valintoihin saati elinympäristönsä kehittämiseen, vaan sitä pidettiin selkeästi aikuisten vastuulle ja kyvyille sopivana tehtävänä. Lasten osallistumisen nähtiin olevan pikemminkin yksi muotioikku muiden joukossa, joka vie liiaksi aikaa ja energiaa lasten kasvatuksen perustehtävästä eli lasten kasvattamisesta kunnolliseksi yhteiskunnan jäseniksi.

Tutkimuspäiväkirja

Huhtikuu 2000 (alueyhteistyöryhmän kokous)

(kokouksen kuvaus perustuu kokouksen aikana ja heti sen jälkeen tehtyihin muistiinpanoihin)

Alueyhteistyöryhmän kokouksessa keskustellaan muun muassa syksyllä alkavasta lapsiparlamenttitoiminnasta sekä koko kaupungin alueella alkavasta vanhemmuuden tukemista ja kasvatustavasta korostavasta hankkeesta. Mukana kokouksessa on koulun, kansalaisopiston, asukasyhdistyksen, päiväkotien ja neuvolan edustajat. Lapsiin liittyen kokouksessa käydään seuraavanlaista keskustelua.⁵¹

Osallistuja 1:...että meidän näkemyksen mukaan vanhemmuus on kyllä hukassa, meillä on huoli siitä että on sellaisia aikuisia jotka ei enää osaa olla auktoriteetteja, että ne on vaan kavereita lastensa kanssa. Että lapsille ne ei osaa mitään asettaa, mitään rajoja, että se on yksi huoli.

Osallistuja 2:...kyllä tuo sillä tavalla näkyy, että kun meiltäkin tullaan lasta hakemaan ja vanhemmat kysyy lapselta, että mitä sä haluaisit tänään tehdä, että jos se lapsi sanoo, että mennään vaikka Ärrältä ostaan karkkia, niin ei sen vanhempi muuta voi, kun se on jo jättänyt sen pelin auki että se lapsi saa päättää kaikesta.

Osallistuja 3: Joo, kyllä se silleen huomaa vaikka kaupassa, että eihän vanhemmat enää osaa edes ei sanoa omille lapsilleen, että tuntuu että perheessä kaikki käy, kun lapset vaan ehdottaa.

Osallistuja 2: Että kyllä mun mielestä se lasten kasvatusta on ensisijaisesti tärkeää ja se pitäis toimia, että sitten vasta vois kunnolla miettiä, että miten lasten osallistumista vois kehittää, että kun ensin saadaan nää kasvatustavat niin kuntoon.

Osallistuja 4: Näähän nyt on tällaisia ikuisuuskytymyksiä, että kyllähän mekin silloin koulussa oltais haluttu enemmän vaikuttaa niihin juttuihin, että mä näkisin että nää on sellaisia ikuisuuskytymyksiä, että ei ne mitään uusia asioita ole, että lapsia ei aina kuunnella jossain mielikuvitusjutuissa tai että vanhemmilla ei ole töitten takia aikaa. Mutta että sehän niinku ois mielenkiintoista, että näitä asioita seurattais vaikka kymmenen vuotta ja katottais, että onko mitään muutosta tapahtunut tällaisissa lasten asioissa, että se mun mielestä ois niin kun se, mistä sais käyttökelpoista tietoa.

Projektityöntekijä/Tutkija: Niin, no onhan ne tavallaan ikuisuuskytymyksiä, mutta mun mielestä sitten voi kysyä että miksi, että onko siellä esimerkiksi siellä koulussa mitään vuosien aikana tapahtunut, jos sulla on jo aikoinaan ollut sama toive mitä nykyään lapsilla on, että onko se instituutiona niin kauheen jäykkä, että mitään ei tapahdu.

Osallistuja 3: Eikös me puhuta nyt aika ristiriitaisesti, kun toisaalta korostetaan että sitä että se vanhemmuus on hukassa eikä edes ei osata lapselle enää sanoa, ja sitten lapsille pitäis vielä antaa lisää päätösvaltaakin, että eikös ne ole aika ristiriitaisia asioita, että miten niille lapsille nyt sitten vois antaa päätösvaltaa?

⁵¹ Tutkimuseettisistä syistä en mainitse kokoukseen osallistuneiden nimiä, asemaa tai taustaorganisaatioita. Vaikka osa alueyhteistyöryhmän jäsenistä vaihtui jopa vuosittain, haluan mahdollisuuksien mukaan peittää heidän henkilöllisyytensä, sillä osa heistä on ollut mukana ryhmässä vuosia ja he ovat alueen asukkaille ja viranhaltijoille tuttuja.

Kasvattamisen viitekehyksessä lasten osallistuminen koettiin hankkeena, jonka kautta lapsille opetetaan yleisiä demokraattisessa yhteiskunnassa toimimisen tapoja. Demokraattiseen toimintaan kasvamisen ohella lasten uskottiin oppivan ottaman vastuuta asuinalueestaan sekä yhteisöstään ja sitä kautta kasvavan sellaisiksi aikuisiksi, jotka ovat yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Kasvatusta korostettaessa sisäänrakennettuna viestinä lapsille on, että ”vielä te ette osaa osallistua oikeiden pelisääntöjen mukaan, vaan vasta opettelette oikeanlaista osallistumista”. Kun tarkastellaan lasten ja aikuisten asemaa tiedontuottajina, niin lasten tiedot ja taidot näyttävät usein vajavaisilta kun taas aikuisten ovat täydellisiä ja tosia. Siten lasten suunnitelmat ja ideat olivat sellaisia, joiden kautta kansalaisuutta harjoitellaan eli niitä ei tarvitse ottaa sillä tavalla tosissaan kuin esimerkiksi aikuisasukkaiden tekemiä aloitteita.

Lapsille aikuisuus näyttää houkuttelevalta ehkä juuri siksi, että aikuisten mielletään kasvatustehtävänsä kautta osaavan ja tietävän paljon asioita ja siten heillä myös ajatellaan olevan paljon mahdollisuuksia sekä valtaa oman elämänsä ja myös muiden (esimerkiksi lasten elämän) suhteen. Lasten ja aikuisten välinen kuilu saattaa ajoittain tuntua lapsista leveältä ja aikuisuus houkuttelevalta, koska lasten ei nähdä kykenevän osallistumaan omaan elämäänsä liittyviin, saatikka lähiyhteisönsä tai asuinalueensa kehittämistä koskettaviin asioihin. Tämä puolestaan asettaa aikuisuuden houkuttelevaksi tilaksi, jota kohti kurotaan yhä aikaisemmin. Lapsi sekä lapsena oleminen mielletään negatiivisena asiana, jota helposti vähätellään esimerkiksi nimittelemällä lapselliseksi. Hockey & James (1993, 49) ovat todenneet, että ihmisiä joilla on psyykkisiä vammoja, kuvaillaan usein mieleltään lapsiksi, sillä he eivät voi olla kokonaisia persoonia, yksilöitä. Samansuuntaisia huomioita on myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Lallukan (2003, 207) tutkimukseen osallistuneet lapset olivat hyvin tietoisia lasten ja aikuisten välisestä vastakkainasettelusta. Lapsi- ja lapsuuskäsitteet eivät ole vain neutraaleja ilmauksia yksilöiden ensimmäisille elinvuosille, vaan ne sisältävät jo itsessään käsitteinä tietynlaista luokittelua ja jaottelua. Länsimaissa lapsuuden on erityisesti ymmärretty olevan ei-aikuisuutta, jolloin korostetaan lasten ja aikuisten välisiä eroja, eikä heidän välisiä samankaltaisuuksia. (Hockey & James 1993, 55–56.)

Ipanoiden käsitykset itsestään sekä lapsista ja aikuisista yleensä olivat monitahoisia ja rikkaita, vaikka ne pääasiallisesti nojasivat kasvatusta ja kehityspsykologisiin näkemyksiin lapsista kehittyvinä tulevaisuuden ihmisinä. Toisaalta lapset tunnistivat niistä itsensä, mutta toisaalta ne eivät vastanneet sitä kuvaa, mitä lapset haluavat itsestään välittää myös tietävinä ja osaavina toimijoina, joille kuitenkin on samanaikaisesti tärkeää aikuisten antama tuki ja turva.

10.3 Oppilaana koulussa

Lapsiparlamentti Ipanoiden pääasiallisia kokoontumispaikkoja olivat koulun kellaritila, tekstiilityönluokka tai atk-luokka. Kokoontumisia oli kerran viikossa koulupäivän jälkeen. Vaikka Ipanoiden kokoontumiset tapahtuivat aina virallisen koulupäivän jälkeen, niitä raamittivat koulun säännöt, tavat ja normit. Edellä etsin sosiaalisen ja kulttuurisen lapsi-identiteetin käsitteen avulla laajempaa ymmärrystä siihen, mitä tarkoittaa olla lapsi ja elää lapsuuttaan tässä ajassa. Lapsi-identiteetin käsitteeseen verrattuna oppilasidentiteetti on rajatumpi käsite. Se liittyy tiiviisti kouluun ja sen sosiaalisiin suhteisiin. Seuraavaksi tarkastelen oppilaana olemista ja toimimista erityisesti lasten osallistumisen näkökulmasta. Osa oppilaana olemisesta liittyy vallankäytön problematiikkaan, jota käsittelin edellisessä luvussa ja tulen siten käsittelemään samoja teemoja uudelleen, tosin eri näkökulmasta. Tämän luvun empiirinen tarkastelu kohdistuu Ipanoiden oppilaskokemuksiin.

Oppilasidentiteettiä tarkasteltaessa voidaan melko yleisesti todeta, että koulun lapsi- ja lapsuustieto perustuu kehityspsykologiselle näkemykselle lapsesta. Oppilaiden kognitiivisten, sosiaalisten ja emotionaalisten kykyjen uskotaan kehittyvän iän karttuessa ja siten pedagogiset käytännöt pyritään sopeuttamaan oppilaiden kulloiseenkin kehitystasoon (Aapola 1999, 234). Tällöin on tunnistettavissa yhtenäisiä arvoja ja ideoita sekä stereotypioita, joiden kautta nojaututaan usein itsestään selvinä pidettyihin tapoihin ymmärtää lapsi ja lapsuus. Tieto ja tietäminen määrittelevät lasten ja aikuisten välistä suhdetta hierarkkisena, koska aikuiset ovat lopulta niitä, jotka päättävät, mitä pidetään tietämisen arvoisena. Siten lapset ovat niitä, joista tiedetään, mutta eivät niitä, jotka tietävät. (Saikkonen & Väänänen 2000, 270.) Monika Riihelän (1996) mukaan koulun vakiintuneiden työtapojen muuttamisen esteenä ovat yleensä itsestään selvänä pidetyt asiat, kuten käsitykset tiedon luonteesta, lapsesta ja hänen oppimisestaan, opettamisesta ja instituutiosta. (Mt., 35.) Mikä tai kuka sitten on oppilas? En pyri antamaan tähän kysymykseen yksiselitteistä vastausta, vaan pikemminkin tarkastelemaan kriittisesti sitä, mitä sanalla oppilas tarkoitetaan. Esimerkiksi oppilaskeskeinen -käsitteen käyttöä on kritisoitu siitä, että se liittyy vahvasti koulun tapaan määrittää lapsi etukäteen tiettyyn asemaan eli oppilaaksi. Tällöin lapsi määrittyy opettajan ammatin kohteeksi, jolloin mukana on aikuisen ja lapsen suhteen "luonnollisena" pidetty hierarkkisuus. (Saikkonen & Väänänen 2000, 267.)

Instituution edustajana opettajalla on valtaa, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jolla määrittää omaa ja oppilaiden toimintaa. Hannu Simolan (2004) mukaan suomalaiset opettajat ovat pedagogisesti konservatiivisia ja etäisiä suhteessa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Simola perustaa väitteensä Nigel Norrisin johtaman brittiläistutkijoiden ryhmän (1996) tekemiin havaintoihin. Ryhmä vieraili ja haastatteli opettajia ja oppilaita 50 ala- ja yläasteella. Heidän mukaansa suomalaisissa kouluissa on rauhallista ja turvallista ja niissä otetaan toiset huomioon sekä toisen omaisuutta pidetään arvossa. Opetusmenetelmistä

vallalla ovat perinteiset menetelmät ja hierarkkiset jaot. Havainnoitu opetus oli opettajajohtoista, sillä tutkijaryhmän mukaan he tekivät hyvin vähän havaintoja oppilaskeskeisistä ja yksilöllisistä opiskelumuodoista. (Norris, Asplund, MacDonald, Schostak & Zamorsky 1996.) Toisaalta viime vuosina on keskusteltu siitä, millaisia oikeuksia opettajilla on suhteessa oppilaisiinsa. Onko heillä esimerkiksi oikeus poistaa häiriköivä oppilas voimakeinoin luokasta? Tämä keskustelu on usein liitetty opettajien ja kasvatuksen muuttuvaan asemaan eli opettajilla ei enää koeta olevan samanlaista auktoriteettia suhteessa oppilaisiinsa kuin menneinä vuosikymmeninä (ks. esim. Laine 2000, 1997; Ziehe 1991; Lahelma 2002; Gordon et al. 2000).

Oppilaiden osallistumisen näkökulmasta on helppo yhtyä Kaarlo Laineen (2000) ajatukseen siitä, että koulu on julkinen instituutio ja sen vuoksi sen ei pitäisi hakea mallia perinteisestä yhteisöstä auktoriteetteineen tai ihmissuhteineen. Kaikkia ongelmia ei myöskään ole järkevää palauttaa eri osapuolten henkilökohtaisiksi ongelmiksi. Oppilaan ja opettajan suhde voidaan nähdä valtasuhteena ja suhtautumistapana, jossa ei ole kyse vain henkilökohtaisesta suhteesta, vaan myös instituution tavasta määrittää oppilas ja opettaja, kuten vallan suhteita koskettavassa luvussa totesin. Siten oppilasidentiteetti, kuten myös opettajaidentiteetti, on monipuolinen ja monitasoinen kokemus. (Laine 2000, 162.) Tutkiessaan syrjäytymistä ja sopeutumista (inclusion) koskettavia mekanismeja koulussa, toivat Shereen Benjamin ym. (2003) esiin, miten heidän tutkimukseensa osallistuneet oppilaat olivat aktiivisia oman subjektiviteettinsa luomisessa. Oppilaat kykenivät vastustamaan, ottamaan haltuun ja muuntaamaan niitä rooleja, joita heille koulussa oli tarjolla, kuten esimerkiksi luokittelua iän, sukupuolen, etnisen tai sosioekonomisen taustan tai omien akateemisten kykyjen mukaan. Tällainen toiminta kuitenkin tapahtui aina suhteessa siihen, millaisia voimavaroja oppilaille oli tarjolla ja millaisia diskursiivisia käytäntöjä oli vallalla ja käytössä. Oppilaskokemuksia on monenlaisia ja oppilaana olemisen kielteisten puolien kasaantumista tapahtuu herkimmin silloin, jos onnistumisen, osallisuuden ja viihtyvyyden tunteita ei koe saavuttavansa millään koulun osa-alueella (Benjamin, Nind, Hall, Collins & Keeny 2003, 548.)

Koska tutkimuskohteena ollut osallistumistoiminta tapahtui pääasiassa koulussa, on selvää että koulun erilaisilla säännöillä ja normeilla oli vaikutusta Ipanoiden toimintaan ja siten lasten koulussa omaksuma oppilasidentiteetti loi pohjan lasten toiminnalle. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että Ipanoilla oli halua suoriutua erilaisista toiminnoista ”oikein”. Tällöin moneen asiaan haettiin aikuisvetäjän näkemystä ja vahvistusta. Etenkin toiminnan alussa ohjaajalta kysyttiin yleensä neuvoa ja apua sekä lupaa melkein kaikkeen, mitä kokouksissa haluttiin suunnitella tai toteuttaa. Aikuisvetäjiä myös nimitettiin ensimmäisten kuukausien ajan satunnaisesti opettajiksi. Opettajanimitystä pidettiin luonnollisena ja normaalina aikuiselle, joka toimi lasten kanssa koulun puitteissa.

Ensimmäisen toimintavuoden jälkeen kysyin toimintaa arvioivissa haastatteluissa Ipanoilta, mitä sanalla osallistuminen heidän mielestään tarkoittaa. Vaikka takana oli vuosi toimimista lapsiparlamentissa, niin osallistumisen

tulkinnat liittyivät selkeimmin koulun tapoihin, normeihin ja oppilaana olemiseen.

Haastattelu: Elsa
21.5.2001

JK: ...no niin, sitten hei, mitäs sitten sanalla osallistuminen tarkoitetaan?

Elsa: No vaikka että osallistuu, että vaikka ope kysyy että osallistutko sä Ipanoihin, niin sitten mä sanon että osallistun mä. Osallistuminen tarkoittaa niin kuin silleen, että tulee mukaan ja on mukana. Mä oon tiennyt tuon pienestä pitäen, kotona on aina puhuttu osallistumisesta.

JK: Mitä siitä on puhuttu?

Elsa: Että se on tärkeää osallistua ja olla mukana, äitikin aina sanoo että osallistuminen on tärkeää ja reilu peli eikä vaan voittaminen.

Ryhmähaastattelu: Riina, Nelli ja Vilja
13.5.2001

JK: Entäs sitten, mitä sana osallistuminen, niin mitä se tarkoittaa?

Nelli: Niin on parempi, että osallistuu edes, että parempi se on niin kuin että aina vaan voittais.

Riina: Niin.

Vilja: Osallistuminen on niin ku...

Nelli: Se on tärkeää.

Riina: Niin tärkeämpää kuin voittaminen. Niin ope ainaki sanoo.

Nelli: Niin.

Vilja: Niin kun jotkut haluaa vaan voittaa.

Osallistumisen käsitteeseen liitettiin mukana olemisen tärkeys eli se, että on aktiivinen ja mukana toiminnassa. Etenkin isot Ipanat korostivat, että pitää uskaltaa sanoa oma mielipiteensä vaikka olisikin eri mieltä kuin muut. Lisäksi yleisesti korostettiin sitä, että osallistuminen on tärkeämpää kuin voittaminen. Osallistumisen perustelujen taustalla vaikuttaa opettajien tapa korostaa aktiivisuuden hyvettä ja kilpailullisen toiminnan toista puolta eli osallistumisen yleishyödyllisyyttä, koska voittajia tai parhaimpia on kuitenkin mahdollista olla vain muutamia kerralla.

Lapsiparlamentissa Ipanat puhuivat paljon koulukokemuksistaan ja he olivat hyvin aktiivisia oman oppilasidentiteettinsä muokkaajia. Siitä huolimatta lasten kertomuksista nousi vahvasti esiin, että oppilaan käsite on myös ennalta määritelty ja se tarkoittaa usein jotain muuta kuin yksittäistä lapsi-toimijaa. Oppilasta opetetaan, hän oppii, oppilaat muodostavat luokan ja oppilaat ovat opettajan työn kohteita. On esimerkiksi täysin eri asia olla oppilas sellaisella tunnilla, jossa viihtyy ja jossa on tiedollisesti ja taidollisesti hyvä, kuin tunnilla jonka aihe ei kiinnosta ja jota on vaikea ymmärtää. Oppiminen ja kehittyminen ovat tärkeä osa oppilaiden toimintaa, joita myös tähän tutkimukseen osallistuneet lapset pitivät itsestään selvänä asiana ja osana omaa oppilasidentiteettiään. Toisaalta ajoittain oppimisen, kasvun ja kehityksen viitekehys nähtiin ahtaana ja ennalta määrättyinä kategoriana, johon oppilaiden tuli joko sopia tai pyrkiä sovittamaan itsensä

Suomalaiset nuoret ovat pärjänneet hyvin kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa, jossa vertailtiin 41 maan 15-vuotiaiden oppilaiden oppimistuloksia erityisesti matematiikassa, luonnontieteissä, ongelmanratkaisussa ja lukutaidossa (Väljærvi 2005). Hyvistä PISA-tuloksista voi olla tyytyväinen, mutta kuten Pirjo Hanhivaara ja Leo Pekkala (2005) huomauttavat, ”pisahuumassa” on unohdettu kaksi tärkeää tutkimusta, jotka antavat hieman erilaisen kuvan suomalaisesta koulumaailmasta. WHO:n vertailevan tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret viihtyvät koulussa selvästi huonommin kuin ikätoverinsa (Currie et al. 2004) ja Stakesin kouluviihtyvyystudkimus tukee tätä havaintoa (Kouluterveyskysely 2005). Kärjistetysti voi jopa sanoa, että suomalaiset lapset ja nuoret oppivat yhä enemmän mutta voivat yhä huonommin (Hanhivaara ja Pekkala 2005, 56). Kaarlo Laine (2000) on tutkinut koulua nuorten kokemistilana. Laineen tutkimuksen mukaan oppilaiden näkökulmasta koulun sosiaalisuus ei vaikuttanut itse koetulta, eletyltä tai tehdyltä, vaan pikemminkin annetulta olosuhteelta, johon on sopeuduttava. Tällöin yksilöllisyys tarkoittaa lähinnä suoritusindividualismia ja institutionaalista pakkoa olla erillinen yksilö. Sosiaalisuus on varattu koulun ulkopuolisiin elämänalueisiin, kuten harrastuksiin, kavereihin ja vapaa-aikaan. (Laine 2000, 150.)

Voisi jopa ajatella, että oppilaana lapset ovat koulussa kohteita eivätkä subjekteja, toimijoita. Kun Tuula Gordonin, Janet Hollandin ja Elina Lahelman (2000) tutkimuksessa oppilailta kysyttiin, miten he ymmärtävät itsensä koulussa, viittasivat monet heistä epämuodolliseen (kaverit, ystävät, välitunnit) kouluun kuin muodolliseen (viralliseen) kouluun ja osa viittasi mieluummin omaan nuoreen ikäänsä (lapsi, nuori) kuin itseensä oppilaana. Verrattuna brittiläisiin oppilaisiin, suomalaiset lapset ja nuoret liittivät oppilas-sanaan toimijuuden puutetta tai autonomian rajoitteita. Oppilas on se, jota opetetaan, joka tottelee, joka kuuntelee tunnilla, joka on valvonnan ja kontrollin alaisena, joka pyrkii selviämään koululaitoksen läpi kunnialla. (Gordon et al. 2000, 71.) Toimijuuden rajallisuudesta kertoo myös se, että 30 prosenttia tamperelaislapsista ilmoitti, etteivät he voi osallistua mitenkään yhteisiin tai itseään koskettaviin asioihin. Konkreettisista osallistumismahdollisuuksistaan he mainitsivat kiltteyden vanhemmille ja viittaamisen koulussa tunnilla. (Pekki & Tamminen 2002, 60–61.)

Sekä Ipanoiden oppilakokemukset että edellä mainittuihin tutkimuksiin osallistuneiden oppilaiden kokemukset kuvastavat hyvin sitä koulun organisoimisen modernia periaatetta, jonka voisi todeta olevan edelleen kouluinstitution sisäisten suhteiden organisoimisen peruseriaate. Mirja Satka ja Johanna Moilanen (2004) väittävät tämän periaatteen olevan lasten intuitiivista ymmärtämistä ja toisaalta lapsen objektiivista tarkkailua ja arviointia tieteen keinoin. Lapsen toiminta ymmärretään luonnollisena sopeutumispyrkimyksenä ympäristöönsä ja kasvattajan tehtävänä on yksilön sopeuttamisen edistäminen ja sen esteiden poistaminen. Sukupolvien suhteiden näkökulmasta kyseessä oli asetelma, jossa tietoinen ja tietävä toimija (aikuinen) ohjaa valinnoissaan epäkypsää ja tietämätöntä kasvatuksen kohdetta (lasta). (Satka & Moilanen 2004, 135.)

Millaisia ovat Ipanoiden oppilaskokemukset? Seuraavaksi tarkastelen ensinnäkin neljän Ipanan oppilaskokemuksia, sen jälkeen tarkastelen oppilasidentiteettejä suhteessa opettajiin ja muihin koulun aikuisiin, suhteessa toisiin oppilaisiin ja lopuksi suhteessa sukupuoleen.

10.3.1 Toimijaesimerkit: oppilaana koulussa

Seuraavassa valotan Ipanoiden erilaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja inhimillisiä voimavaroja oppilaan näkökulmasta. Samalla tuon esiin, miten erilaisia lasten sosiaaliset ja kulttuuriset oppilasidentiteetit ovat ja miten niillä oli vaikutusta lasten toimintaan lapsiparlamentissa.

Aila

Opettajan mukaan Aila menestyy koulussa hyvin ja on erittäin innovatiivinen ja mielikuvitustaan hyödyntävä oppilas. Ailan itsensä mukaan hän viihtyy sekä pärjää oppitunneilla ja erilaisissa ohjatuissa tilanteissa hyvin. Toisaalta välillä koulun rutiinit ja tietynlainen monotonisuus kyllästyttävät eivätkä ne tarjoa riittävästi virikettä ja siten Aila kokee asemansa oppilaana välillä ahtaana. Vaikka Aila pärjää kouluaineissa loistavasti, korostaa hän usein olevansa paljon muutakin kuin oppilas. Tästä on hyvänä esimerkkinä Ailan aktiivinen harrastustoiminta ja erityisesti omatoiminen kirjoitusharrastus, jonka tuotoksia hän ei tuo oppilaana kouluelämäänsä. Ailalla on kuitenkin ongelmia epävirallisen koulun alueella, koska hänellä ei ole kovinkaan paljoa kavereita ja häntä kiusataan eli nälvitään ja haukutaan vähintään viikoittain.

Lapsiparlamentti toimi virallisen ja epävirallisen koulun välimaastossa ja siten myös Ailan paikka muiden Ipanoiden suhteen oli alussa hieman epäselvä. Aila on yksi kantava voima Ipanoissa monien erilaisten kulttuuristen voimavarojensa vuoksi (kirjalliset, tiedolliset, suulliset), mutta hän ei alussa täysin sopinut yhteen muiden Ipanoiden kanssa. Havaittavissa oli myös verbaalista kiusaamista, johon aikuisvetäjien toimesta puututtiin mutta sen tukahduttamisessa ei aina onnistuttu. Siten toiminnan alussa Aila oli muiden oppilaiden mukaan hieman epätyypillisesti käyttäytyvä oppilas. Ajan myötä myös Aila löysi oman paikkansa, kun muut Ipanat ymmärsivät, miten paljon erilaisia voimavaroja Ailalla on ja miten paljon hän osaa ja tietää. Ailan kohdalla tuli esiin myös se, miten tärkeä asema aikuisvetäjällä on ei pelkästään tiedollisena tai taidollisena tukena, vaan myös turvallisen ilmapiirin luomisessa. Tietojen ja taitojensa vuoksi Aila kaipasi hyvin vähän apua aikuiselta, mutta sosiaalisten suhteiden tasolla ja oppilashierarkian vuoksi, hänellä oli tarvetta aikuisen läsnäoloon.

Janne

Janne on vilkas oppilas, joka pärjää koulussa keskitasoisesti. Välillä Janne on levoton ja aiheuttaa tunnilta tai välitunneilla levottomuudellaan hankaluuksia joutuen aina silloin tällöin opettajien puhutteluun. Janne kuitenkin pärjää kouluun hyvin sekä virallisen koulun puitteissa että myös epävirallisen koulun

alueella. Jannella on paljon ystäviä ja myös Ipanoissa hän on yksi äänekkäimmistä oppilaista, joka tosin välillä liiaksi dominoi keskusteluja. Välitunnit Janne viettää kavereidensa kanssa yleensä joukkuepelejä pelaten. Janne sukkuloi sujuvasti sekä oppituntien että välituntien muodostamien koulupäivien läpi. Vaikka Janne ilmiselvästi viihtyy koulussa, on hän kriittinen koulun toimintatapoja kohtaan ja kokee asemansa oppilaana ahtaana, sillä monet koulun säännöt ja normit ovat hänen mielestään epätasa-arvoisia oppilaita kohtaan tai sitten pelkästään aikuisten näkökulmasta tehtyjä. Janne kritisoi esimerkiksi sitä, että oppilailla ei ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa koulun piha-alueen kunnostamiseen tai erilaisten koulun sääntöjen laadintaan (kuten esimerkiksi siihen, mikä on pakkasraja talvella että saa viettää välitunnit sisällä).

Ipanoissa Janne välillä hallitsee keskusteluja ja on muutenkin paljon äänessä. Hän ei kuitenkaan aina ole innokas toteuttamaan erilaisia toimintoja, vaan delegoi ne muiden toteutettavaksi. Tyypillistä Jannelle on, että hän on ideoinnissa äänekkäs ja aktiivinen ja toteutuksessa passiivinen ja jopa laiska. Janne on esimerkki siitä, miten ikähierarkia ei aina toimi kuten tavallisesti koulun oppilaiden kesken. Jannella oli paljon sananvaltaa ja hänellä oli myös mahdollisuus kritisoida ja olla eri mieltä itseään vanhempien Ipanoiden kanssa. Tämä ei ollut kovin helppoa ainakaan toiminnan alussa, jolloin ikähierarkiat määrittivät hyvin pitkälle sitä, kenen ideat otetaan heti tosissaan ja kenen melkein jopa automaattisesti tyrmätään.

Tero

Tero on kouluaineissa erittäin hyvin menestyvä oppilas ja opettajan mukaan hän välillä turhautuu oppitunneilla, koska tehtävät ovat hänelle liian helppoja. Tero viihtyy hyvin oppitunneilla, jos tekemistä riittää ja hän myös tekee ylimääräisiä tehtäviä mielellään. Tero on rauhallinen oppilas ja hänellä on muutamia hyviä kavereita, joiden kanssa hän viettää aikaa myös kouluajan ulkopuolella ja hän tuntuu viihtyvän sekä virallisen että epävirallisen koulun puolella hyvin.

Lapsiparlamenttitoiminnan alussa Terolle ei tullut lainkaan mieleen, että esimerkiksi koulun toimintatapoja kohtaan voi olla kriittinen. Vasta idealaatikoiden kautta tulleet aloitteet saivat Teron miettimään joitain koulun toimintatapoja uudelleen. Kuitenkin pääasiallisesti Teroa kiinnosti konkreettinen suunnittelutyö, kuten esimerkiksi koulun piha-alueen kohentaminen. Tero oli Ipanatoiminnassa mukana mielellään, mutta etenkin toiminnan alussa Terosta oli erityisen hämmentävää se, että Ipanat saivat päättää itse niin monista asioista. Lisäksi Teroa ihmetytti aikuisvetäjän erilainen tapa toimia verrattuna siihen, miten aikuiset koulussa yleensä toimivat. Nopeasti Tero kuitenkin sopeutui ja jopa innostui siitä, että lapset saavat itse määrittää omia kiinnostuksen kohteitaan. Terolle oli kuitenkin erityisen tärkeää rutiinit eli se, että koulutunnit ovat tietyn mittaisia ja että hän tietää, mitä seuraavana päivänä tai seuraavalla kerralla tapahtuu koulussa tai Ipanoiden kokouksessa. Siten Teron oli vaikea sopeutua, jos jokin tilanne tai asia tuli hänelle täysin yllättäen. Tästä on esimerkkinä Ipanoiden tekemä retki, jonka Tero oli unohtanut ja siten se tuli hänelle yllätyksenä. Aikuisvetäjän kanssa yhdessä asiaa pohdittuaan ja vanhemmille

soitettuaan myös Tero lähti mukaan retkelle ja myös viihtyi hyvin, mutta retkelle lähtö oli Terolle vaikeaa, koska hän ei ollut osannut varautua siihen etukäteen.

Elsa

Elsa on puhelias ja Ipanoiden kokouksiin aktiivisesti osallistuva oppilas, jolla on itsensä ja opettajan mukaan välillä vaikeuksia kouluaineissa. Opettajan mukaan Elsa unohtuu herkästi omiin mietteisiinsä ja myös unohtelee tehdä tehtäviä tai ottaa mukaan koulupäivän aikana tarvittavia välineitä (esimerkiksi liikuntavälineitä). Mukavinta koulussa ovat kuvaamataidon ja tekstiilityön tunnit, muuten Elsa ei viihdy koulussa erityisen hyvin. Erityisen vastenmielisiä ovat ruokailut, joissa ruoka on usein nieleskeltävä pakolla, koska kaikkea ei uskalla jättää syömättä. Elsa pelkää joitain koulun aikuisia, koska he saattavat nolata muiden oppilaiden edessä ja siten esimerkiksi yksin esiintyminen luokan edessä on Elsan kokemusten mukaan todella pelottavaa.

Elsalla on myös erittäin vilkas mielikuvitus, joka oli rikkaus Ipanoiden toiminnassa etenkin silloin, kun suunniteltiin ja ideoitiin uusia asioita. Tosin välillä Elsan mielikuvitukselliset ajatusrakennelmat menivät niin pitkälle, että muiden oppilaiden oli niitä vaikea ymmärtää. Vaikka Elsa on sosiaalinen oppilas, joka on aina mielellään mukana yhteisissä keskusteluissa, niin hän myös loukkaantuu herkästi ja siten koulun sosiaaliset suhteet ovat hänelle välillä vaikeita. Elsasta tuntuu joskus siltä, että häntä kiusataan koulussa esimerkiksi niin, että muut katsovat häntä ilkeästi tai nauravat hänelle, vaikka näin ei muiden paikalla olleiden lasten eikä aikuisten tulkinnan mukaan olisi tapahtunut. Elsan sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vaikeudet tulivat esiin myös Ipanoiden kokouksissa. Vaikeuksista huolimatta Elsa oli aktiivisesti mukana toiminnassa alusta saakka. Tärkeä osa Elsan viihtymistä oli luultavasti se, että hänen piirtämiseen ja maalaamiseen liittyvät kyvyt ovat olleet tärkeä ja Ipanoiden kesken myös tärkeäksi tunnustettu ja tunnistettu osa yhteistä toimintaa ja yhteisiä sekä kulttuurisia voimavaroja.

10.3.2 Osallistuminen koulun suhteissa

Ipanoiden osallistumisen kehittämiseen vaikuttivat yhteistyö ja suhteet koulun henkilökuntaan, lähinnä opettajiin ja rehtoriin, sekä suhteet toisiin oppilaisiin. Koska tarkastelen myös oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita, on paikallaan korostaa, että lasten osallistumisen kehittämiseen tähtäävän lapsiparlamentti-toiminnan ja opettajien toiminnan sekä työtapojen vertaaminen sellaisenaan, ilman selittäviä tekijöitä, ei ole hedelmällistä. Opettajien toimintaa puitteistavat tiukemmat raamit kuin projektina toteutettua lapsiparlamenttia, jonka päämääränä oli luoda tavoitteet, toimintamallit ja työtavat yhdessä lasten kanssa.

Koulun opettajat

Koulumaailmassa opettajien toimintaa ohjaavat ensisijaisesti opetussuunnitelmat, jotka luovat puitteet sille miten, mitä ja millä aikataululla lapsille opetetaan ja mitä heidän tulisi kullakin luokkatasolla omaksua. Vaikka opetussuunnitelmat ovat vuosien saatossa väljentyneet ja antaneet kouluille sekä opettajille itselleen enemmän liikkumatilaa, raamittavat ne kuitenkin opettajien toimintaa ja asettavat opettajien työn ja ammattitaidon suhteen tiettyjä tavoitteita. Opettajien toimintaan vaikuttavat myös koulun yhteiset säännöt, jotka ovat yleensä aikuisten laatimia ja jotka samalla luovat henkilökunnalle tiettyjä velvollisuuksia lasten turvallisen, terveen ja oppimista sekä kasvua tukevan kouluympäristön luomisessa. Tällaisia sääntöjä ovat esimerkiksi kiusaamisen kieltävät säännöt, oppilaiden liikkumiseen ja välituntien viettoon liittyvät säännöt, käyttäytymiseen tunnilla ja välitunnilla liittyvät säännöt ja niin edelleen.

Koulun aikuisten rooli osallistumisessa on monimutkaisempi kuin esimerkiksi perheenjäsenten kannustava rooli. Osallistumisensa kehittämiseksi Ipanat odottivat lapsiparlamentin vetäjältä, koulun aikuisilta ja rehtorilta konkreettisia toimia. Nämä toimet olivat lähinnä lasten toiminnan yleistä hyväksyntää sekä yksittäisten aloitteiden ja lupa-asioiden kohdalla yhteistyötä. Luokkien opettajat, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, osoittivat kuitenkin vain vähän kiinnostusta Ipanoita kohtaan eivätkä he esimerkiksi pyytäneet tai muuten kannustaneet lapsia kertomaan tunneilla Ipanoiden toiminnasta.

Haastattelu: Kerttu ja Eija 18.5.2001

JK: Joo, no onko ope kysellyt (Ipanoiden toiminnasta/jk).

Kerttu: Ei.

Eija: Ei yhtään.

JK: Ootteko luokassa jutelleet...

Kerttu: Ei yhtään, kun ollaan vaan valittu nää Ipanat mutta ei sitten muuta ollakaan juteltu, ei se mitään oo kysellyt.

Haastattelu: Rami ja Veli 29.5.2001

JK: No jutteletteko te koskaan luokassa tai open kanssa?

Veli: No ei paljon koskaan, eipä olla.

Rami: Ei ope paljoa koskaan kysy mitään, ei se kysele sellaista.

Osittain tämä johtui siitä, että Ipanoilla oli käytössään muita aktiivisia informaatiokanavia, joiden avulla levittää tietoa. Tällaisia kanavia olivat esimerkiksi ideaalaatikot, oma lehti, ilmoitustaulu ja keskusradion hyödyntäminen. Osittain syynä oli se, että opettajien rooli Ipanoiden varsinaisessa toiminnassa oli suhteellisen ohut eivätkä he kokeneet sitä toimenkuvaansa kuuluvana toimintana. Lisäksi myös lapset suhtautuivat nihkeästi tiedon välittämiseen oppituntien kautta.

Suhteessa koulun aikuisiin lapset olivat ensisijaisesti ja luonnollisestikin oppilaita ja lapsia, joiden opettaminen ja myös kasvattaminen on aikuisten tärkein tehtävä. Siten lasten osallistumiseen liittyvät tempaukset, suunnitelmat ja ajatukset eivät saaneet opettajien taholta erityisen innostunutta vastakaikua, vaan osallistumisen ajateltiin hoituvan opetussisällöistä ja luokkien tunteista irrallisena projektina. Opettajat toki pitivät toimintaa hyvänä ja kannatettavana asiana ja korostivat toiminnan merkittävyyttä ja onnistuneisuutta. Kuitenkaan toiminnan ei haluttu lisäävän heidän työtaakkaansa eli opettajat halusivat pitää toiminnan toimenkuvastaan erillisenä hankkeena. Opettajien roolin nähtiin tällöin olevan lähinnä tiedottajan ja kannustajan, mutta ei toiminnasta vastuullisen aikuisen. Seuraavaksi muutamia otteita opettajien täyttämistä palautelomakkeita, jotka kerättiin hankkeen viimeisten kuukausien aikana (keväällä 2002).

Kysyttäessä miten lasten osallistuminen voisi vakiintua kouluun hankkeen päättymisen jälkeen, suurin osa vastauksista oli seuraavanlaisia:
Tarvittaisiin ulkopuolinen vetäjä - luulen, että koulun henkilökunnalla ei riitä resursseja.

Vaikeaa ilman vetäjää!

Ehkä pitäisi jatkossakin olla joku ulkopuolinen, asiaan vihkiytynyt vetäjä (esimerkiksi joku vanhemmista tai asuinalueen puuhahenkilö), sillä opettajakunnalla taitaa olla niin paljon muutakin hommaa...

Toiminta voisi jatkua tällaisenaan. Se olisi erittäin suotavaa. Lapsille tarjoutuu loistava mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihinsa. Toivon todella, että RAY:lla olisi vielä jatkossakin mahdollista rahoittaa toimintaa.

Toisaalta Ipanatkaan eivät olleet kovin innostuneita opettajien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämistä, sillä he pelkäsivät yhteistyön näivettävän heidän osallistumistoimintaansa. Lapset eivät automaattisesti halunneet viedä lapsiparlamentin asioita tunneille esiteltäviksi, vaan halusivat tiedottaa asioista muiden kanavien (keskusradio, ilmoitustaulut) kautta. Arvioidessaan toimintaansa, Ipanat halusivat enemmän yhteistyötä koulun aikuisten kanssa, mutta he kokivat perinteisen opettaja-oppilas -suhteen ahtaana. Opettajiin suhtauduttiin varauksella, koska heidän läsnäolon kautta lapset pelkäsivät toimintansa muuttuvan luokkamaiseksi työskentelyksi. Etenkin haastatteluissa lapset kertoivat, etteivät kaipa normaaliin toimintaan eli jokaviikkoihin kokouksiin mukaan lisää aikuisia, mutta muuten heidän kanssaan voidaan kyllä tehdä yhteistyötä esimerkiksi erilaisten yhteistyökokousten, retkien ja tempausten avulla.

Haastattelu: Minttu ja Elisa 17.5.2001

JK: No onko joku sellainen taho kenen kanssa voitais tehdä enemmän yhteistyötä.

Elisa: Pressan, se vois auttaa meitä, sillä on rahaa ja valtaa.

- naurua -

JK: Entäs joitain lähempänä asuinalueita olevia?

Elisa: Ei täällä ole ketään.

JK: Entäs opet?

Elisa: EI (painokkaasti/jk).

Minttu: Ei, ehkä reksin kanssa, mutta ei opejen, kun ne (opet) on just semmosia, että ei ne jaksa keskittyä tällaseen, että ne on vaan liian tylsiä, että niitten kanssa ollaan jo joka päivä.

Osa Ipanoista kaipasi enemmän yhteistyötä sellaisten aikuisten kanssa, jotka päättävät asioista (esimerkiksi koulussa rehtori) tai joilla on työnsä puolesta mahdollisuus viedä eteenpäin lasten näkemyksiä ja kokemuksia, kuten esimerkiksi alueen kaavoitukseen liittyvissä asioissa. Yhteistyön laatu ja toimivuus ovat tärkeitä kriteerejä sille, miten yhteistyö sujuu ja millaisen sosiaalisen voimavaran se lapsille muodostaa. Lasten mukaan perinteinen oppilaan rooli ja oppilasidentiteetti olivat liian kapeita, jotta niiden kautta toiminta olisi riittävän mielekästä.

Aikuisten kanssa tehtävän yhteistyön ja sen kehittämisen lisäksi aikuisia kohtaan esitettiin välillä myös yleistä kritiikkiä. Ipanoiden kokouksissa (yleensä ennen varsinaisen kokouksen alkua) lapsilla oli aika ajoin tapana aikuisvetäjien kuullen ruotia yhdessä päivän tapahtumia, kokemiaan vääryyksiä ja tekemiään asioita. Kritiikki on yksi erimerkki lasten ja aikuisten välisen sukupolvivallan vahvasta olemassaolosta koulun arjessa. Lapsilla on harvoin mahdollista kriittisesti kommentoida aikuisten toimintaa jollekin toiselle aikuiselle ilman, että mukana on välillä vahvaakin kontrollia siitä, mitä saa sanoa ja mitä ei. Tätä kuvastaa lasten toteamus, *”Ei ne kuitenkaan usko vaikka sanois, kun ne on toistensa puolella”*.

Lapset kokivat, että henkilökunta on lojaaleja toisilleen, koska he ovat työkavereita eivätkä he siten kovinkaan helposti asetu toista aikuista vastaan. Eriytyisen kriittisesti suhtauduttiin sellaisiin tilanteisiin, joissa oppilaille annettuja lupauksia ei oltu syystä tai toisesta noudatettu. Lapsille lapsiparlamentin myötä syntynyt kritiikin mahdollisuus oli erittäin tärkeä ja sen avulla he saivat purkaa päivän aikana tapahtuneita asioita yhdessä, samalla tavalla kuin aikuiset purkavat tapahtumia ja tuntojaan opettajainhuoneessa välillä hyvinkin kärkevästi. Lapsille myös nopeasti selvisi, millä volyyymilla tällainen asioiden purkaminen on mahdollista. Toiminnan vetäjänä otin sellaisen asenteen, että kunhan yksittäisiä henkilöitä ei haukuta tai nimitellä vaan keskustellaan ja perustellaan omat väittämät kunnolla, niin lapsilla on oikeus purkaa koulupäivänsä kokemuksia ja mahdollisesti kokemiaan vääryyksiä yhdessä. Aikuisvetäjänä asetin rajat, jotka tosin olivat väljemmät kuin normaaliin koulussa totuttuun opettaja-oppilas -suhteeseen olisi kuulunut.

Koulun aikuisten, lähinnä opettajien, kanssa tehtävä yhteistyö ei ollut erityisen aktiivista, vaan aikuiset olettivat lasten osallistumisen hoituvan heidän työnkuvastaan ulkopuolisena hankkeena, jonka ei haluttu kuormittavan jo ennestään täysiä työpäiviä. Toisaalta myös lapset suhtautuivat varauksella opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, koska pelkäsivät osallistumisensa näivettyvän koulumaiseksi opettaja-oppilas -suhteeksi, joka koettiin ahtaaksi ja rajoitettavaksi tavaksi työstää lasten osallistumista. Kuvaan tätä asetelmaa *”epäilyksen kehänä”*, jossa koulun aikuiset kannattavat mutta eivät halua sitoutua toimintaan ja lapset ovat puolestaan hyvin epäluuloisia koulun aikuisten mahdollista kiinnostusta kohtaan. Tämä asetelma ei luo kovinkaan hedelmällistä pohjaa

lasten toiminnalle ja toiminnan vakiintumiselle koulun toimintakulttuuriin. Pikemminkin lasten epäluulo ja aikuisten välinpitämättömyys pahimmillaan ruokkivat toisiaan niin, että osallistumistoiminta näivettyy pois, kuten Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen toisessa kohdekoulussa tapahtui hankkeen päättymisen jälkeen.⁵²

Ipanoiden keskinäiset suhteet

Voisi ajatella, että koulumaailmassa hierarkkisen opettaja-oppilas -suhteen kautta erojen tekeminen ja hierarkkisuus koskettaa pääasiallisesti lasten ja aikuisten välisiä suhteita. Näin ei kuitenkaan ole, vaan myös oppilaiden kesken aktiivinen eronteko ja hierarkkisuus ovat tärkeä osa arjen jäsentämistä. Koulunkäyntiin ja oppilaana olemiseen liittyy toki muutakin kuin oppitunteja eli tärkeitä ovat myös epäviralliset, välitunneilla, käytävillä ja ruokailussa tapahtuvat tilanteet.

Gordonin ym. mukaan (2000) virallinen koulujärjestys sisältää joukon hierarkkisesti järjestyneitä suhteita. Tässä järjestyksessä opettajat ja muut aikuiset luovat hierarkian puitteet. Epävirallisen kouluelämän puolella oppilaat ovat aktiivisia hierarkkisten erojen luojia. Opettajien harjoittama kontrolli rakenteistaa hierarkkisia eroja koulussa, mutta myös oppilaat luovat eroja oman toimintansa kautta ja siten osallistuvat joidenkin oppilaiden marginalisointiin. Syrjään joutumisen riski on yksi pelkoa aiheuttava tekijä ja jo pelkkä tietoisuus marginaalin olemassaolosta luo tietyn pohjan sellaiselle toiminnalle, jonka avulla sitä vältellään. Oppilaiden kesken kiusaaminen, haukkuminen ja töniminen ovat tapoja, joilla toisia marginalisoidaan ja luokitellaan ”toisiksi”. (Gordon et al. 2000, 128, 145.) Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittivät monenlaiset tekijät ja myös Ipanoiden toiminnasta oli löydettävissä hierarkkisuutta. Erityisesti iän mutta myös sosiaalisten taitojen ja sukupuolen kautta luotiin eroa muihin Ipanoihin ja heidän näkemyksiinsä niin ryhmän sisällä kuin myös ulkoisesti tekeväällä eroa ryhmänä muihin koulun oppilaisiin. Seuraavaksi nostan esiin viisi tekijää, jotka vaikuttivat Ipanoiden toimintaan ja keskinäisiin suhteisiin oppilasnäkökulmasta.

Ipanaryhmissä toimimisen kannalta tärkeää oli valinnan satunnaisuus eli jäsenten arpominen. Kukaan Ipana ei ollut mukana sen vuoksi, että on luokansa suosituin oppilas. Ketään ei äänestetty mukaan siksi, että se oli muiden mielestä hauska vitsi. Koska toiminta oli alusta saakka, jo arvontaan osallistumisen suhteen, vapaaehtoista, oli Ipanoista koottu ryhmä sellainen, joka oli muodostettu melkein poikkeuksetta⁵³ ilman kenenkään, esimerkiksi opettajan,

⁵² Osittain tämä näivettyminen tapahtui siksi, että koulun rehtori vaihtui seuraavana vuonna ja eikä ketään opettajaa ollut nimetty vastuulliseksi osallistumistoiminnan tukijaksi. Siten tärkeää lasten näkökulmasta on yhteistyön vahvistaminen vähintään muutamien koulun ja koko asuinalueen ”avainikäisten” kanssa siten, että samalla myös kunnioitetaan lasten omaa toimintaa ja toiminnan tapoja. Tähän aiheeseen palaan vielä tutkimuksen loppuluvussa.

⁵³ Yhdessä luokassa, vastoin projektityöntekijän ja suunnitteluryhmään kuuluneiden oppilaiden tekemiä ohjeita, jäsenet valittiin äänestämällä, koska opettaja niin halusi. Valintatapa selvisi projektityöntekijälle vasta muutama viikko myöhemmin ja siten

minun tai oppilaan manipulointia. Tärkeä Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittävä tekijä oli myös se, että lapsiparlamenttitoimintaa suunnitelleen oppilasryhmän aloitteesta oppilaat jaettiin kahdeksi erilliseksi ryhmäksi eli pieniksi (1–2 luokat) ja isoiksi (3–6 luokat) Ipanoiksi. Lisäksi tärkeä Ipanaryhmiin liittyvä sosiaalinen resurssi oli se, että jokaiselta luokalta mukaan pääsi kaksi oppilasta. Luokkakavereista koettiin olevan tukea toisilleen etenkin toiminnan alussa. Toiminnan kuluessa he pitivät toisensa ipana-asioista ajan tasalla ja yhdessä erilaisten tempausten ja aloitteiden suunnittelu esimerkiksi välituntisin tai tuntien alussa oli huomattavasti hedelmällisempää ja sujuvampaa kuin yksin. Kumpikin oppilas sai vapaasti osallistua kokouksiin eikä perinteistä varahenkilöjärjestelmää käytetty.

Toiseksi Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittivät etenkin toiminnan alussa ikä, luokkatasot ja ne mielikuvat, jotka Ipanoille oli toisistaan koulussa muodostunut. Ipanat tunsivat yleensä rinnakkaisluokkansa samanikäiset oppilaat, mutta muiden luokkatasojen oppilaat olivat vieraampia toisilleen. Toiminnan alussa erilaiset mielikuvat vaikuttivat siihen, miten Ipanat järjestivät keskinäisiä suhteitaan. Iällä oli mielikuvien tuottamisessa tärkeä sija. 5- ja 6-luokkalaiset omivat toiminnan alussa sujuvasti johtaja-asenteen muita ikäluokkia kohtaan. Lisäksi muutama koulussa tunnetusti hankaluuksia aiheuttanut oppilas dominoi toiminnan alussa kokouksia, eivätkä muut Ipanat julkisesti kyseenalaistaneet tätä toimintaa, vaan pitivät sitä normaalina toimintana oppilaalle, jonka ”maine” oli koulussa hankaluuksia aiheuttavan oppilaan. Suurimmalla osalla Ipanoista ei tosin ollut toistensa suhteen paljoakaan ennakkoodotuksia tai mielikuvia pelkästään siitä syystä, etteivät he tunteneet toisiaan. Olen käsitellyt ikää ja luokkatasoa toimintaa rakenteistavina tekijöinä jo aiemmin enkä enää palaa siihen muuta kuin toteamalla, että iällä ja luokkatasolla oli paljon merkitystä siinä, miten Ipanat kokouksissa toimivat ja kenen ehdottamalla asioilla oli eniten painoarvoa. Tosin toiminnan kuluessa ikään sidotut ja eroa tuottavat tekijät liudentuivat siten, että ikä ei enää muodostunut sellaiseksi erotteluja tuottavaksi kategoriaksi, että se olisi esimerkiksi automaattisesti kahlinnut nuorempien Ipanoiden toimintaa.

Kolmanneksi oppilaan asemasta käsin Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittivät erityisesti koulun toimintakulttuuriin iskostuneet tavat ja normit, joita Ipanat myös keskenään toistivat ja kontrolloivat. Tästä on hyvänä esimerkkinä Ipanoiden tekemät säännöt, jotka olivat hyvin pitkälle samanlaisia käyttäytymiseen ja keskinäiseen tasapuoliseen kohteluun liittyviä sääntöjä kuin koulussakin. Vaikka näitä sääntöjä pyrittiin noudattamaan ja niiden toteutumista kontrolloitiin, niin toisaalta kaikkia niitä ei kuitenkaan aina otettu kovinkaan vakavasti. Esimerkiksi ”Älä huuda tai metelöi” oli sääntö, jota rikottiin poikkeuksetta jokaisessa kokouksessa, mutta jonka rikkominen ei ollut sillä tavalla vakava asia, että siihen olisi saman tien puututtu joko aikuisvetäjän tai Ipanoi-

valintaa ei enää tehty uusiksi. Valinta kuitenkin herätti sekä Ipanoissa että kyseisen luokan oppilaissa paljon kritiikkiä, mutta Ipanat ja projektityöntekijä päätyivät sellaiseen ratkaisuun, että valintaa ei uusittu sen vuoksi, koska valitut oppilaat olivat jo ehtineet mukaan toimintaan.

den taholta. Kiusaamisen kieltämistä koskehtavan säännön rikkominen oli taas huomattavasti vakavampi asia, koska sen rikkominen vaaransi jokaisen Ipanan henkilökohtaista oikeutta osallistua ilman kiusaamista. Siten kiusaamiseen liittyvään sääntöön viittaamalla saattoi joko aikuisvetäjä tai Ipanat saada kiusaamiseksi tulkitun toiminnan ainakin hetkellisesti loppumaan.

Neljänneksi Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittivät myös ne asiat, mitä Ipanat kulloinkin kokouksissa tekivät. Esimerkiksi osa lapsista oli enemmän kiinnostuneita suunnittelemisesta ja osa puolestaan halusi toimia aktiivisemmin toteutuspuolella. Lisäksi lasten erilaisia taitoja kyettiin ryhmässä hyödyntämään yhdessä koko ryhmän voimavarana, kuten esimerkiksi sujuvaa kirjallista ilmaisua, josta on ollut hyötyä lehden teossa, tai rohkeutta esiintymiseen, josta on puolestaan ollut hyötyä keskusradiokuulutuksia tehtäessä. Siten jokaisella Ipanalla oli jokin kyky, intressi tai mielenkiinnon kohde, jonka avulla yhteisiä asioita vietiin eteenpäin ja toimintaa muokattiin.

Viidenneksi Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittivät yhteiset neuvottelut, joita käytiin pääsääntöisesti kahdella tavalla. Vaikka Ipanat toiminnan alussa halusivat valita itselleen nimellisesti puheenjohtajan, ei kokouksissa yleensä käytetty puheenjohtajaa, vaan keskustelu oli vapaamuotoista ja spontaania. Aikuisvetäjänä pyrin pitämään huolta, että kaikki jotka halusivat, saivat äänensä kuuluviin. Muuten neuvottelujen suunta ja se, kuka oli eniten äänessä, riippui erityisen paljon siitä, kuka tiesi keskustelun alaisesta asiasta eniten ja kuka oli siitä kiinnostunut. Välillä kokouksissa oli aiheita, jotka eivät kaikkia kiinnostaneet ja siten heidän panoksensa neuvotteluissa oli marginaalinen. Tällaisia olivat esimerkiksi internet-koulutuksen antaminen alueen aikuisille. Koulutuksesta olivat kiinnostuneita vain sellaiset Ipanat, jotka kokivat osaavansa tietokoneella toimimisen ja internetin niin hyvin, että voivat opettaa sitä myös muille. Nettikoulutusta suunniteltaessa osa Ipanoista keskittyi muihin asioihin (lehden tekoon, pihasuunnitelmaan) eivätkä he ottaneet osaa koulutuksen suunnitteluun liittyviin neuvotteluihin. Kiinnostuksen ja tiedon lisäksi Ipanoiden keskinäisissä neuvotteluissa vakiintui nopeasti tapa, joka ei muuten ollut koulun arjessa normaali tai rutiininomainen keino ratkaista asioita tai erimielisyyksiä. Yleensä keskustelun alla olevasta aiheesta keskusteltiin vapaasti (ei pyydettyjen puheenvuorojen kautta) ja yleensä hyvinkin vilkkaasti sekä äänekkäästi, mutta jos yhteisymmärrykseen ei päästy keskustelemalla, otettiin ratkaisukeinoksi joko arpominen tai äänestys. Ongelmatilanteet ratkaistiin melkein poikkeuksetta joko äänestäen tai arpoen. Yleensä asioista äänestettiin ja henkilöt arvottiin. Tällä tavalla ratkaistut kysymykset olivat yleensä sellaisia, joihin kaikki tyytyivät.

Ipanoiden ja koulun oppilaiden väliset suhteet

Koska Ipanat valittiin arpomalla halukkaista, ei Ipanaryhmästä muodostunut sellaista koulun "eliittiryhmää", mitä erityisesti osa asuinalueen aikuisista ja myös osa oppilaista etukäteen pelkäsi. Toiminnan ensimmäisinä kuukausina Ipanat keskittyivät toisiinsa tutustumiseen sekä toimintansa kehittämiseen eivätkä he juurikaan näkyneet koulun arjessa. Toiminnan vakiinnuttua ja ryhmi-

en jäsenten tutustuttua toisiinsa, alkoivat myös muut koulun oppilaat saada sijaa Ipanoiden suunnitelmissa. Koulun oppilaita innostettiin mukaan Ipanoiden toimintaan erilaisten kilpailujen, suunnitelmien ja tempausten kautta hyödyntämällä ideaalikoita, keskusradiokuulutuksia ja ilmoitustaulua. Etenkin 3-6-luokkalaiset Ipanat pitivät tärkeänä, että osa toiminnoista koskettaa kaikkia koulun oppilaita eikä vain omaa ryhmää.

Ipanoiden kokous (3-6 luokat)

7.11.2000

Kokouksessa keskusteltiin koulun uudesta logosta. Rehtori on aiemmin ilmoittanut, että koulun logo aiotaan uusia ja että myös Ipanat voivat ehdottaa uusia logoaiheita. Ipanat päätyvät järjestämään aiheesta kilpailun.

JK: Eli hei jokainen teistä joka haluaa voi osallistua logo -kilpailuun, voi siihen osallistua...

Veli: Mitä? Onks se kilpailu?

- päälle puhetta -

Minttu: Mutta mun mielestä ois hyvä, että koko koulu!

JK: Niin joo, eli te voisitte luokittain...

- päälle puhetta -

Minttu jatkaa: Eiku et, mut silleen, että niinku että kaikki sais ehdottaa...

JM: Että vaikka luonnoksen?

- päälle puhetta -

Minttu jatkaa: Että vaikka kuviksen tunnilla...

JK: Pitäiskö siitä tehdä...

Minttu: Että yks luokka, yks luokka tekis vaikka kaks...et tytöt ja pojat...

JK: Kaikki?

Minttu: Niin. Niinku tytöt tekis oman ja pojat tekis oman ja ne...sitten ne, jokaiselta luokalta tulee kaks ja ne tuotais jollekin vaikka sulle.

Luokkakaverit ja muut ystävät sekä toiminnasta yleensä kiinnostuneet oppilaat toimivat sellaisena sosiaalisena resurssina, joiden kanssa Ipanoiden tekemisiä ruodittiin sekä ideoitiin uudenlaisia aloitteita, joita Ipanat voisivat tehdä tai joihin ottaa kantaa. Ideaalikoiden kautta koulun oppilaiden odotettiin osallistuvan Ipanoiden toimintaan, laatikoiden hyödyntämisessä oli sekä hiljaisia että vilkkaampia kausia, jolloin ideoita ja suunnitelmia kerääntyi enemmän. Muiden koulun oppilaiden rooli Ipanoissa oli joko osallistujina Ipanoiden järjestämissä juhlissa tai muissa tilaisuuksissa, virikkeiden ja ideoiden tuottajina tai kriittisinä kommentoijina. Kriittiset kommentit tulivat yleensä Ipanoiden ystävien välityksellä, muutamat oppilaat olivat esimerkiksi pettyneitä joidenkin aloitteidensa hitaaseen toteutumiseen. Esimerkkinä tästä on piha-alueen kunnostaminen, sillä kunnostuksen aikaväli pihasuunnitelmasta ensimmäisten konkreettisten leikkivälineiden saapumiseen oli noin 1.5 vuotta.

Tiivistetysti voi todeta, että Ipanoiden keskinäisiä sekä Ipanoiden ja muiden koulun oppilaiden välisiä suhteita määrittivät viisi päätekijää. Ensinnäkin Ipanoiden keskinäisiä suhteita määrittivät koulun tavat ja normit, ikä ja luokkatasot. Toiseksi tärkeitä olivat erilaiset yksittäisten lasten intressit ja kyvyt, kuten atk-aidot, esiintymisrohkeus, kirjalliset kyvyt ja piirustustaidot. Kolmanneksi

keskinäisten suhteiden kannalta merkittäviksi osoittautuivat erilaiset ja myös uudenlaiset, arpomiseen ja äänestämiseen perustuvat neuvottelukäytännöt. Neljänneksi Ipanoiden ja muiden koulun oppilaiden väliset yhteistyösuhteet tiivistyivät lähinnä ideoiden ja kritiikin esittämiseen sekä Ipanoiden järjestämiin tempauksiin ja tapahtumiin osallistumiseen (erilaiset oppilasjuhlat, mielipidekyselyt jne.). Ja viidenneksi tärkeäksi osoittautuivat sukupuolten väliset suhteet, josta seuraavaksi.

10.3.3 Sukupuolen konventionaaliset mallit koulussa

Lasten osallistumista voi tulkita myös tyttöinä ja poikana olemiseen liittyvien suhteiden näkökulmasta. Sukupuoli (kuten esimerkiksi sukupolvi, ikä tai luokka) on tärkeä sekä eroa ja erotteluja että samuutta tuottava tekijä. Aineistossa sukupuoli nousi esiin erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa oli kyse siitä, miten lapset kohtelivat toisiaan koulussa ja lapsiparlamentissa. Sukupuolella oli selkeimmin merkitystä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ei niinkään lasten yhteistoiminnassa aikuistoimijoiden kanssa.

Ipanaryhmät oli muodostettu arpomalla, joten Ipanat eivät olleet suoraan valikoituneet toimintaan sukupuolensa mukaisesti. Ennen Ipanaryhmien muodostamista nostettiin oppilaista kootussa suunnitteluryhmässä esiin idea, jonka mukaan jokaisesta luokasta valittaisiin toimintaan sekä tyttö että poika. Tämä idea ei kuitenkaan toteutunut, vaan oppilaat kannattivat yleistä arvontaa. Vaikka valinta oli periaatteessa tasapuolinen kaikkia halukkaita kohtaan, oli melkein jokaisessa luokassa suurin osa arvontaan osallistuneista oppilaista tyttöjä (etenkin 3–6-luokkalaisten keskuudessa). Siksi on yllättävää, että juuri isojen Ipanoiden keskuudessa sukupuolen mukainen jako oli tasaisempi kuin 1–2-luokkalaisten keskuudessa, joissa arvontaan osallistui yleensä koko luokka. Isoissa Ipanoissa oli toiminnan alussa mukana yhdeksän tyttöä ja seitsemän poikaa. Toiminnan kuluessa kaksi poikaa jäi toiminnasta pois, toinen päällekkäisten harrastusten vuoksi ja toinen siksi, että toiminta ei jaksanutkaan kiinnostaa häntä. Pienissä Ipanoissa oli mukana kymmenen tyttöä ja kaksi poikaa, joista toinen jäi toiminnasta pois noin puolen vuoden kuluttua koulun vaihtamisen vuoksi.

Tyttöjen ja poikien väliset suhteet

Tyttöjen ja poikien välisten suhteiden analysointi perustuu pääasiallisesti Ipanoiden istunnoista kerättyyn kokousaineistoon. Ipanoissa tyttöjen ja poikien välinen toiminta oli uudenlaista ja erilaista toimintaa, jota koulussa perinteisesti oli oppilaille tarjolla ja siten myös sukupuolten väliset suhteet joutuivat toiminnan myötä eri tavalla koetukselle. Koska tyttöjen ja poikien oli määrä tehdä yhteistyötä huomattavasti väljemmin kuin esimerkiksi oppitunneilla on tapana, voisi ajatella, että myös sukupuoleen liittyvät odotukset ja oletukset olisivat saaneet uudenlaista variaatiota. Väitän kuitenkin, että sukupuoleen liittyvät mallit olivat hyvin vahvoja ja myös ennalta Ipanoiden toimintaa määrittäviä. Gordon ym. (2000) väittävät, että kouluinstituutiossa sukupuoleen liittyviä,

kulttuurisesti tuotettuja ominaisuuksia vastoin on todella vaikea toimia. Siksi pojat ja tytöt yleensä toimivat omina ryhminään esimerkiksi välituntisin tai tehdessään ryhmätöitä, jos he saavat itse valita ryhmänsä. (Mt., 114.) Oppilaiden osallistumistoimintaan liittyvien kokemusten perusteella ja tämän tutkimuksen aineiston valossa voin olla väitteen kanssa samaa mieltä. Seuraavaksi perustelen miksi.

Sukupuolen mukaan tasapainoinen luokka voidaan nähdä ideaalina (ks. esim. Gordon et al 2000, 114). Tällainen ilmiö oli huomattavissa myös Ipanoissa. Ensinnäkin monet sekä koulussa että koulun ulkopuolella toimivat aikuiset (opettajat, alueyhteistyöryhmän jäsenet, vanhemmat jne.) olivat kiinnostuneita ja osa myös huolestuneita siitä, että mukana on sekä tyttöjä että poikia. Aikuiset näkivät tärkeänä, että mukana on kummankin sukupuolen näkemyksiä. Lisäksi etenkin 3–6-luokkalaisten Ipanat itse pitivät tärkeänä sitä, että mukana on kummankin sukupuolen edustajia, kun taas 1–2-luokkalaisten ryhmässä tytöt olivat hyvin tyytyväisiä tyttövaltaiseen ryhmäänsä ja ryhmän ainoa poika puolestaan toivoi lisää poikajäseniä toimintaan. Gordon ym. (2000) tutkimuksessa oppilaat, jotka kuuluivat sukupuolen mukaan epätasapainoiseen luokkaan, toivat esiin harmistuksen sekä pettymyksen siitä, että jako ei ollut tasan. Vahvimmin reagoivat pojat poikaluokkia kohtaan. Poikavaltaisia luokkia kuvailtiin villeinä ja tyttöjen rooli oli pitää tätä villeyttä kurissa. Toisaalta taas tyttöluokkaa kuvailtiin kinastelevana ja riitelevänä luokkana, jota pojat pitävät reilummalla ja suuremmalla toiminnallaan kurissa. Ajatus siitä, että tyttöjä tarvitaan hillitsemään poikien levottomuutta ja ajatus, että poikia tarvitaan hillitsemään kinastelevia tyttöjä, ei anna kovinkaan positiivista kuvaa sukupuolten välisistä tai heidän keskinäisistä suhteistaan. (Gordon et al. 2000, 114.)

Samansuuntaista ajattelua on löydettävissä myös Ipanoiden toiminnasta. Sukupuolen mukainen toiminta oli sidottu siihen, miten sukupuoli näkyi koulun arjessa. Etenkin 3–6-luokkalaisten kokouksissa tytöt harmittelivat sitä, että pojat ovat liian levottomia ja siten he jatkuvasti häiritsevät työrauhaa samalla tavalla kuin oppitunneilla. Tyttöjen mukaan pojat eivät ota Ipanoiden toimintaa niin tosissaan kuin tytöt. Tytöt kuitenkin harvoin kritisoivat poikien tilaa ja ääntä vievää toimintaa silloin, kun pojat olivat läsnä. Kritisointi tapahtui yleensä joko ennen tai jälkeen kokousten. Toimintavuoden aikana oli muutama kokous, joissa poikia ei ollut paikalla lainkaan ja silloin tytöt olivat hyvin tyytyväisiä työrauhaan ja siihen, miten paljon he saivat aikaan. Toisaalta pojat olivat näissä kokouksissa läsnä puheenaiheina ja keskusteluissa, joissa arvioitiin ja arvosteltiin poikien toimintatapoja ja käytöstä. Kuitenkin etenkin yksi tyttö oli sitä mieltä, että kokouksissa on huomattavasti tylsempää silloin, kun poikia ei ole paikalla. Poikien ja tyttöjen väliset suhteet eivät olleet ongelmattomia ja sukupuolella voi sanoa olevan merkitystä Ipanoiden toiminnan organisoitumisessa. Tyttöistä muodostui Ipanoissa ryhmä, joka aktiivisesti teki ja sai aikaiseksi, kun pojat puolestaan toimivat enemmän ideoijina ja tyttöjen suunnitelmien kriittisinä kommentoijina. Pojat eivät ottaneet toiminnasta niin suurta konkreettista vastuuta kuin tytöt. Tiivistetysti voisi todeta, että tytöt toimivat enemmän ryhmänä ja pojat yksilöinä.

Ipanoissa oli huomattavissa, että tyttöjen ja poikien käytös toisti tiettyjä miehisyys- ja naiseuteen liitettyjä malleja, jotka olivat huomattavasti vahvempia kuin esimerkiksi ikään liittyvät toimintamallit ja hierarkiat, joiden voianoa liudentuneen osallisuustoiminnan myötä. Suomalaiseen tasa-arvoajatteluun ei ole kuulunut erojen korostaminen, jolloin erot saattavat muuttua itsestäänselvyyksiksi ja jopa voimistua (Lahelma 1999, 86). Ipanoiden toiminnan suhteen sekä koulun toimintaan liittyen on yllättävää todeta, miten klassiset sukupuoleen liittyvät huomiot poikien ja tyttöjen erilaisesta kohtelusta koulussa edelleen pätevät (vrt. Gordon et al. 2000). Pojat saattavat olla kriittisiä, hyökkäviä ja heidät ymmärretään aktiivisina yksilöinä, jotka havittelevat opettajan huomiota. Jos tytöt ovat dominoivia tai äänekkäitä, heidän useammin määritellään käyttäytyvän häiriköivästi tai vastustavan opettajaa ja siten he käyttäytyvät epänormaalisti. (Gordon et al. 2000, 177–180.)

Koulun sukupuolittuneet toimintatavat tulivat esiin monella tavalla. Esimerkiksi eräs opettaja kommentoi luokkansa poikien osallistumista Ipanoihin sinänsä yhteistyöhaluisesti mutta samalla huolissaan, että miten pärjään koulussa levottomuutta aiheuttaneiden poikien kanssa. Opettaja totesi, että *”pojat on varmaankin aika haasteellisia sulle, että ne on vähän kriittisempiä varmaan tällaista toimintaa kohtaan”*.

Sukupuolittuneet mallit olivat selkeästi esillä myös Ipanoiden kokouksissa, sillä pojat omaksuivat välillä hyvin kriittisen asenteen keskustelun tai toiminnan alaisena oleviin asioihin. Kriittisyys oli tervetullutta erityisesti silloin, kun pohdittiin sitä, miten toteuttamiskelpoisia esimerkiksi ideaalitikoiden kautta tulleet ideat olivat. Tällaista kriittisyyttä harrastivat tytötkin, tosin eivät niin kärkevästi ja äänekkäästi kuin pojat. Kaikki poikien kriittisyys ei kuitenkaan ollut tervetullutta, sillä välillä se kohdistui henkilökohtaisiin asioihin tai ominaisuuksiin tai sen ainoana tavoitteena oli *”ampua alas”* tyttöjen tuottamia ideoita. Tytöt harvemmin puuttuivat poikien henkilökohtaisiin asioihin tai ominaisuuksiin. Kiistatilanteissa tytöt joko puolustivat itseään, olivat hiljaa tai pyrkivät toiminnallaan viemään asioita eteenpäin ja ratkaisemaan mahdollisia ongelmia.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

7.11.2000

Keskustelua Mintun ja Ramin välillä, Rami huomauttaa Mintun tekemästä isänpäivän kortista ja siinä olevasta isovatsaisesta miehestä.

Rami: Tollanen hirvee bonanza.

- naurua -

Janne tai Rami: Onko teidän iskällä kaljamaha?

Minttu: Ei. Se ei juo kaljaa.

Rami: Eli se juo viinaa.

Minttu: Ei se juo viinaakaan.

Rami: Se juo siideriä.

Minttu: Ei se juo siideriäkään!

Janne: Se vetää ... se vetää po...salaa...se polttaa polakkaa... se vetää pontikkaa.

Janne tai Rami: Se on ite..(ei saa selvää).

Janne tai Rami: Se vetää tupakkaa.

Minttu: Se ei vedä mitään (painottaa sanaa/jm) alkoholia (loukkaantuneella äänellä)!

JM: Minttu tietää parhaiten!

JK: Kyllähän Minttu nyt sen asian tietää.

Veli: Mitä, miks sillä on noin läski maha sitten?

Hieman toisenlaisen näkökulman poikien toimintaa koskettavaan keskusteluun tuovat Michael Younger, Molly Warrington ja Jacqueline Williams (1999). He ovat brittiläisiä kouluja tutkiessaan todenneet, että vaikka pojat lukumääräisesti vievät enemmän opettajien aikaa ja huomiota, niin monet opettajat kuvailevat ihanneoppilaalleen sellaisia piirteitä, jotka sekä opettajien että oppilaiden kuvailujen mukaan liittyvät yleensä tyttöjen toimintaan koulussa. Tällaisia piirteitä ovat luotettavuus, kiinnostus omaan oppimiseen ja selkeys verbaalisessa ilmaisussa. Vaikka toisaalta poikien on sallitumpaa olla levottomia, äänekkäitä ja aktiivisia, niin toisaalta opettajat arvostavat enemmän niitä ominaisuuksia, joiden yleensä arvioidaan kuuluvan tytöille, jolloin tytöt helposti näyttäytyvät ihanneoppilaina. Oppilaiden ja opettajien keskinäisen toiminnan lisäksi on tärkeää huomata, että myös oppilaat itse muokkaavat ja myös uusintavat tytöille ja pojille soveliaita malleja ja toimimisen tapoja. (Younger et al. 1999, 327, 339.) Kuten Tarja Tolonen (1999, 147) on huomannut, tytöt harvoin ilmaisevat julkisesti tyytymättömyyttään liikaa puhuviin poikiin, mutta sen sijaan puheliaisiin tyttöihin kiinnitetään kyllä huomiota ja heidät saatetaan kokea jopa erityisen ärsyttävänä. Ipanoissa yksi tytöistä oli välillä, etenkin poikien ollessa paikalla, hyvin änekäs ja keskustelua dominoimaan pyrkivä ja siten hän usein lähti mukaan poikien levottomuuteen ja häiriköintiin. Muut Ipanat, etenkin tytöt, arvioivat muissa yhteyksissä hänen toimintaansa kriittisesti liittäen sen poikamaiseksi eli liian äänekkääksi ja levottomaksi ja jopa poikien mielistelyyn liittyväksi eikä siten Ipanoiden toimintaan sopivaksi.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

16.1.2001

Kokouksessa keskustelua siitä, että Ipanat ovat alkaneet hieman vaisusti, sillä alkuvuoden kahdella kokouskerralla on ollut hyvin vähän osallistujia (myöhemmin selviää että osallistujakato on johtunut rajusta flunssa-aallosta, jonka kourissa monet luokat ovat olleet).

JK: ...jakaakaan sitten torstaiamulla, mun pitää muutenkin jättää niille viestiä tästä, et niitten pitää tsekata luokat et ketkä kaikki nyt haluaa olla mukana ja ketkä haluaa jäädä pois. Kun meitä on ollu täällä niin vähän...

Elisa: Eiks tää näinkin mee hyvin....kun ei tarvii niitä poikia, kun ne huutaa koko ajan. - myöntelyä muilta -

JM: Mmm.

- päällekkäistä puhetta -

Elisa: Ja Minttukin menee mukaan sitten, nyt se on paljon järkevämpi kuin silloin (naurahtaa /jm)... Se menee heti mukaan niitten hölmöilyihin, et niinku mielistelee.

Vaikka päällepäin näyttää siltä, että pojat olivat äänekkään ja kriittisen asemansa kautta lapsiparlamenttitoiminnan avainhenkilöitä, oli vastuun oton, ideoinnin ja suunnittelun kautta valtaa loppujen lopuksi enemmän tytöillä. Ipanoiden toiminnan yhdeksi ongelmaratkaisutavaksi muodostunut äänestys oli samalla tapa, jota tytöt kykenivät ryhmänä hyödyntämään, jos yhteisymmärrykseen ei

muutoin päästy. Äänestäminen oli samalla sellainen tapa, jonka myös pojat hyväksyivät ja jonka kautta muodostettua päätöstä pidettiin tasa-arvoisena. Kuitenkin joissakin tilanteissa tytöt kykenivät äänestyspäätösten kautta tekemään sellaisia päätöksiä, jotka olivat heille mieleen. Tällaisia olivat esimerkiksi Ipanauutiset -lehden sisällön päättäminen tai päätös siitä, mitä sisällytettiin Ipanoiden järjestämien oppilasjuhlien ohjelmaan. Poikien koulun arjessa jo tutuksi tullut ja näennäisesti äänekkäämpi, tilaa sekä aikaa vievä toiminta ei kuitenkaan toiminnan päämäärien, tavoitteiden ja toteutuneiden suunnitelmien näkökulmasta ollut niin merkittävä kuin tyttöjen hiljaisempi yhteistoiminta.

Kriittisesti voi myös kysyä, oliko naispuolisten aikuisvetäjien toiminta sellaista, joka jaksoi kiinnostaa enemmän tyttöjä ja marginalisoi poikia? Tästä on hyvänä esimerkkinä erään pojan kommentti, johon itse naispuolisena en osannut suhtautua riittävän vakavasti ottamalla huomioon sitä, millaista on toimia sukupuolensa ainoana edustajana isossa ryhmässä.

**Ipanoiden kokous
22.3.2001**

Poika: Tää on nyt ihan tylsää kun täällä on vaan minä poikana.

JK: Onko se tylsää, mitä vikaa tytöissä on?

Poika: No on vaan, on vaan vikaa.

Voi myös pohtia, olisiko toiminnassa pitänyt ottaa enemmän huomioon eri sukupuolet ja heidän erilaiset intressinsä? Koska toiminta oli pääasiallisesti sellaista, jonka Ipanat itse suunnittelivat tai päättivät, ei minulla ollut kovinkaan paljoa mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaista toiminta sisällöltään oli. Toki aikuisena olisin voinut ehdottaa erilaisia toimintatapoja, kuten esimerkiksi sukupuolen tietoista huomioon ottamista niin, että joillakin kokouskerroilla pojat olisivat esitelleet ideoitaan ja joillain toisilla kerroilla tytöt. Siten kumpikin sukupuoli olisi saanut mahdollisuuden tuoda esiin omia intressejään selkeästi heille määrätyn ajan puitteissa. Toisaalta sukupuoleen sidottu toiminta ei tuntunut luontevalta eikä se edes toiminnan aikana noussut esiin, koska tavoitteena oli kehittää lasten osallistumista, ei tyttöjen ja poikien osallistumista. Hankkeen (eikä siten myöskään tutkimuksen) ennakko-oletuksena ei ollut, että tyttöjen ja poikien osallistuminen olisi jotenkin ratkaisevan erilaista, vasta hankkeen vetäjänä toimiminen ja erityisesti aineistoon perehtyminen ja analysointi nostivat esiin sen, millaisia eroja tyttöjen ja poikien toimintatavoissa ilmeni.

Yhteenvetona voi vielä todeta, että sukupuolta koskettaviin ennakkoodotuksiin ja tuttuina pidettyihin sukupuolimalleihin liittyvää liudentumista ei tapahtunut samalla tavoin kuin mitä esimerkiksi ikään liittyen tapahtui, vaikka esimerkiksi aikuisvetäjät pyrkivät kohtelemaan Ipanoita tasapuolisesti riippumatta sukupuolesta. Aina nämä pyrkimykset eivät onnistuneet ja joissakin kokouksissa aikuisvetäjien toiminta keskittyi melkein kokonaan (etenkin toiminnan ensimmäisinä kuukausina) muutaman pojan levottoman toiminnan hillitsemiseen niin, etteivät he olisi levottomuudellaan vieneet tilaa myös muiden Ipanoiden näkemyksiltä. Toki poikia oli erilaisia. Erityisen hallitsevia olivat

ikänsä kautta korkeassa asemassa olevat eli 6-luokkalaiset pojat, jotka etenkin toiminnan alussa pyrkivät osoittamaan muille Ipanoille heidän paikkansa hierarkiassa alempana. Nuoremmat pojat (lukuun ottamatta Jannea) olivat yleensä vanhempien poikien ollessa paikalla hiljaisempia ja vetäytyivät keskusteluista, mutta jos nuoremmat pojat olivat paikalla ainoina poikina, omivat he kriittisen asenteen myös itseään vanhempia tyttöjä kohtaan.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

20.2.2001

Ipanat tekevät leikkaa-liimaa -systeemillä Ipanauutiset lehteä, jonka päätoimittajana toimii Elisa. Aila esittelee muille lehteen tekemäänsä mainosta ja samalla Mika leikkaa sisällysluettelo lehden ensimmäiselle sivulle sopivaksi. Elisa on tehnyt luettelon ja pelkää nyt, että se menee Mikan käsittelyssä piloille. Tilanne on sikäli harvinainen, että yleensä Mika ei osallistu toimintaan lainkaan aktiivisesti, vaan pysyttelee hiljaa ja taustalla. Tällä kokouskerralla paikalla ei kuitenkaan ole muita poikia ja siten Mika selkeästi ottaa aktiivisemmän roolin kuin tavallisesti.

Elisa: Leikkaa, kato nyt ettei se mee liian pieneks...

Mika: Joo, joo, mä teen nyt tän ja laitan...

Sukupuolella tuntui olevan enemmän merkitystä kuin ikään liittyvillä tekijöillä, jos asiaa tarkastelee hierarkkisuuuden näkökulmasta. Kuitenkin lievää sukupuolierojen liudentumista voi havaita tapahtuneen toiminnan vakiintuessa. Tämä tuli esiin esimerkiksi siten, että kokouksissa tyttöjen ja poikien keskinäiseen yhdessä olemiseen ei kiinnitetty niin kokonaisvaltaista huomiota kuin alussa. Tällä tarkoitan sitä, että toimintatapojen vakiinnuttua ei esimerkiksi enää oltu ehdottoman tarkkoja siitä, kuka istuu kenenkin vieressä tai että toisen sukupuolen ideoita on automaattisesti kritisoitava.

10.4 Kansalaisena yhteiskunnassa

Kolmanneksi tarkastelen Ipanoita kansalaisina ja sukupolvijärjestystä relationaalisenä (ks. Alanen 2001a, 2001b; Mayall 2002; Satka & Moilanen 2004) järjestelmänä, jossa sekä aikuis- että lapsisukupolvet vaikuttavat toinen toisiinsa ja ovat toisistaan vastavuoroisesti riippuvaisia. Tällöin on selvää, että sukupolvien väliset suhteet eivät voi pysyä muuttumattomina silloin, kun yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat yksittäisten toimijoiden kokemuksiin ja elämisen ehtoihin. Kansalaisuuden ja lasten osallistumisen yhteys on erityisen kiinnostava teema sen vuoksi, sillä vaikka lapset ovat riippuvaisia yhteisöistään ja yhteiskunnasta, niin myös yhteiskunta on riippuvainen lapsista, sillä ilman lapsia yhteiskunta muuttuu hyvin nopeasti mahdottomuudeksi (Cockburn 1998, 110). Yhteisöjen toimivuuden näkökulmasta lapsiryhmien ajatellaan kuitenkin usein olevan joko kustannustekijä⁵⁴ tai potentiaalinen tulevaisuuden veroa maksava

⁵⁴ Tästä esimerkkinä keskustelut jotka liittyvät subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen, ilmaiseen kouluruokaan, remontin tarpeessa olevien koulujen ja päiväkotien kunnostamiseen tai niiden henkilöstömäärän riittävyteen. Virkistävä esimerkki makro-

kansalaisryhmä. Tutkimusaineistossa lapset eivät nimeä itsestään kansalaisiksi, vaan he puhuvat itsestään oppilaina, tyttöinä ja poikina, lapsina, Ipanoina tai koululaisina. Kansalaisuuden käsitteen käyttö voi tuntua kovin aikuislähtöiseltä ja päälle liimatulta ratkaisulta ja siten se vaatii perusteluja. Käyn tässä yhteydessä läpi kansalaisuuteen liittyvää keskustelua ennen siirtymistä empiirisiin havaintoihin.

Olen valinnut kansalaisuuden käsitteen tutkimukseeni siksi, että aineistossa lapset tuottivat paljon kokemuksia siitä, millaisiin asioihin ja miten he haluaisivat vaikuttaa, jos se olisi mahdollista. Kansalaisuuden ymmärrän liittyvän sosiaalisten oikeuksien analysointiin ja siten se on sosiaalisen identiteetin näkökulmasta kapeampi kuin lapsi- ja oppilasidentiteetit, koska se ei ole vakiintunut tapa ajatella lapsia ja lapsuutta. Kansalaisuuden voi sanoa olevan luonteeltaan hyvin kiistanalainen käsite, jonka kiistanalaisuus koskettaa sekä sen käsitteellistä määrittelyä kuin myös poliittisia käytännön sovelluksia (Lister 1997, 3). Perinteisesti (aikuis)kansalaisuuden käsite on laaja sisältäen keskustelua poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista oikeuksista. Myös lasten voidaan ajatella olevan kansalaisia, jos kansalaisuutta katsotaan syntymän kautta saavutettuna oikeutena olla oman syntymämaansa kansalainen. Kuitenkin 18 vuoden ikää on usein pidetty ikänä, jolloin saavutetaan täydet kansalaisoikeudet. Täysi-ikäisyyden saavuttaneilla nuorilla on esimerkiksi oikeus äänestää, oikeus asettua ehdolle vaaleissa, oikeus ostaa mietoja alkoholijuomia ja tupakkaa, ajaa ajokortti, mennä naimisiin. Suomen lainsäädännön mukaan jokainen alle 18-vuotias määritellään lapseksi, tällöin lapsia tai esimerkiksi heidän varallisuuttaan koskevat asiat kuuluvat pääsääntöisesti huoltajalle tai holhoojalle. Kuitenkin Suomen perustuslaissa (731/1999, 6 §) ilmaistut demokratian periaatteet koskevat myös lapsia. Vaikka heiltä puuttuu muun muassa äänioikeus, niin perustuslaki velvoittaa aikuisia luomaan sellaisia järjestelyjä, joiden avulla lapset voivat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti.⁵⁵ Lisäksi Kuntalain (365/1995) 27 § takaa kansalaisille ainakin muodollisen oikeuden vaikuttaa elinympäristönsä suunnitteluun ikää katsomatta.

taloustieteen ja lasten oikeuksien yhtymäkohdista ovat ruotsalaisen makrotaloustieteilijä Stephan De Vylderin (1999) pohdinnat. De Vylderin mukaan lasten oikeuksien olemassaoloa ei tarvitse perustella taloudellisilla argumenteilla, mutta niiden käyttöä ei myöskään pidä pelätä. De Vylder korostaa, että mitkään talouspoliittiset ratkaisut eivät ole "lapsineutraaleja", esimerkiksi valuuttakurssipolitiikalla voi olla lasten hyvinvointiin merkittävämpiä vaikutuksia kuin valtion tulonsiirroilla. (Mt., 307–314.)

⁵⁵ Perustuslaki, 2 luku Perusoikeudet, 6§ Yhdenvertaisuus

Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä.

Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Sukupuolten tasa-arvoa edistetään yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä työelämässä, erityisesti palkkauksessa ja muista palvelussuhteen ehdoista määrättäessä, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään.

Kansalaisuuden käsitteen laajuudesta huolimatta lasten mieltäminen kansalaisina on kuitenkin vielä vähäistä. Lasten sulkeminen kansalaisuuden ajatuksen ulkopuolelle voi johtua ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin lasten mieltäminen kehitys- ja kasvutehtävänsä kautta keskeneräisinä ei sovellu perinteiseen kansalaisuuden määrittelyyn. Toiseksi lapsilta puuttuu sellaisia toimintarakenteita, joiden kautta heillä olisi mahdollisuus toteuttaa omaa kansalaisuuttaan niin, että se olisi normaali ja rutinoitunut osa arkea samaan tapaan kuin esimerkiksi oppilaana oleminen on. On siten aika avata kansalaisuuden käsitettä myös lasten näkökulmista käsin (esim. Roche 1999; Wyness 2000; Neal 2002; Jans 2004). Olen samaa mieltä Jeremy Rochen (1999) kanssa, että lasten kansalaisuutta ei tulisi miettiä ainoastaan valtion ja yksilön välisenä tai valtion ja kansalaisyhteiskunnan välisenä suhteena, vaan pikemminkin nähdä kansalaisuus horisontaalisesti. Tällöin keskiöön asettuu kysymys yhteiskunnan sisäisistä suhteista ja siitä, miten lapset on asemoitu ja miten he myös itse itsensä asemoivat näihin suhteisiin. Tällainen ajattelu puolestaan pyrkii paljastamaan ja kyseenalaistamaan valtaan ja erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin liittyviä toimintoja ja hakemaan niille perusteluja. (Roche 1999, 476.) Samansuuntaisia ajatuksia ovat esittäneet myös Smart, Neale & Wade (2001, 108), joiden mukaan ei tulisi liiaksi keskittyä miettimään lasten yksilöllisiä oikeuksia vaan myös sitä, miten erilaiset marginaalissa olevat ryhmät voivat yhdessä ajaa omia etujaan. Yksilöoikeuksien korostamisen lisäksi tarvitaan muitakin strategioita, joiden avulla kulttuurinen muutos on mahdollista ja joka puolestaan edesauttaa myös oikeus- ja yksilöperustaista kehitystä. (Mt.)

10.4.1 Lasten sosiaalinen kansalaisuus

Kun tarkastellaan lapsia kansalaisina, voidaan heitä kapeasti ymmärrettyinä ajatella vajavaisina, jolloin aikuiskansalaisten tehtävänä on lasten sosiaalistaminen aikuisten tiedon ja taidon maailmaan. Jos lähtökohtana pidetään T. H. Marshallin (1965) kansalaisuuden klassista kolmijakoa, on selvää ettei ole kansalaisia. Eli kansalaisia ovat ne, kenellä on sekä poliittisia, taloudellisia että sosiaalisia oikeuksia. Marshallin ajattelun mukaan sosiaaliset oikeudet ovat seurausta poliittisista oikeuksista. Koska lapsilla ei ole kaikkia poliittisia oikeuksia, kuten oikeutta äänestää tai asettua ehdolle vaaleissa, on heidän kansalaisuutensa vajavaista. Kuitenkin myös Marshall oli sitä mieltä, että sosiaalinen kansalaisuus ulottuu lapsiin koulutuksen, sosiaalipalvelujen ja sosiaaliturvan muodossa. Marshallin käsitys lapsista kansalaisina painottaa kuitenkin lapsia tulevaisuuden potentiaalina, ei kansalaisina tässä ja nyt. (Cockburn 1998, 102.)

Marshallin kansalaisuuden yksilöllistä luonnetta voi myös problematisoida ja samalla kritisoida länsimaihin ulottuvaa uusliberalistista ajattelua, joka korostaa yksilöä eli aikuista riippumattomana toimijana. Tämä ajattelu sopii hyvin klassiseen kansalaisuuden määrittelyyn. Kuitenkin riippumattomuus on mahdollista vain pienelle osalle aikuisia tietynlaisissa elämäntilanteissa ja siten kansalaisuuden perinteinen määrittely istuu huonosti jopa aikuisten, saati sitten lasten erilaisiin ja muuttuviin elämäntilanteisiin ja elämisen ehtoihin. (Satka & Moilanen 2004, 128.) Riippuvaisuus liitetään yleensä yhteen lasten

elämän tärkeimpään instituutioon eli perheeseen. Perinteisesti lasten on ajateltu olevan perheensä jäseniä, jolloin aikuisten (yleensä biologisten vanhempien) tehtävänä on pitää huolta lapsistaan ja heidän oikeuksistaan. Pohtiessaan yksilön asemaa ja mahdollisuuksia toimia itsenäisesti omia valintoja tehden, Peter Leonard (1997) miettii myös perheen muuttuvaa asemaa jälkitekollisessa yhteiskunnassa. On havaittavissa sellaista uudenlaista ajattelua niin ydin-, uus- ja yksinhuoltajaperheissä, joka kyseenalaistaa perinteistä ikään ja sukupuoleen perustuvaa perheen rakentumista ja olemassa oloa. Sukupuoleen ja ikään (ja siten myös sukupolveen) perustuvat hierarkkiset jaot joutuvat yhä useammin kyseenalaistetuiksi. Tämä koskettaa erityisesti alistamista ja kontrollia esimerkiksi lasten fyysisen ja psyykkisen riippuvuuden osalta, joilla aikuiset usein perustelevaltaansa ja lasten alistamista. (Leonard 1997, 39; ks. myös Forsberg & Nätkin 2003.)

Vaikka esimerkiksi perheeseen liittyvät hierarkkiset jaot ovat kyseenalaistuneet, niin lasten oikeudet ovat erityisesti 1990-luvulla anglo-amerikkalaisissa maissa kohdanneet takaiskun moraalisten paniikkien muodossa.⁵⁶ Tämä moraalinen paniikki ja huoli on herättänyt keskustelua siitä, ovatko lasten oikeudet jo menneet liiallisuuksiin. Takaisku tuo esiin sen, miten heikko liberalistinen ja yksilöön kiinnittyvä kansalaisuuskäsitys erityisesti lasten kohdalla on, sillä marginaalissa olevien ryhmien asema on usein kompleksinen ja sitä on helppo yksilökohtaisesti kritisoida moraalisin kannanotoin. (Cockburn 1998, 106.) Esimerkiksi aikuisten moraalisesti tuomittavat teot eivät kyseenalaista kaikkien aikuisten oikeutta kansalaisuuteen ja kansalaisoikeuksiin.

Huolimatta takaiskusta ja moraalisesta paniikista lasten kansalaisuuden ajatuksella on myös kannattajansa. Esimerkiksi Bren Nealen (2002) tutkimuksessa on pohdittu osallistumista ja sosiaalista kansalaisuutta vanhempien avioeron kokeneiden lasten näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettiin, miten lapset haluavat osallistua avioeron jälkeistä elämää koskettavaan päätöksentekoon eli haluavatko he esimerkiksi tehdä täysin itsenäisiä päätöksiä. Tutkimuksessa selvisi, että päätöksentekoon osallistuminen riippuu hyvin paljon päätöksen alaisena olevan asian luonteesta sekä siitä, miten paljon asialla on vaikutusta lapsen elämään. Esimerkiksi iältään vanhemmat lapset halusivat itsenäisyyttä suhteessa omaan elämäänsä, mutta jos asia kosketti koko perhettä, niin esimerkiksi nuoremmat lapset halusivat koko perheen mukaan päätöksentekoon. Erityisesti lapset korostivat päätöksentekoa pikemminkin demokraattisena prosessina kuin itsenäisenä toimintana. Siten he erottelivat toisistaan päätöksenteon ja vallinnan korostamalla pikemminkin toimivaa kommunikointia kuin autonomista päätöksentekoa tai valintaa. Nealen mukaan sosiaalisen kansalaisuuden idealla on paljon tarjottavaa tässä keskustelussa, koska siinä voidaan yhdistää sekä hyvinvointinäkökulma että lasten oikeuksiin tukeutuva näkökulma. Tällöin oikeudet ja hyvinvointi ovat kontekstualisoituneet sosiaalisiin suhteisiin ja käy-

⁵⁶ Moraalista paniikkia ovat olleet luomassa esimerkiksi kouluissa tapahtuneet ampu- mistapaukset ja tapot sekä Britanniassa esimerkiksi Bulgerin tapaus, jossa kaksivuotias James Bulger hakattiin raa'asti kuoliaaksi kymmenenvuotiaiden poikien toimesta. (ks. esim. Scott, Jackson & Beckett-Milburn 1998, 697–699.)

täntöihin. Lasten tarpeet ovat aikaan ja paikkaan sidottuja ja ratkaisut kunnioittavat heidän elämänhistoriaansa ja kokemuksiaan. Sosiaaliseen kansalaisuuteen liittyvä ajattelu antaa mahdollisuuden lasten ja aikuisten suhteiden vivahteikkaampaan tarkasteluun tuomalla esiin sekä yhteisyyden että mahdollisen alistamisen ja toisaalta tunnustaen sekä riippuvaisuuden ja sen tarpeen, että toisaalta myös yksilöllisyyden. (Neale 2002, 455–475.)

Perheen lisäksi lasten kansalaisuuden ajatus koskettaa myös muita elämänalueita. Koulutusjärjestelmien kehittämiseen liittyvissä keskusteluissa kansalaisuudesta puhutaan yleensä siten, että kansalaiset ymmärretään asiakkaiksi ja osallistujiksi, jotka kykenevät ja ovat halukkaita tekemään valintoja. Lasten kysymyksiä lapsi-instituutioissa (koulu, päiväkotiki, neuvola ja kirjasto) tutkineen Monika Riihelän (1996) mukaan näille instituutioille ja niitä edustaville aikuisille lasten esittämät kysymykset ja niihin vastaaminen ovat usein riippuvaisia lasten iästä tai oppimiskyvystä eikä niinkään lasten henkilökohtaisesta tiedontarpeesta tai halusta osallistua keskusteluun. Lapsen ja aikuisen kohtaaminen on harvoin mielletty ammattilaisen ja asiakkaan kohtaamiseksi. (Riihelä 1996, 34.) Näin ajateltuna kansalaisiksi mielletään koulua käyvien lasten vanhemmat, joiden katsotaan olevan kasvatuksen asiakkaita. Oppilaat eivät ole asiakkaita eivätkä kansalaisia, vaikka he ovatkin opetuksen kohteita. Oppilaat eivät ole kansalaisyhteiskunnan jäseniä, vaan he vasta opettelevat olemaan sellaisia. (Gordon et al. 2000, 44.) Siten kansalaiskasvatuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena on sosiaalisten normien, arvojen sekä myös sukupolvien suhteisiin liittyvän hierarkkisuuden siirtäminen sukupolvelta toiselle (ks. esim. Laine 2000; Mayall 2002; Bourdieu 1998, 1977.)

On oletettavaa, että 1900-luvun kuluessa syvään juurtuneet ja kehitysajatteluun perustuvat toiminta- ja ajattelumallit elävät erilaisissa lapsi-instituutioissa kuten koulussa ja asiantuntijakäytännöissä vielä pitkään, sillä kulttuurisia rakenteita ei muuteta hetkessä (Satka & Moilanen 2004, 142). Esimerkiksi Saikkosen ja Väänänen (2000) koulun erilaisia lapsidiskursseja koskevassa pohdinnassa ”yhteiskunnan lapsi” -diskurssiin liittyy koulussa syvään juurtunut näkemys siitä, että aikuisten normeja ja arvoja siirretään lapseen. Silloin yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta lapsi nähdään osana laajempaa lapsuuden normalisointia, jossa vastuuton lapsi ohjataan toimimaan normaalisti ja yhteiskunnan asettamien tavoitteiden mukaisesti. Aikuisilta vaaditaan häiriötilanteessa kykyä käyttää auktoriteettiaan ja asettaa rajoja. Kasvamisen nähdään tapahtuvan kontrolloinnin kautta ja koulun lapsilähtöisyydenkin voi sanoa olevan kontrolloitua. Lasten äänistä kuullaan ne, jotka eivät toimi normaaliin tapaan ja siten heidät ohjataan takaisin normaalin kasvun tielle. (Saikkonen & Väänänen 2000, 274–275.) Tällöin esimerkiksi kansalaiskasvatus koskettaa nimenomaan yhteiskuntakelpoisten kansalaisten tuottamista. Kuitenkin kansalaiskasvatuksen tavoitteena voisi kuvitella olevan myös sen, että se rohkaisee lapsia osallistumaan poliittisesti ja ottamaan näkyvämmän roolin julkisesti. Wynness (2000) korostaa, että kansalaiskasvatuksen idea ei saisi olla vain siinä, että kasvatetaan lapsista kuuliaisia tulevaisuuden kansalaisia, vaan lapset tulisi nähdä jo nyt aktiivisina kansalaisina. Valtaistaminen ruohonjuuritasolla tarkoitt-

taa, että lapset otetaan huomioon tulevaisuuden lisäksi myös tässä ja nyt, jo olemassa olevina ja toimivina (Mt., ks. myös Alderson 2003.)

10.4.2 Kansalaisuus prosessina

Miksi yleensäkin pohtia lasten osallistumista kansalaisuuden näkökulmasta, jos kansalaisuuden tärkeimmät määreet, poliittiset ja taloudelliset oikeudet, eivät ole lasten ulottuvilla? Tärkein syy on se, että vaikka lapsilla ei ole poliittisia oikeuksia, niin kansalaisuus on aina poliittista. Kansalaisuutta ja kansalaisuuden kriteerejä tuotetaan aikaan ja paikkaan sidottujen käytäntöjen ja vallitsevien käsitysten kautta. Ei ole olemassa universaalia kansalaisuuden ideaa, jota toistettaisiin ajasta ja paikasta riippumatta. Kansalaisuus ei ole vain tiettyjen universaalien kriteerien täyttymistä, vaan se muuttuu siinä missä yhteiskunta ja sen olosuhteet. Kansalaisuus ei kosketa vain kansallisuutta tai poliittisia oikeuksia, vaan se liittyy pikemminkin kysymykseen siitä, mitä on olla oman yhteisön jäsen. (Procacci 1998, 8–17.) Ymmärrän, kuten Ruth Lister (1997), kansalaisuuden prosessina eikä vain lopputuloksena. Uusien oikeuksien saavuttaminen ja uudenlaisen sisällön antaminen vanhoille oikeuksille on yhtä tärkeää kuin nämä oikeudet sinänsä. Tällöin kansalaiset näyttäytyvät, eivät vain oikeuksien passiivisina omistajina, vaan aktiivisina osallistujina poliittisissa - ja hyvinvointi-instituutioissa toimien sekä yksilöinä että ryhminä. (Lister 1997, 5.) Olen samaa mieltä kuin Judith Ackroyd ja Andrew Pilkington (1999, 453), jotka korostavat, että lapsilla ei ole vain oikeus kulttuuriseen identiteettiin, vaan heillä on myös oikeus muokata omaa kulttuurista identiteettiään. Samalla tavalla näen, että lapsilla ei ole vain oikeus kansalaisuuteen vaan myös oikeus muokata oman kansalaisuutensa tapoja ja muotoja.

Muuttuva ja laajeneva kansalaisuuskeskustelu tarkoittaa Bryan S. Turnerin (1993) mukaan myös universaalien abstraktien sosiaalisten oikeuksien laajenemista. Voisi ajatella, että yhteiskunnallisten muutosten sekä sosiaalisten oikeuksien laajenemisen myötä, kuten Peter Leonard (1997, 39) asian näkee, myös sukupolvien väliset suhteet ovat sellaisessa tilassa, jossa perinteiset mallit eivät päde, mutta uusiakaan ei vielä ole tarjolla. Siksi on tärkeää ottaa aikuisten ja lasten väliset suhteet tarkastelun kohteeksi, eikä pitää perinteistä sukupolvijärjestystä annettuna olosuhteen ja tosiasiana, joka perustuu johonkin muuttumattomaan tai annettuun totuuteen tai biologiseen lakiin, johon yhteiskunnalliset muutokset eivät vaikuta.

Lasten ja aikuisten välisiä sukupolvien suhteita on tärkeää miettiä uudella tavalla. Kun korostetaan ihmisten välistä riippuvaisuutta ja yhteyttä, voidaan samalla kritisoida myyttistä kuvaa kansalaisesta yksittäisenä ja autonomisena toimijana (Cockburn 1998, 110). Lapsi-aikuissuhteiden esiin nostaminen voi toisaalta olla jopa pelottava ajatus, koska se nostaa esiin monia yhteiskunnassa normaalina pidettyjä tapoja ja normeja. Yhtenä esimerkkinä voi pitää lasten toimijuutta. Lasten toimijuudesta puhuttaessa nousee usein esiin kysymys, miten ymmärrykseen lapsista toimijoina voi sisältyä ymmärrys lapsista myös kasvavina, kehittyvinä sekä turvaa ja huolenpitoa tarvitsevinä. Sukupolvien välisiä suhteita mietittäessä ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista karsia lapsista sel-

laisia piirteitä, joiden kuvitellaan istuvan heikosti täysivaltaisen kansalaisuuden ideaaliin. Pikemminkin lasten kansalaisuuden kehittämisen voisi tiivistää vähintään tai ainakin kysymykseksi tiedosta ja siitä, mitä pidetään tietona ja tietämisen arvoisena.

Bourdieu (1995) mukaan kielelliset suhteet ovat aina symboleihin perustuvan vallan suhteita eli tällöin lasten tiedosta voi ajatella, että keskustelutilanteessa puhujan (lapsi, oppilas) ja hänen viiteryhmiensä (suhteessa aikuisiin, opettajiin) voimasuhteet aktualisoituvat. Puhujaan ja kuuntelijaan (keskustelijoihin) liittyy aina tietty historiallinen valtasuhteiden verkosto, joka kuvaa niitä ryhmiä, joihin keskustelijat kuuluvat. (Bourdieu 1995, 175.) Henkilöiden väliset suhteet eivät koskaan ole vain kahdenkeskisiä suhteita eikä vuorovaikutus ole pelkästään yksilöiden välistä toimintaa, vaan mukana on myös se yhteiskunta sääntöineen, normeineen ja tapoineen, johon yksilö on sosiaalistunut (Bourdieu 1977, 81–82). Esimerkiksi aikuisten tuottamaa tietoa pidetään yleensä ylivertaisena verrattuna lasten tuottamaan tietoon ja kokemukseen, koska aikuisten toiminnan voidaan sanoa olevan perustelua juuri Bourdieun kuvaamalla historiallisilla valtasuhteilla, joissa aikuinen on hierarkkisesti lapsen yläpuolella. Samalla tavoin Monika Riihelä (1996) on kuvannut lasten ja aikuisten tekemien kysymysten eroa lapsi-instituutioissa. Riihelä puhuu historiallisten vaiheiden kautta muodostuneesta niin sanotusta pedagogisesta kysymystyypistä, joka kuvastaa monien kasvatus-, neuvonta- ja opetustehtävissä olevien aikuisten tekemien kysymysten institutionalisoitunutta muotoa. Ammattilaisen kysymys lapsille on harvoin spontaani vaan yleensä aina etukäteen suunniteltu, jolloin tavoitteena on sekä opettaa että arvioida lasta yhden ja saman kysymyksen avulla. (Riihelä 1996, 174.)

Vaarana tällaisessa hierarkkisessa aikuis-lapsi asetelmassa on kansalaisuuden näkökulmasta se, että lasten aseman nähdään olevan automaattisesti heikompi ja sellaisena myös pysyvän. Samalla lapsia verrataan aikuisiin. Osallistumisen avulla tätä asetelmaa voidaan kuitenkin pyrkiä murtamaan. Miettimällä sukupolvien suhteita lasten tuottaman tiedon näkökulmasta ei ole tarkoituksena ymmärtää lapsia aikuiskansalaiseen verrattavina toimijoina. Pelkkä sukupolvien vertaaminen toisiinsa luo kovin helposti asetelman, jossa aikuisuus toimii lapsuuden normina. Sukupolvien välisten suhteiden tarkastelun avulla tämä voidaan kuitenkin välttää niin, että lasten kansalaisuuden kautta pikemminkin pyritään tekemään näkyväksi sitä eroa ja joskus jopa kuilua, joka lasten ja aikuisten kokemusten ja tiedon välillä on ja niitä seurauksia, mitä tämä kuilu lasten (ja myös aikuisten) elämään tuo. Sekä tässä että muissa lapsuutta koskevissa tutkimuksissa on voitu havaita, että lapsilla on kiire lapsuudesta aikuisuuteen. Lapsuus ei ole sinänsä arvokas elämänvaihe vaan pikemminkin siirtymävaihe todelliseen ja täysivaltaiseen elämään. Siksi myös lapsuuteen liittyvillä määreillä on usein negatiivinen kaiku, kuten esimerkiksi haukkumasanalla lapsellinen tai lapsenmielinen (ks. myös Lallukka 2003; Hockey & James 1993).

10.4.3 Toimijaesimerkit: kansalaisena yhteiskunnassa

Peter Leonardin (1997) mukaan uudet sosiaaliset liikkeet, joihin voidaan katsoa kuuluvaksi myös lasten osallistumisen kehittäminen, ovat jälkiteollisessa yhteiskunnassa sellaisia voimia, joiden kautta ihmiset tuovat esiin tarpeitaan ja esittävät poliittisia vaatimuksia. Uudet sosiaaliset liikkeet aiheuttavat uudenlaista sosiaalista painetta politiikan tekijöille. Kaikkein tärkeintä Leonardin mukaan kuitenkin on se, että sosiaaliset liikkeet ymmärtävät kansalaisina myös ryhmät, jotka olivat aiemmin alistettuja ja joilla ei ollut ääntä. Äänen esiin nostaminen valtaistaa näitä ryhmiä uudenlaisen osallistumisen kautta ja samalla se tuottaa uudenlaista tietoa poliittisesta järjestelmästä (Leonard 1997, 153–160.)

Tarkastellessani Ipanoita kansalaisuuden näkökulmasta pyrin nostamaan esiin sellaisia voimavaroja, toiveita, kokemuksia ja näkemyksiä, jotka liittyvät lasten toimintaan ja sosiaalisiin oikeuksiin. Tällaisia ovat esimerkiksi kokemukset viranomaisyhteistyöstä, kokemukset erilaisten palveluiden toimivuudesta tai ajatukset lapsilla olevista ja heiltä puuttuvista oikeuksista.

Aila

Aila on Ipanoista se, joka eniten kaipasi lisää vaikuttavuutta Ipanoiden toimintaan ja enemmän yhteistyötä sellaisten aikuistoimijoiden kanssa, jotka päättävät asioista tai joilla on valtaa vaikuttaa asioihin. Aila kokee lasten aseman sukupolvien suhteissa ahtaana, koska lapsilla ei ole automaattisesti mahdollisuutta päästä mukaan sellaiseen suunnitteluun tai päätöksentekoon, joka koskettaa asuinalueiden kehittämistä (kuten esimerkiksi kaavoitus ja täydennysrakentaminen). Tämä puolestaan on turhauttavaa, koska monet asuinaluetta koskevat asiat ja päätökset vaikuttavat suoraan myös lasten elämään, vaikka niitä tekevät ja suunnittelevat yleensä pelkästään aikuiset ja lähinnä aikuiset viranhaltijat.

Ryhmähaastattelu: Aila, Krisse, Ilse ja Jonna 22.5.2001

JK: Mihin juttuihin tällä alueella lasten olis tarkeeta osallistua enemmän?

Aila: Metsien säilyttämiseen

Krisse: Kun kaikki puut vaan raivataan pois ja rakennetaan taloja, niin siihen vois yrittää vaikuttaa

Aila: Niin ei koskaan, aikuiset ei koskaan tuollaisia asioita kysy lapsilta, niin ei saa tehdä, kun ennen tuo pelto oli vaan pelkkää peltoa ja sinne rakennettiin vaikka kuinka paljon taloja ja mä olisin halunnut että siellä olisi enemmän sitä peltoa. Niin en mä olisi halunnut että, mutta en mä olisi voinut mennä siitä kenellekään sanomaan, että kun mä olen lapsi, mutta jos siinä olis ollut aikuisia mukana päättämässä niin sitten se ois ollut helpompaa

Jonna: Aikuiset ei ikinä kuuntele lasten mielipidettä...

Krisse: Niin just!

Aila: Kun lapsilla ei ole edes äänioikeutta kun kaikki aikuiset ajattelee, että lapset ei osaa ajatella omilla aivoillaan.

Ilse: Siellä niemessä, niin sielläkin on joskus varmaan ihan hirveesti taloja.

Ilse: Mutta sinne jos tulee taloja, niin mä muutan pois täältä.

Jonna: Aikuiset aina päättää että nyt tänne pitäis saada lisää taloja, että saadaan lisää asukkaita, että nyt poistetaan tuosta muutama puu.

Aila: Niin ne kuvittelee, että tästä pitää tulla Suomen isoin kaupunki.

Jonna: Niin.

Aila: Ja taloja halvalla, ei ne välitä puista mitään.

Ailalla on selkeä käsitys siitä, että lasten oikeus osallistua omaa elämäänsä koskettaviin asioihin ei toteudu kunnolla. Ailalla on halua osallistua huomattavasti laajemmin kuin lasten perinteisesti voisi kuvitella osaavan, haluavan tai olevan edes kiinnostuneita. Siten Ailan kohdalla korostuivat lasten sosiaalisten ja myös symbolisten voimavarojen puute eli halu lasten aseman kohentamiseen ja aktiiviseen sekä vuorovaikutukselliseen yhteistyöhön sellaisten aikuisten kanssa, joilla on vaikutusvaltaa.

Janne

Janne on myös Ailan tavoin kriittisesti omiin ja lasten vaikutusmahdollisuuksiin suhtautuva lapsi, joka perää lapsille enemmän oikeuksia olla mukana omaa elämää koskettavassa päätöksenteossa. Janne ei kuitenkaan katso asioita niin laajasta perspektiivistä kuin Aila, vaan Janne korostaa, että lasten on saatava vaikuttaa niissä asioissa, jotka ovat lapsille tuttuja ja läheisiä ja joista lapset myös tietävät paljon. Tällaisia ovat lasten jokapäiväiseen elämään kuuluvat asiat, kuten koululaisena oleminen, harrastukset sekä kirjastoissa ja ostoskeskuk-sissa asioiminen.

Parihaastattelu: Janne ja Piia 18.5.2001

JK: No te sanoitte aiemmin, että tää Ipanat kiinnosti teitä kun siinä saa päättää asioita, niin ootteko te omasta mielestänne saaneet päättää riittävästi vai liian vähän?

Janne: No ollaan (painokkaasti), mun mielestä aika paljon.

Piia: Ollaan me saatu.

JK: Millaisista asioista?

Janne: No melkein kaikesta että mitä me ollaan tehty.

Piia: Tärkeistä asioista.

JK: Mitä ne on ne tärkeet asiat?

Piia: En mä tiä.

Janne: Niin ainakin meille tärkeistä asioista, että en mä tiä onko ne muille tärkeitä, niin kuin toi piha niin me voitiin päättää että mitä me sinne halutaan ja sitten se, että mitä laitetaan siihen meidän lehteen ja että halutaanko me antaa sitä nettikoulutusta, että senhän sai kaikki ite päättää, että meille tärkeistä asioista.

Janne kokee lasten olevan oman arkensa asiantuntijoita, mutta suuremmat ja vaikeammat asiat tulisi suosiolla jättää aikuisten vastuulle ja huoleksi. Janne haluaa siten vaikuttaa omaan lähiyhteisöönsä ja omaan arkeensa konkreettisesti niin, että vaikutukset tuntuvat myös omassa elämässä nopeasti eikä sellaisella viiveellä, mitä esimerkiksi laajat, asuinalueiden kehittämiseen liittyvät suunnitelmat yleensä vievät.

Tero

Tero ei ole Ipanoiden toiminnassa kovinkaan usein pohtinut vaikuttamiseen tai päätösten tekemiseen liittyviä asioita. Tero on viihtynyt Ipanoissa hyvin ja hän on myös yksi aktiivisimmista ja innokkaimmista Ipanoista. Tero ei ole kyseenalaistanut lasten huonoja vaikutusmahdollisuuksia, kuten Janne ja Aila vaan pikemminkin oman toimintansa kautta tuonut esiin sitä, miten lapset voivat osallistumisellaan vaikuttaa ja tuottaa erilaista ja uudenlaista tietoa, jonka avulla voidaan kehittää paikallisia oloja. Tero on kiinnostunut konkreettisesta suunnittelusta ja siten hän myös pyrkii tekemään mahdollisimman realistista ja toteuttamiskelpoista työtä.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat) **15.1.2001**

Pasi ja Tero suunnittelevat toisen pöydän ääressä pihasuunnitelmaa.

Tero: Tonneko keinut tulee (korottaa ääntä /jm).

- Pasi mutisee -

Tero: Sienikaruselli! Miten se piirretään (korottaa ääntä /jm)?

Pasi: Ihan sama. Vaikka näin.

Tero: Piirrä se näin.

- hiljaisuus -

Tero: Mikä tuo on (naurahtaa)?

Pasi: Joku örkki...piirretään vielä lippis..tommonen hattu tolle äijälle (Pasi äänтелеe epäselvästi/jm).

Tero: Sekö on sienikaruselli? Ei kai (harmistuneena ja tuskastuneena/jk)?

Tero on käytännönläheisesti suuntautunut Ipana, joka toiminnallaan ja suunnitelmillaan viestittää sitä, miten lapset voivat vaikuttaa ja osallistua. Hänellä ei yleensä ollut halua eikä tarvetta esimerkiksi kyseenalaistaa aikuisten näkemyksiä tai päätöksiä. Seuraavassa aineisto-otteessa on esillä niitä harvoja tilanteita, kun Tero arvioi tai yleensäkin pohti kriittisesti aikuisia ja aikuisten toimintaa.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat) **22.3.2001**

Tero: Jos siinä (piha)suunnitelmassa ei ole esiintymislavaa niin sitten minä suutun.

JK: No te voitte sitten kysyä kun se vihersuunnittelija tulee esittelemään sitä, että miksi siinä ei ole ja sen pitää selittää teille.

Jaana: Jos se ei tahdo laittaa sitä.

JK: Sen pitää sitten selittää se, että miksi ei tahdo.

Tero: Jos me ei saada järkevää selitystä niin sitten me suututaan ja mä sanon sitten että mä valitan sen pomolle.

Teron kohdalla osallistuminen ja kansalaisuus tiivistyivät enemmän konkreettiseen toimimiseen ja tekemiseen (suunnittelutyö, kustannusten laskeminen), joka on erilaista vaikuttamista ja kansalaisuutta kuin se, mitä yleensä mielletään osaksi aktiivisen aikuiskansalaisen roolia (erilaisten aloitteiden tekeminen, julkinen keskustelu, äänestäminen jne.). Tero ja myös Elsa ovat hyviä esimerkkejä

siitä, miten tärkeä osa lasten kansalaisuutta on käytännönläheinen konkreettinen toiminta.

Elsa

Elsa on aktiivinen Ipana ja hän on osallistunut melkein jokaiseen kokoukseen ja on myös kertonut, miten hyvin kokouksissa viihtyy ja miten paljon pitää Ipanoiden toiminnasta. Elsa on kuitenkin myös tuonut esiin sitä, miten aikuisten kanssa toimiminen on joskus vaikeaa ja jopa pelottavaa. Elsa ei ole lainkaan innostunut aikuisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä, vaan piti enemmänkin lasten keskinäisistä kokouksista. Elsalla oli useamman kerran kokouksissa esillä haave, että lapset saisivat välillä myös hölmöillä ja ettei kaiken tarvitsisi olla vakavaa, virallista tai aikuisten laatimien sääntöjen mukaista.

Ipanoiden kokous (1-2 luokat) 12.2.2001

Elsa: Tämä asia ei oikeesti minulle kuulu, mutta lapset täällä saisivat...xxx.

JM: Mitä että lapset saisivat?

- päälle puhetta -

?: Piirrä hevonen!

Elsa: Hölmöillä (korottaa ääntä /jm)!

- naurua -

JM: Niin. Ja vähän aikuisetkin sais hölmöillä.

Elsalla oli halua toimia vastoin koulun normeja, jotka korostavat hyvää ja asiallista sekä kohteliasta käytöstä. Elsan toiminnan taustalla on kuitenkin selkeästi pelkoa aikuisten kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan, koska Elsa kokee aikuisten toiminnallaan myös kykenevän vähättelemään lasten ajatuksia ja tekemisiä. Elsan kohdalla kansalaisuus tarkoittaa toimimista lasten kanssa yhdessä tiiviinä ryhmänä, ilman liiallista aikuisten väliintuloa tai edes heidän kanssaan tehtävää yhteistyötä.

10.4.4 Kansalaisuus lasten näkökulmasta

Lasten kansalaisuudesta on löydettävissä monenlaista variaatiota riippuen lasten henkilökohtaisista intresseistä, kyvyistä ja kokemuksista. Kuten edellä kuvailut lasten erilaiset toimijaesimerkit osoittavat, ei lasten osallistuminen kuten ei lapsena olemineenkaan ole universaali kategoria, jonka merkitykset olisivat jokaisen lapsen kohdalla samanlaisia. Juuri tämän vuoksi lasten erilaiset intressit ja kokemukset asettavat toimintarakenteet entistä tärkeämpään asemaan.

Mietittäessä lasten osallistumiseen liittyviä toimintarakenteita keskiöön asettuu kysymys, miten hyvin rakenteet kykenevät vastaamaan lasten laajeneviin mutta erilaisiin kansalaisuuden vaatimuksiin ja tavoitteisiin. Lasten kansalaisuuden vahvistamisen yksi tulevaisuuden haaste on lasten ja aikuisten välisen yhteistyön kehittäminen. Lapsiparlamenttien toiminnassa aikuisten tiedoilla (sekä toiminnan vetäjien kuin aikuisyhteistyötahojen) oli suurempi painoarvo.

vo. Tästä on hyvänä esimerkkinä se, miten Ipanat tietyissä tilanteissa pyysivät parlamenttien aikuisvetäjiä keskustelemaan aloitteista esimerkiksi koulun rehtorin kanssa. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi lupa Ipanoiden järjestämille iltajuhlille koulun liikuntasalissa tai lupa maalata koulun kellaritilassa sijaitseva 3-6-luokkalaisten Ipanoiden kokoontumistila. Neuvottelun delegoimista aikuisvetäjille lapset perustelivat siten, että muut aikuiset kuitenkin helpommin uskovat aikuisvetäjien tuottamaan tietoon ja heidän esittämiin perusteluihin, vaikka ne olisivat täysin samoja, mitä lapset itse olisivat esittäneet. Siten sillä, kuka asian esittää, on vaikutusta ja lapset ovat tästä hyvin tietoisia.

Virallista ja puolivirallista osallistumistoimintaa kehitettäessä lapset ovat vahvistamassa asemaansa sellaisilla areenoilla, joilla aikuiset olivat aiemmin ainoita toimijoita ja siten lasten toimintaa melko automaattisesti verrataan perinteisiin eli aikuismaisiin toiminnan tapoihin. Aikuisuus ja aikuisten toiminta nähdään normina, johon lasten toimintaa verrataan. Osallistumisen areenoiden kehittämistä ja kansalaisuuden vahvistamista ei pitäisi kuitenkaan toteuttaa vain yhdenlaista mallia toistamalla, jolloin lasten osallistumisen tavat ja päämäärät ovat ennalta määrättyjä ja yleensä aikuisten toiminnan kopioita. Tällöin oletuksena on, että kaikille lapsille sopivat samanlaiset tavat toimia. Ja niille kenelle ne eivät sovi, niiden ei tarvitsekaan sopia. Lisäksi on huomioitava, että vapaaehtoisuus on osallistumiseen liittyvä tärkeä oikeus. Kansalaisena saa ja voi olla vetäytyvä eikä ketään pidä pakottaa olemaan aktiivinen.

Lapsiparlamentissa toimineista Ipanoista on mahdollista löytää kansalaisuuden ja sosiaalisten oikeuksien näkökulmasta neljä erilaista toimijatyyppiä, joista kukin omalla tavallaan toteuttavat lasten osallistumista ja kansalaisuutta. Tyypit eivät edusta tiettyä lasta yksilönä, vaan ne ovat yhteenvetoja erilaisista lapsena olemisen tavoista, vaikka edellä esiteltyt Ipanaesimerkit ovat hyvin samansuuntaisia kuin koottu tyyppittely. Nimeän tyypit tässä vaikuttajatyypeiksi. Vaikuttajatyypit muodostin siten, että etsin aineistossa esiintyvistä lapsista yhdistäviä piirteitä. Olin kiinnostunut siitä, miten lapset suhtautuivat lasten keskinäiseen yhteistyöhön ja kartoitin millaisia kokemuksia ja näkemyksiä heillä oli aikuisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lisäksi tarkastelin, millaisia aloitteita he tekivät ja miten suhtautuivat muiden lasten tekemiin aloitteisiin eli kävin läpi kokouksissa esiin tulleiden aloitteiden sisältöjä. Lopuksi listasin, millaisia toimintamuotoja he Ipanoissa suosivat ja kannattivat. Vaikka tarkastelin aiemmin erityisesti kulttuurisiin lapsikäsitteisiin ja aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen lapsi- ja aikuissukupolvia suhteellisen yleisinä kategorioina, niin tässä yhteydessä nostan esiin lasten ja lapsuuden moninaisuuden. Erilaisten vaikuttajien avulla on tarkoitus esitellä sitä, miten sukupolvien välisten suhteiden pohtimisessa ei ole tarkoituksenmukaista niputtaa lapsia, kuten ei aikuisiakaan, vain yhdenlaisiksi sukupolviensa edustajiksi, joiden väliset velvollisuudet, oikeudet ja vastuut ovat muuttumattomat ja aina samat. Lasten vaikuttajatyypit ovat muutoshaluiset, kriittiset, toiminnalliset ja lapsikeskeiset.

Muutoshaluiset (Aila, Irja, Elisa, Veli)

Muutoshaluisille Ipanoille on tyypillistä halu ravistella luutuneita käsityksiä sekä myös visioida ja ehdottaa hyvin radikaaleja toiminnan tapoja. Heidän mukaansa lasten toiminnan tulee tavoitella tavallisten ja usein koulussa normaalien toimintatapojen uudistamista tai kehittämistä. Kaikkein selkeimmin muutoshaluiset kuitenkin eroavat muista Ipanoista siinä, että heillä on intoa ja halua laajentaa lasten toimintaa muuallekin kuin vain kouluun, koulun lähiympäristöön tai jokapäiväisiin palveluihin (kirjasto, lähipuistot, harrastukset, kaupat). Tällaisia asioita ovat esimerkiksi lasten osallistumisen kehittäminen asuinalueiden suunnittelussa, täydennysrakentamisessa ja kaavoituksessa sekä yhteistyössä eri lautakuntien ja muiden asioita valmistelevien ja päättävien tahojen kanssa. Nämä lapset nauttivat erityisesti lasten ja aikuisten yhteisistä kokouksista ja työryhmistä. Sosiaalisten oikeuksien näkökulmasta näiden lasten kohdalla korostui halu laajaan vuorovaikutukselliseen yhteistyöhön aikuisten ja lasten kesken sekä halu päästä vaikuttamaan myös sellaisiin asioihin, joihin lasten ei ole kuviteltu osaavan tai edes haluavan vaikuttaa.

Kriittiset (Janne, Rami, Kerttu, Minttu)

Kriittiset Ipanat ovat kriittisiä kahdella tavalla. Ensinnäkin he ovat niitä lapsia, jotka Ipanoiden kokouksissa hyvin herkästi kritisoiivat muiden lasten ajatuksia ja suunnitelmia ja siten he haluavat suunnitelmien olevan mahdollisimman kestäviä, kun ne viedään ryhmästä ulos aikuisten arvioitaviksi. He siis haluavat, että suunnitelmat, tempaukset ja aloitteet ovat hyvin perusteltuja eikä niitä tehdä vain tekemisen vuoksi. Toiseksi kriittiset ovat erityisen kiinnostuneita arvioittelemaan ja sitä kautta kehittämään jokapäiväiseen elämään liittyviä arjen tilanteita, sääntöjä ja normeja, kuten esimerkiksi koulun sääntöjä, kirjastojen aukioloaikoja tai puistojen varustusta. He eivät ole kiinnostuneita laajoista ja ajallisesti pitkäkestoisista sekä usein hyvin vaikeistakin muutoskohteista, jollaisia ovat esimerkiksi täydennysrakentaminen tai alueellinen kaavoitus. Samalla kriittiset Ipanat suhtautuvat epäillen sellaiseen yhteistyöhön, jossa on mukana "korkean tason" päättäjiä, koska he eivät välttämättä halua ottaa lasten ajatuksia tosissaan. Kriittisten Ipanoiden mielestä on hedelmällisempää keskittyä arkipäivän asioiden kehittämiseen sekä konkreettiseen ja tehokkaaseen vaikuttamistyöhön, jossa lasten kokemukset ja näkemykset huomioidaan osana arkipäivän erilaisia järjestelyjä.

Toiminnalliset (Tero, Jaana, Sari)

Toiminnalliset Ipanat ovat toiminnan ihmisiä, jotka mielellään tekevät paljon ja monenlaista. He eivät ole niinkään kiinnostuneita pitkäkestoisesta ja monitasoisesta suunnittelusta, pohdinnasta tai olemassa olevien sääntöjen ja tapojen kritisoinnista, vaan heitä kiinnostavat erilaisten suunnitelmien käytännön toteutukseen liittyvä näkökohdat. Esimerkiksi erilaiset kustannuskysymykset, suun-

nitelmien aikataulut, erilaisten juhlien ja tilaisuuksien käytännön järjestelyt ovat heitä lähellä ja saavat heidät innostumaan. Ja samalla he myös suosivat lapsiparlamentin kokouksissa toiminnallisia toimintamuotoja, kuten esimerkiksi retkiä, karttapohjatyöskentelyä, vierailuja, maalaamista sekä sellaista konkreettista suunnittelua, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi piirtäen tai muulla tavoin ideoiden (tulevaisuusverstaat jne.).

Lapsikeskeiset (Elsa, Mika, Anja)

Lapsikeskeiset Ipanat nauttivat erityisen paljon ryhmien kokoontumisista ja erilaisista ryhmän yhteisistä tekemisistä, kuten tilataideteoksen maalaaminen, saduttaminen tai lehden tekeminen. Nämä Ipanat eivät olleet erityisen kiinnostuneita ryhmän ulkopuolisesta toiminnasta ja he myös kokivat yhteistyön aikuisten kanssa pelottavana ja hankalana, koska aikuiset usein tyrmäävät tai vähättelevät lasten tekemisiä, suunnitelmia ja aloitteita. Nämä lapset olivat omillaan silloin, kun toimittiin yhdessä jokaviikkosisissa kokouksissa, mutta yleensä he vetäytyivät toiminnan taustalle, kun ryhmä teki yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Tällaisia toimijoita olivat esimerkiksi koulun tai asuinalueen aikuiset, kuten opettajat tai asukasyhdistyksen, päiväkotien, kirjaston ja neuvolan henkilökunnat.

Edellä esitellyt vaikuttajatyypit erosivat selkeimmin toisistaan siinä, miten he suhtautuivat aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Muutoshaluiset ja kriittiset olivat hyvin lähellä toisiaan. Heidä kiinnosti aikuisten kanssa tehtävä yhteistyö ja siten he myös usein toiminnallaan täydensivät toisiaan. Tosin muutoshaluisia kiinnosti pitkäkestoinen aikuisyhteistyö kun puolestaan kriittiset tavoittelivat nopeita ja konkreettisia muutoksia aikuisten avustuksella. Lapsikeskeiset ja muutoshaluiset ovat puolestaan etäällä toisistaan, koska lapsikeskeiset eivät juuri olleet kiinnostuneita oman ryhmänsä ulkopuolisten saati aikuisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kun taas muutoshaluiset pitivät sitä hyvin tärkeänä toiminnan lähtökohtana.

10.5 Pohdintaa sosiaalisista ja kulttuurisista identiteeteistä

Edellä on kuvattu Ipanoiden lapsi-, oppilas- ja kansalaisidentiteettejä osallistumisen tarjoaman viitekehyksen kautta. Lasten osallistumisen ja sosiaalisten oikeuksien näkökulmasta määrittelen tärkeimmäksi identiteetiksi lasten kansalaisuuden, johon perheellä, oppilaana olemisella sekä kulttuurisilla lapsuuskäsitteillä on oma vaikutuksensa. On selvää, että esimerkiksi lapsena olemisella tai oppilaskokemuksilla on vaikutusta siihen, miten Ipanat omaa toimintaansa suuntasivat ja millaisista asioista he olivat kiinnostuneita. Esimerkiksi Elsa kokee koulunkäyntinsä usein hankala ja lapsiparlamentissa hän kaipasi enemmän lasten keskinäistä toimintaa, jonka avulla hänen oli mahdollisuus etäännyttää itseään oppilaana olemisesta. Janne puolestaan halusi laajentaa omaa oppi-

lasidentiteettiään toimimalla kriittisesti koulun toimintatapoja kohtaan. Aila koki lapsiin liitetyt kulttuuriset lapsuuskäsityksen ahtaina ja siten hänellä oli halua ravistella ja konkreettisesti myös toteuttaa lasten laajempaa osallistumisen ajatusta. Tero kyseenalaisti ja laajensi omalla toiminnallaan perinteistä kansalaisuuteen liittyvää käsitystä siitä, miten kansalainen ja erityisesti lapsikansalainen voi toimia ja vaikuttaa. Vastaavia, kansalaisuuden rikasta luonnetta kuvaavia tuloksia on saatu myös tutkittaessa brittiläisiä nuoria ja heidän käsityksiä kansalaisuudestaan. Tutkimuksessa nuoret kokivat kansalaisuuden olevan elinikäinen prosessi ja he kuvasivat kansalaisuutta identiteettinä, joka on muuttuva, moniulotteinen ja dynaaminen. (Smith, Lister, Middleton & Cox 2005, 441.) Seuraavassa taulukossa kuvaan vielä tiivistetysti sitä, millaisia avaintekijöitä toimijaesimerkeiksi nostamani lapset korostivat.

TAULUKKO 5 Vaikuttajatyypit, lasten identiteetit ja osallistuminen

	LAPSI	OPPILAS	KANSALAINEN
Aila muutos- haluinen	Perinteisten lapsikäsitysten ravistelu: lapsuus ahdas kategoria	Koulu tärkeää tulevaisuuden vuoksi, oppiminen mukavaa mutta oppilaana oleminen välillä hankalaa	Lasten oikeuksien laajentaminen ja sukupolvien välinen yhteistyö tärkeää
Janne kriittinen	Lapset omien asioidensa asiantuntijoita: lapsuus ahdas kategoria	Kriittisyys oppilaiden oikeuksia kohtaan, niitä tulee lisätä	Lasten keskinäinen yhteistyö ja arkipäivän asioihin vaikuttaminen tärkeää
Tero toiminnallinen	Lasten paikka selvä, lapsena oleminen mielekästä	Koulussa mielekästä, uusien asioiden oppiminen mukavaa, rutiinit tärkeitä	Toiminnalliset tavat lasten osallistumisessa tärkeitä
Elsa lapsikeskeinen	Lasten ja aikuisten yhteistyö joskus pelottavaa, tällöin lapsena oleminen ahdistavaa	Koulun aikuisten suhtautuminen joskus kriittistä, oppilaana oleminen tällöin ahdistavaa	Lasten keskinäinen toiminta ja yhteistyö tärkeää

Erilaisten vaikuttamisen tapojen ja tavoitteiden lisäksi on tärkeää pohtia myös sitä, miten historiallisesti muotoutuneet lasten ja aikuisten väliset suhteet ja niihin tiivistyvät merkitykset vaikuttavat lasten osallistumisen kehittämiseen. Tällöin keskiöön nousee kysymys lasten erilaisten identiteettien ja lasten arkipäivää puitteistavien rakenteiden välisestä vuoropuhelusta. Olen kiinnostunut tästä vuoropuhelusta kansalaisuuden näkökulmasta. Lasten kansalaisuuden vaatimusten ja sosiaalisten oikeuksien sekä toimintarakenteiden tarkempaan analysointiin keskityn seuraavassa luvussa.

11 LASTEN KANSALAIKUUS JA OSALLISTUMISEN RAKENTEET

Kuten luvussa 8 toin esiin, erityisesti ikä ja ikähierarkiat sekä valta ja valtasuhteet ovat lasten osallistumisen kannalta merkittäviä sekä osallistumista edistäviä että estäviä sosiaalisia rakenteita. Sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä käsittelevässä luvussa puolestaan korostin, miten erilaisilla identiteeteillä on vaikutusta lasten osallistumisen voimavaroihin ja miten erilaisia osallistumisen tapoja lapsilla on. Tässä luvussa syvennän rakenteiden analyysia ja tarkastelen niitä lasten kansalaisuuden näkökulmasta korostaen erityisesti lasten sosiaalisia oikeuksia vaikuttaa ja olla osallisia omaa elämäänsä koskettavissa asioissa. Kiinnostukseni kohteena on kysymys lasten kansalaisuuden erilaisista toteuttamisen tavoista (vrt. vaikuttajatyypit edellisessä luvussa) sekä olemassa olevien rakenteiden mahdollisuuksista vastata lasten laajeneviin kansalaisuuden tarpeisiin ja vaateisiin.

Kansalaisuuden näkökulmasta mielenkiintoista on, miten sukupolvisuhteet vaikuttavat lasten osallistumiseen ja lasten kansalaisuuden ajatukseen. Tähän liittyen tarkastelen niitä tilanteita, joissa lasten osallistumista on kyseenalaistettu joko aikuisten tai lasten taholta. Lisäksi oleellisen tärkeä kysymys on, ovatko vallan suhteet muuttuneet lasten osallistumisen myötä? Ovatko valtarakenteet saaneet uudenlaista variaatiota vai ovatko ne niin jäykkiä ja kyseenalaistamattomia (Bourdieuun mukaan doksa), ettei lasten osallistumisella ole niihin vaikutusta? Miten osallistumisen kannalta tärkeiden voimavarojen jakaantuminen on lapsiparlamentin prosessissa muuttunut, vai ovatko osallistumiseen tarvittavat voimavarat edelleen pääosin aikuisten hallussa?

Tarkastelen kansalaisuutta horisontaalisesti korostaen sukupolvien suhteita (Roche 1999; Mayall 2002). Kansalaisuudella tarkoitan prosessia (Lister 1997; Procacci 1998), jossa lapsia tarkastellaan yhteisönsä ja koulunsa jäsenenä sekä sosiaalisina toimijoina. Lasten osallistuminen ei ole vain toimintaa tulevaisuutta varten vaan pikemminkin mahdollisuus toimia tässä ja nyt. Korostamalla sukupolvien sisäisiä ja välisiä suhteita analysoin lasten osallistumista ja rakenteiden joustavuutta näkökulmasta, joka korostaa lasten toiminnan vaikuttavuutta eli rakenteiden muuntumista vastaamaan enemmän lasten omia tarpeita. Täl-

löin rakenteet nähdään ehtoina ja pakkoina mutta myös resursseina, joihin yksilöt nojaavat sosiaalisessa elämässä ja yhteistoiminnassa. (Giddens 1984, 1995). Kun tarkastelen toimijuuden ja rakenteiden välistä vuorovaikutuksellista suhdetta, on toimijoiden välisillä suhteilla ja erilaisilla voimavarojen keskittymillä oma merkittävä roolinsa. Tässä tutkimuksessa osallistumisen voimavarat, koulu, asuinalue ja lasten kansalaisuus muodostavat yhtälön, jossa lapset jo olemassa olevilla tai osallistumistoiminnan myötä hankituilla voimavaroillaan muokkaavat sellaisia rakenteita, jotka osallistumisen myötä osoittautuvat tärkeiksi ja etenkin muutoskykyisiksi. Rakenteiden olemus on riippuvaista siitä, millaisessa suhteessa ne ovat toimijaan ja mistä näkökulmasta niitä katsotaan.

Tässä luvussa tarkastelen kahta näkökulmaa lasten osallistumiseen ja kansalaisuuteen. Ensinnäkin analysoin empiiristen esimerkkien avulla sitä, miten Ipanat muokkasivat koulun ja asuinalueen rakenteita vastaamaan enemmän omia tarpeitaan. Tämä näkökulma korostaa lasten toimijuutta, siihen liittyviä voimavaroja ja erityisesti rakenteiden joustavuutta suhteessa lasten tavoitteisiin. Empiiriset esimerkit koskettavat kahta asuinalueella ja kouluinstituutiossa vahvasti vaikuttavaa rakennetta eli ensinnäkin valta- ja sukupolvisuhteita ja toiseksi koulun sisäiseen tiedonvälitykseen liittyviä tapoja ja normeja. Tässä luvussa en kuitenkaan keskity siihen, miten esimerkiksi vallankäyttö ja valtasuhteet edistävät ja estävät lasten osallistumista (kuten luvussa 8 kysyttiin), vaan siihen, miten sosiaaliset rakenteet mahdollisesti muuntuvat suhteessa lasten vaikuttamispyrkimykseen ja kansalaisuuteen.

Pohdin myös sitä, mitä lasten osallistumisen kautta ei kyetty saavuttamaan, millaisiin rajoitteisiin osallistuminen törmäsi ja millaiset asiat olivat liian vaikeita tai arkoja lasten toiminnan kohteiksi. Esimerkkeinä toimivat ensinnäkin Ipanoiden pyrkimys vaikuttaa koulun sääntöihin ja toiseksi asuinalueen ja koulun vallan voimavarojen jakaantuminen erityisesti lapsiparlamenttitoiminnan jatkuvuuden näkökulmasta.

11.1 Joustavat rakenteet

11.1.1 Valtasuhteet ja aikuiskeskeinen toimintakulttuuri

Mitä tapahtui valtasuhteille lapsiparlamenttitoiminnan myötä? Kysymykseen vastattaessa on erityisen tärkeää miettiä, miten lapsi-aikuissuhteet muuttuivat (jos muuttuivat) ja toiko lapsiparlamenttitoiminta sellaisenaan, uudenlaisena osallistumisen areenana, lisää mahdollisuuksia lapsille? Lapsiparlamentti tarjosi lapsille uudenlaisen osallistumisareenan eli *osallistumisen mahdollisuusrakenteen* ja sitä kautta sekä sosiaalisia, kulttuurisia, poliittisia että inhimillisiä voimavaroja ja vallankäytön mahdollisuuksia. Mahdollisuudet lisääntyivät, koska lapset saivat sellaisia voimavaroja, joita heillä ei aiemmin ole ollut. Keskeinen kysymys on, muuttivatko nämä voimavarat myös sukupolvien välisiä suhteita?

Seuraavaksi esitän lasten ja aikuisten välisestä vallankäytöstä esimerkkinä alueellisen suunnittelukulttuurin kriittistä tarkastelua.

Alueellinen kehittämistoiminta on aikuisten hallitsema, suunnittelema ja aikuistoimijoille luonteva vaikuttamisen ja toiminnan areena. Kehittämistoimintaan oleellisesti liittyvät taloudelliset, symboliset ja kulttuuriset (ammatti ja asema) sekä sosiaaliset voimavarat (vakiintuneet yhteistyömuodot) ovat melko poikkeuksetta aikuisten ja lähinnä eri alojen viranhaltijoiden hallussa. Alueellista kehittämistä koskevat suunnitelmat ovat perinteisesti asioita, joita tekevät ja joista vastaavat aikuiset viranhaltijat ja mahdollisesti alueen aikuisasukkaat saavat tilaisuuden kommentoida suunnitelmia. Suunnittelu- ja kehittämistoiminnalla tarkoitan lähinnä koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä, esimerkiksi vanhempainneuvostoja, paikallista alueyhteistyöryhmää sekä koulun henkilökunnan ja muiden kaupungin yksiköiden välistä yhteistyötä, esimerkiksi tilapalvelu, kaavoitus, sosiaalitoimi.

Kuntalaisten ja asukkaiden osallistumismahdollisuuksia voi pohtia monesta näkökulmasta. Ei ole itsestään selvää, että esimerkiksi aikuisasukkailla olisi automaattisesti mahdollisuus vaikuttaa omaa asuinalueaan koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Aikuisuus kuitenkin takaa vaikuttamiselle paremmat mahdollisuudet. Ipanoiden kokemusten perusteella väitän, että aikuiskeskeinen alueellinen suunnittelu- ja kehittämistoiminta on lasten osallistumisen yksi merkittävin hidaste ja joskus myös este. Samansuuntaisia, julkisten instituutioiden toimintaan (koulu, neuvola, päivähoito, kuntaorganisaatio) liittyviä huomioita on tehty myös muissa tutkimuksissa (esim. Riihelä 1996; Gretschel 2002a, 2002b; Vesikansa 2002). Yksi aikuiskeskeistä suunnittelutoimintaa ylläpitävä ja lasten kansalaisuuden ajatusta hylkivä ajattelumalli on lasten ja aikuisten väliseksi mielletty perinteinen työnjako, jossa aikuiset suunnittelevat ja tekevät lasten parhaaksi, lapset ottavat vastaan ja toimivat niissä puitteissa, jotka aikuiset heille tarjoavat. Tarkoituksenmukaista ei tietenkään ole, että jokaiseen alueelliseen suunnitelmaan tulisi hankkia pakonomaisesti lasten näkökulma. Pikemminkin kyse on erilaisten vaihtoehtojen tunnistamisesta sekä sitoutumisesta uudenlaisen sukupolvien välisen yhteistyön kehittämiseen.

Seuraavaksi perustelen edellä esittämäni väitettä tukeutumalla Ipanoiden kokemuksiin ja esittelemällä lapsiparlamentissa kehitettyä yhteistyömallia, joka toimii esimerkkinä siitä, miten vakiintuneet rakenteet joustavat. Ipanat mielsivät aikuisilla olevan lapsia enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Lapset myös korostivat aikuisiän mukanaan tuomaa tietoa ja kokemusta, jolloin aikuisilla on enemmän erityisesti symbolisia ja kulttuurisia voimavaroja, kuten esimerkiksi ammatin ja iän mukanaan tuomaa kokemusta ja aikuisasemaan liittyvää auktoriteettia, joilla toimia ja perustella toimintaansa. Ipanat kokivat tällaiset perustelut oikeutetuiksi.

Haastattelu: Sari & Jaana
29.5.2001

JK: No pitäiskö teidän saada päättää enemmän?

Jaana: No on se silleen hyvä että vanhemmat päättää niin se on turvallisempaa, että ne päättää sellaisista asioista että on turvallisempaa olla, ettei meidän tarvi.

Sari: Niin ettei tarvi huolehtia kaikesta, että aikuiset tekee niitä vaikeita päätöksiä. Olis tosi vaikee tehdä vaikeita päätöksiä, että sitten vois käydä kyllä tosi pahastikin.

JK: No mitä ne vaikeet päätökset on, osaatteko sanoa ihan esimerkkejä.

Jaana: No niinku että pitää maksaa laskuja ja päättää, että mitä on varaa ostaa meidän perheessä ja silleen.

Sari: Tai että jos koulussa kiusataan, niin että aikuiset päättää että niin ei saa tehdä, että siihen puututaan ettei ketään saa kiusata.

JK: Tuleeko teille muuta mieleen?

Jaana: No en mä tiä, että jos mitä me täällä luetaan, että opet tietää mitä meidän pitää lukee, että mitä me tarvitaan sitten vaikka yläasteella.

Sari: Niin tai sitte ku ollaan aikuisia.

Turvallisuuteen ja tulevaisuuteen liittyvien teemojen Ipanat kokivat kuuluvan selkeimmin aikuisten vastuulle. Tulevaisuudessa tarvittavien taitojen opettaminen nähtiin luonnollisesti kuuluvan aikuisille, koska heillä on kokemusta siitä, millaisia asioita esimerkiksi työelämässä vaaditaan. Toisaalta aikuisiän mukanaan tuomaa kokemusta kritisoitiin silloin, kun aikuisten koettiin omivan itselleen myös lasten kokemukset ja erityisesti sellaiset kokemukset, jotka koskettivat jokapäiväisiä asioita ja lasten elämää tässä ja nyt. Toisin sanoen lasten mukaan aikuiset kuvittelevat tietävänsä kaiken myös sellaisista asioista, joista lapsillakin on tietoa, joskus jopa enemmän kuin aikuisilla. Tällaista aikuisaseman hyväksikäyttöä lapset kritisoivat esimerkiksi suunniteltaessa skeittipaikkoja, mietittäessä välituntisääntöjä, pakkasrajoja, piha-alueen leikkivälineitä tai mietittäessä sitä, mihin kaikkeen lapsilla yleensä on mahdollisuus vaikuttaa.

**Haastattelu: Aila, Ilse, Krisse, Jonna
22.5.2001**

Ilse: Silleen on hyvä tehdä, että on aikuisia jotka kuuntelee ja kyselee ja sitten lapset kertoo, että miten niiden mielestä pitäis tehdä.

Krisse: Niin just.

Jonna: Että sais lapsetkin päättää...

Ilse: Mutta mun mielestä lasten pitäis saada päättää isompia juttuja, koska kun aikuiset saa päättää koko Suomen asioista.

JK: Mitä ne olis?

Ilse: No koko Jyväskylänkin asioista.

Aila: Mutta hei on hyvä että aikuiset päättää noista valtion asioista, ettei lapset ala järjestää jotain järjettömyyksiä.

JK: No kenen kanssa voitais tehdä enemmän yhteistyötä?

Ilse: Kirjaston.

Aila: Sellaisten kanssa jotka päättää tän Jyväskylän asioista, niin niitten kanssa pitäis tehdä enemmän yhteistyötä, koska sitten me päästäsi paremmin vaikuttamaan niin sitten me saatais ehkä päättää jotain, kun eihän nyt Johanna yksin voi mitään päättää yhtenä aikuisena yksin.

Jonna: Voitais joskus vieraila siellä sen valtuuston kokouksissa?

Krisse: Presidentin kanssa yhteistyötä!

Aila: Joo, kutsutaan Tarja kylään meille...

Ilse: Ai tonne kellariin, ei sitä sinne voi viedä.

Lasten arvioidessa lapsiparlamentin toimintaa korostui lasten ja aikuisten välisen yhteistyön tärkeys ja haasteellisuus. Lasten arvioiden mukaan sekä aikuisia että lapsia tyydyttävää yhteistyötä jäätiin kaipaamaan. Osana toimivaa yhteistyötä lapset nostivat esiin arvostuksensa aikuisten kokemuksia, tietoja ja taitoja kohtaan. Aikuisten vallankäyttöä ja erilaisia rutinoituneita toimintatapoja kritisoitiin, koska ne eivät tarjonneet lapsille sellaista toiminta-areenaa, jolla lasten kokemuksia ja suunnitelmia olisi voitu esitellä tai jolla lapsille ominaiset toimintatavat olisivat tuntuneet luontevilta. Yhtenä esimerkkinä aikuisten vallankäytöstä on perinteisten kokouskäytäntöjen suosiminen. Perinteisissä kokouksissa lasten on hankala saada suunvuoroa ja puhuminen vaatii uskallusta.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat)

9.1.2001

Edellä keskustelua siitä, haluavatko Ipanat järjestää alueyhteistyöryhmän kokouksen.

Elisa: Mut se ois..se ois...ärsyttävää (en ole varma/jm) vaan istuu siellä ja kuunnella kun ne (aikuiset) puhuu (naurahtaa /jm).

JK: Mmm.

Aila: Eiku...eiku tylsistetään ne aikuiset.

- naurahtelua -

JM: Niin päinvastoin niinkö?

Aila: Niin just. Kato me puhutaan eikä ne, ne joutuis välilläkin kuuntelemaan.

JM: Niin siinähan se idea tavallaan oliskin, että nimenomaan se menis näin perin että...

Elisa: Voisko niitä asioita sitten miettiä valmiiks?

JK: Joo, ilman muuta.

Minttu: Oikeesti.

JK: Yhessä mietittäis valmiiksi jokaiselle että niinku joku tietäis.

Esimerkiksi erilaisissa kouluelämää tai asuinalueiden kehittämistä koskettavissa kokouksissa aikuiset yleensä keskittyvät puheenjohtajan johdolla puhumiseen ja papereihin. Lapset puolestaan arvostavat kokouksia, joissa aiheena ollut asiaa voitiin havainnollistaa myös muulla tavoin, kuten esimerkiksi tekemällä retkiä kaavoituksen alla olevalle alueelle tai käyttämällä hyödyksi karttoja, kuvia, piirustuksia. Lapset kokivat parhaimmaksi sellaiset tilanteet, joihin he olivat voineet valmistautua ja joissa heillä oli osallistujina myös etukäteen mahdollista määritellä miten osallistuminen tapahtuu. Esimerkkinä lapsille mielisestä yhteistyöstä oli lasten vetämät työryhmät, joihin lapset olivat etukäteen miettineet käsiteltävät aiheet ja antaneet ne myös aikuisille tiedoksi ennen kokousta. Tällöin sekä aikuisilla että lapsilla oli mahdollisuus valmistautua kokoukseen. Yhtenä tällaisena esimerkkinä toimii Ipanoiden vetämä alueyhteistyöryhmän kokous.

Alueyhteistyöryhmän kokous

Huhtikuu 2001

Kokouksen kuvaus perustuu tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoihin, kokouksessa täytettyyn palautevihkoon, kokouksesta käytyyn palautekeskusteluun lasten kanssa sekä omiin muistikuvini.

Alueyhteistyöryhmä on yksi tärkeä taho asuinalueen kokonaisvaltaisessa suunnittelussa, koska ryhmässä on edustettuna tärkeitä alueellisia toimijoita. Lapset ovat kokouksista tähän mennessä puuttuneet ja sen vuoksi Ipanat järjestivät yhden kokouksen, jossa keskusteltiin lapsille tärkeistä teemoista.

Lapset aloittivat kokouksen suunnittelun jo pari kuukautta ennen varsinaista kokousta. Aluksi päätettiin se, missä kokous pidetään ja miten se organisoidaan. Paikaksi valittiin koulun liikuntasali, kokousajaksi valittiin arki-iltapäivä klo 13–16.00 ja teemoja valittiin kolme. Lapset päätyivät järjestämään kokouksen siten, että liikuntasaliin rakennettiin patjoista, penkeistä ja tuoleista kolme teemapistettä sekä neljäs virkistyspiste. Jokaisella pisteellä oli samat Ipanat koko kokouksen ajan ja he johdattelivat keskustelua etukäteen yhdessä valmisteltujen aiheiden avulla. Kaikki Ipanat olivat mukana teemojen suunnittelussa, mutta varsinaisessa kokouksessa he keskittyivät omaan teemaansa. Teemoihin liittyen kysyttiin myös etukäteen alueyhteistyöryhmän ehdotuksia, joita ei kuitenkaan tullut, vaan viesti oli, että käsitellään sellaisia aiheita, joita lapset haluavat. Päätetyt teemat annettiin etukäteen alueyhteistyöryhmän jäsenille tiedoksi, joten he myös kykenivät valmistautumaan tilanteeseen. Kokouksessa aikuiset kiersivät kaikki pisteet läpi. Virkistyspisteellä oli tarjolla taukoliikuntaa (erilaisten liikuntavälineiden, kuten trampoliinin, renkaiden tai köysien muodossa), limsaa, kahvia, pullaa, keksejä ja palautevihko, jonne kierroksen tehtyään kykeni halutessaan kirjoittamaan ideoita, ajatuksia tai muita kommentteja.

Kokouksessa varsinaisia teemoja oli kolme. Ensimmäinen teema käsiteli asuinalueita harrastus- ja toimintaympäristönä. Pisteellä tuotiin esiin alueen harrastusmielessä hyviä ja huonoja puolia, lasten ja nuorten oman kokoontumistilan tarvetta sekä alueen liikennejärjestelyjä. Toisella pisteellä käsiteltiin kauppapalveluja ja näpistelyongelmaa, joka on puhututtanut alueen aikuisia paljon etenkin syksyisin ja keväisin. Pisteellä tuotiin esiin sitä, miksi jotkut lapset ehkä näpistelevät, miten näpistelystä kiinni joutuneen kanssa voisi toimia sekä sitä, että kaikki näpistelijät eivät toki ole lapsia. Kaupassa asiointi voi olla lapselle ahdistava kokemusta, koska kovin helposti joutuu epäilyksen alaiseksi vain sen vuoksi, että on lapsi. Ja kolmas teema liittyi kouluelämään ja siinä käsiteltiin lähinnä koulun piha-alueen tulevaa remonttia, muutamia koulun sääntöjä (esimerkiksi pakkasrajat talvella) sekä koulun tilojen hyödyntämistä arki-iltoina.

Lapset valitsivat hieman erilaisia tehtäviä ja pisteitä liittyen siihen, millaisia ajatuksia ja tavoitteita heillä lasten osallistumiselle oli. Esimerkiksi Aila (muutoshaluinen) valitsi näpistelyteemaa koskevan pisteen, vaikka etukäteen lapset arvioivat sen olevan vaikein ja eniten aikuisten vahvoja näkemyksiä herättävä piste, koska näpistelystä on rike ja moraalisesti väärä teko. Aila kuitenkin halusi korostaa lasten asiakkuuden näkökulmaa. Vaikka jotkut lapset näpistelevät, ei kaikkia lapsia tulisi kohdella syyllisinä tai mahdollisina näpistelijöinä. Lisäksi Aila halusi korostaa, että kauppiat voisivat kertoa omia näkemyksiään suoraan lapsille eikä lähestyä heitä vain epäsuorasti opettajien ja vanhempainkokousten kautta. Minttu ja Kerttu (toiminnalliset) vastasivat kokouksen käytännön järjestelyistä ja he myös organisoivat teemapisteiden rakentamisen. Varsinaisessa kokouksessa he keskittyivät harrastuksia ja alueen palveluita koskettavaan pisteeseen toivoen, että sitä kautta on mahdollista herättää toimintaa alueen lapsi- ja nuorisotilan puolesta. Janne ja Jaana (kriittiset) halusivat koulupisteelle, koska he arvioivat, että sen avulla on mahdollista saada sellaisia muutoksia aikaan, jotka myös näkyvät oppilaiden arjessa mahdollisimman pian. Mika ja Elsa (lapsikeskeiset) eivät halunnut ”asiapisteelle”, vaan he toimivat yleisinä järjestyshenkilöinä ja samalla he pitivät huolta virkistyspisteestä, jossa oli tarjolla taukoliikuntaa ja virvokkeita sekä palautevihko.

Miten alueyhteistyöryhmän kokous vaikutti lasten elämään alueella? Selkeitä ja nopeasti toteutuvia vaikutuksia oli seuraavia. Näpistelyyn liittyen päädyttiin ehdottamaan, että kauppias/kauppiaat käyvät syksyllä koulujen alettua kertomassa oppilaille, mitä tarkoittaa kun heidän kaupastaan varastetaan. Aikaisemmin kauppiaat olivat keskustelleet asiasta lähinnä koulun, vanhempien ja muiden asuinalueen aikuisten kanssa. Lisäksi myös aikuisten mielestä oli hyvin tärkeää tuoda esiin sitä, että kaikkia lapsia ei pidä automaattisesti epäillä näpistelijöiksi. Samasta aiheesta keskusteltiin esimerkiksi koulun vanhempainneuvostossa. Toiseksi muutamia pieniä uudistuksia luvattiin kouluun, kuten oppilaiden käyttöön tarkoitettu oma lämpömittari, jonka avulla he voivat itse valvoa pakkasrajoja. Aiemmin ainoa lämpömittari oli opettajainhuoneen ikkunassa. Tosin pakkasrajat eivät muuttuneet. Alueen palveluista yhteistyö kirjaston kanssa jatkui. Lisäksi muita tahoja (asukasyhdistys) tuli mukaan ajamaan lapsille ja nuorille alueelle omaa kokoontumistilaa, jota kaupungin rahapulan vuoksi ei alueella vielä ole. Kokoukseen osallistuneet aikuiset olivat samaa mieltä lasten kanssa, eli että alueella on tarvetta lasten ja nuorten yhteiselle kokoontumistilalle. Tällä yhteisymmärryksellä oli lapsille paljon merkitystä, vaikka konkreettista tulosta ei saatu aikaan. Koulun piha-alueen kunnostus oli alkamassa ja kokouksessa päädyttiin esittämään kunnostettavia paikkoja tärkeysjärjestyksessä. Yhteistyön myötä saatiin konkreettisesti aikaan joitain asioita, mutta yhtä lailla arvokkaana palautteena voi pitää myös sitä, miten lapset arvioivat kokousta jälkikäteen. Lukuvuoden lopulla tehdyissä haastatteluissa osa Ipanoista nosti esiin yhtenä tärkeimmistä saavutuksista alueyhteistyöryhmän kokouksen pihasuunnitelman ja pihan kunnostuksen ohella. Kokous oli asia, jonka lapset muistivat hyvin.

Haastattelu: Jaana ja Sari
29.5.2001

JK: Entäs mikä näistä jutuista mitä ollaan tehty niin on ollut kaikista mukavinta ja tärkeintä?

Jaana: Se kokous (alueyhteistyöryhmä, JK lis.) oli kyllä tosi hyvä ku se onnistu niin hyvin.

JK: Miksi se onnistu?

Jaana: No ku ne kuunteli meitä, että sitten ne tiesi ne aikuiset mitä me aatellaan.

Sari: Että aikuisetkin oli tykänny siitä, eikös ne niin sanonu?

JK: Joo niin ne sano.

Haastattelu: Aila, Ilse, Krisse, Jonna
22.5.2001

JK: Mitä mieltä te ootte siitä alueyhteistyöryhmän kokouksesta?

Jonna: Se oli kiva.

Aila: Siellä meni hyvin joo, ne aikuiset ihan oikeesti kuunteli meitä!

Haastattelu: Piia ja Janne
18.5.2001

JK: Mikä Piian mielestä on ollut kaikkein tärkeintä?

Piia: No en mä tiedä, musta kaikki on ollu tosi tärkeitä asioita, että musta oli kiva olla siinä kokouksessa aikuisten kanssa, että kun me saatiin tehdä ne pisteet sinne rakentaa ja sitten juotiin limsaa ja ne kuunteli meitä.

Lasten järjestämä kokous on yksi esimerkki lasten ja aikuisten välisestä yhteistyöstä, jossa koulun ja asuinalueen perinteisiä toimintatapoja ravistellaan ja mietitään uudella tavalla. Kokouksen järjestämiseen liittyy monia tärkeitä lasten osallistumista tukevia piirteitä. Tällaisia piirteitä ovat ensinnäkin perinteisten ja aikuismaisen mallin mukaisesti rakennettujen toimintatapojen uudelleen arviointi. Kyseenalaistaminen loi sellaiset puitteet, joissa sekä lasten että aikuisten oli helppo toimia. Toinen tärkeä tekijä oli vastavuoroisuus, joka tässä tapauksessa turvattiin siten, että kaikki osallistujat olivat etukäteen tietoisia käsiteltävistä aiheista. Kolmanneksi käsiteltävien aiheiden lapsilähtöisyys takasi sen, että lasten näkemykset eivät jääneet aikuisten näkemysten jalkoihin. Neljänneksi kaikilta osallistujilta edellytettiin kiinnostusta ja sitoutumista kuuntelemaan toistensa näkemyksiä ja myös toimimaan yhteistyössä näiden näkemysten pohjalta.

Lasten osallistumistoiminnan kehittäminen ei kokonaisuutena, ajallisesti rajallisen hankkeen myötä saanut kovinkaan pysyvää rakenteellista muutosta aikaan. Lasten osallistuminen alueelliseen suunnitteluun on kyseisellä alueella edelleen harvinaista ja satunnaista liittyen enemmänkin yksittäisten aikuistoimijoiden kiinnostukseen ja innostukseen. Lasten osallistumisesta ei muodostunut pysyvää toimintarakennetta, jonka avulla lapset olisivat tunnustettu osa asuinalueen kehittämistä. Tältä osin vallan suhteet pysyivät muuttumattomina eikä lasten asema tässä suhteessa kohentunut toivotulla tavalla, vaikkakin edellä kuvattu yksittäinen kokous onnistui hyvin ja toi esiin sitä, millaista eri sukupolvien keskinäinen yhteistyö voisi olla.

11.1.2 Tiedotuskanavien luonti ja ylläpitäminen

Yksi keskeinen vaikutusmahdollisuus koulun rakenteisiin ja koulussa arkipäiväistyneisiin tapoihin on alueellinen tiedonvälitys. Tiedottaminen ja tiedonkulku olivat yksi merkittävä tekijä lasten osallistumisessa. Erityisesti vastavuoroinen tiedonkulku lasten ja aikuisten sekä Ipanoiden ja muiden koulun oppilaiden välillä oli tärkeä osa lasten kulttuurisia ja symbolisia voimavaroja. Kielelliset suhteet ovat osa vallan suhteita ja tällöin vastavuoroinen tiedonkulku mahdollistaa lasten näkyvämmän aseman samalla kyseenalaistaen niitä normeja ja tapoja, joita koulussa vallitsee (Bourdieu 1995, 175). Tiedon välittäminen esimerkiksi koulun keskusradion ja ilmoitustaulujen kautta on toimintaa, josta vastaavat koulun aikuiset. Keskusradion kautta levitettävä tieto koskee yleensä erilaisia rutiineista poikkeavia tilanteita (vierailuja, juhlia, onnettomuuksia), ilmoitusluontoisia asioita (tulevista tapahtumista informointi jne.) tai järjestys sääntöjen rikkomista (esimerkiksi lumisota talvisin tai sisätiloissa oleminen välituntisin). Ilmoitustauluilla ilmoitetaan erilaisista lapsille tarjolla olevista kerhoista, harrastuksista ja muista tapahtumista. Nämä kanavat ovat perinteisesti toimineet yhdensuuntaisena informaationa aikuisilta lapsille ja vain harvoin

lapset ovat hyödyntäneet niitä omiin intresseihinsä. Satunnaisesti tällaisia tilanteita olivat luokkien järjestämien juhlien tai muiden tempausten mainostaminen muille koulun oppilaille.

Ipanatoiminta synnytti tarvetta erilaisille tiedotuskanaville. Lapset ottivat käyttöönsä kanavia, joita koulussa oli jo valmiiksi tarjolla (keskusradio, ilmoitustaulut). Osittain he loivat uusia ja omanlaisiaan kanavia, kuten esimerkiksi idealaatikot ja oma lehti. Koulun tiedottamisen tapojen voi sanoa muuntuneen lapsiparlamenttitoiminnan myötä enemmän vastaamaan Ipanoiden ja koulun oppilaiden omia tarpeita.

Ipanoiden kokous (3–6 luokat) 13.2.2001

Edellä keskustelua Ipanauutiset lehden tekemisestä ja siihen suunnitellusta kirjepalstasta.

JM: Tuleeko siitä kuulutus, että kun kirjepalstalle ei ole vielä tullut yhtään kirjettä?

Minttu: Mä voin mennä kuuluttamaan.

Jaana: Mäkin haluaisin joskus kuuluttaa.

JM: Meet sie sitten Mintun kanssa?

Jaana: Joo.

Minttu: Joo.

JM: Eli Minttu ja Jaana kuuluttaa kirjepalstasta.

Minttu: Mitä me sanotaan?

Elisa: No vaikka että kirjoittakaa juttuja Ipanoiden lehden kirjepalstalle, me julkaisemme ne.

JM: Pitäiskö teidän kirjoittaa siitä jotain ylös?

Kaikkia tiedotuskanavia Ipanat eivät tosin voineet käyttää ilman rehtorin tai opettajien lupaa. Lehti, jonka Ipanat ideoivat, toteuttivat ja jakelivat itse, oli tässä suhteessa erilainen. Ilmoitustaulujen ja idealaatikoiden käytölle saatiin rehtorin lupa ja keskusradiota käyttäessään Ipanat kysyivät joka kerta erikseen luvan joko omalta luokanopettajaltaan tai opettajainhuoneessa paikalla sattumalta olevalta opettajalta. Opettajat valvoivat joko hyvin tarkasti tai vain näennäisesti sitä⁵⁷, millaista informaatiota kanavia pitkin levitettiin. Ipanat eivät koulun säännöistä ja normeista tietoisina yleensä edes ehdottaneet esitettäväksi sellaista materiaalia, joka olisi ollut epäsopivaa, kuten esimerkiksi loukkaavaa, koulun toimintatapoja rankasti kritisovaa tai muuten provosoivaa. Tiedottamisen tapoja ja tiedotuskanavia muokattiin, mutta hyvin tietoisina siitä, mitkä ovat ne rajat joissa Ipanat voivat toimia. Seuraavassa aineisto-otteesta on kuvaus siitä, miten käsitettä disko ei koulun mainonnassa sellaisenaan hyväksytty, koska sen ajateltiin viestivän liian aikaisen nuorisokulttuurin valumisesta alakouluikäisten lasten maailmaan⁵⁸. Iltatilaisuuksia ei saanut mainostaa pelkkänä diskona,

⁵⁷ Osa opettajista halusi hyvin tarkasti tietää, millaista tietoa esimerkiksi keskusradion kautta aiotaan levittää, osa taas piti luvan antamista vain muodollisuutena eivätkä he olleet kiinnostuneita tiedotteiden sisällöistä.

⁵⁸ Disko sanan käytöstä oli Ipanoiden keskustelujen lisäksi puhetta sekä opettajainhuoneessa että vanhempainneuvostossa. Opettajat kertoivat disko-sanaan liittyvän kritiikin olevan yhteistä kaikkien koulujen opettajakunnille Jyväskylässä, siten kou-

vaan juhlanan jossa disko on yksi osa toimintaa. Lasten arkipuheissa erilaisista oppilasjuhlista puhuttiin yleensä diskoina, jotka sisälsivät muutakin toimintaa, kuten esimerkiksi temppuratoja, kilpailuja, buffetin, ennustajan, ongintaa, arvontaa, kauhuluolan ja kampauspisteen. Ipanoiden järjestämiä iltatilaisuuksia ei koskaan mainostettu diskoina, vaan esimerkiksi Talvijuhlana ja Talvipippaloina. Sanan sisällöllä oli erilainen merkitys aikuisille, joille se mieltä osaksi nuorisokulttuuria ja esimerkiksi seurustelua. Lapsille disko merkitsi hyvin toiminnallista tapahtumaa, jossa tanssiminen on vain yksi ohjelmanumero muiden joukossa.

**Ipanoiden kokous (3-6 luokat)
13.2.2001**

Minttu: Ai joo, mä meen huomenna kuuluttaan kaksi kertaa siitä meidän diskostakin.

Rami: Ai siitä diskosta?

Minttu: Se olis ollu ystävänpäivän disko, mutta ope sanoi ettei kelpaa, että siellä on muutakin kuin disko, se ei ole pelkkä disko.

Rami: Niin, hölmöö.

Minttu: Kaikki kuitenkin puhuu vaan diskosta, että menee diskoon.

Rami: Niin.

Pääasiassa Ipanoiden toteuttama koulun sisäinen tiedotustoiminta sisälsi keskustelun hyödyntämisen, ilmoitustaulun ja ideaalitikot. Esimerkiksi ideaalitikot toimivat väylänä, jonka kautta muut oppilaat kykenivät halutessaan osallistumaan Ipanoiden toimintaan ehdottamalla aiheita, joihin Ipanoiden olisi syytä tarttua. Ideaalitikoiden merkitys Ipanoiden toiminnan sisällöille oli erityisen tärkeä, esimerkiksi piha-alueen suunnittelussa hyödynnettiin muiden oppilaiden tuottamia ideoita. Ideat olivat yleensä nimettömiä ja siten niitä käsiteltiin kokouksissa asiapohjaisina aloitteina, joita ei voitu kyseenalaistaa tai korostaa ideoijan iän, sosiaalisten suhteiden (esimerkiksi läheisten ystävyysuhteiden) tai sukupuolen mukaisesti. Erilaiset paikallislehdessä olleet lehtijutut sekä Ipanoiden oma Ipanauutiset -lehti, jota jaettiin koko asuinalueelle, olivat puolestaan tapoja, joiden avulla tiedon levittäminen kattoi koko asuinalueen.

Ipanoiden toiminnassa erilaiset tiedon välittämisen- ja keräämiskanavat toimivat sellaisena kulttuurisena voimavarana, joiden avulla Ipanat kykenivät kerätkään omista ideoistaan ja suunnitelmistaan asuinalueella ja koulussa tehokkaasti. Kanavien kautta he myös pyrkivät innostamaan muita koulun oppilaita osallistumaan erilaisiin tapahtumiin sekä tuomaan esiin uudenlaisia ideoita ja ajatuksia Ipanoiden tulevaisuuden toiminnan varalle. Oman lehden ja muiden lehtijuttujen avulla Ipanat kykenivät tuomaan esiin sellaisia asioita, joiden he arvelivat olevan tärkeitä kaikille lapsille ja joista he myös itse olivat kiinnostu-

lujen henkilökunnat yhdessä pyrkivät siihen, ettei iltatilaisuuksia mainosteta eikä järjestetä pelkkinä diskoina. Tällaisella järjestelyllä pyrittiin ehkäisemään nuorisokulttuurin liian aikaista valumista osaksi alakouluikäisten lasten toimintaa. Osa koulusta on kokonaan lopettanut luokkien tai muiden (esim. järjestöjen) järjestämät iltatilaisuudet. Myös vanhemmat ymmärsivät tämän näkökohdan, mutta kertoivat lastensa kotona kuitenkin yleensä puhuvan sisarusten ja ystävien kesken diskosta.

neita. Tällaisia aiheita olivat esimerkiksi yläasteelle siirtymistä koskettava haastattelujuttu Ipanauutiset lehdessä tai koulun piha-alueen kohentamista koskettava juttu asuinaluelehdessä. Ilmoitustaulua hyödynnettiin esimerkiksi koulun piha-alueen suunnitelman sekä alueen urheilupuistosuunnitelman kommentointiin. Nämä suunnitelmat laitettiin ilmoitustaululle kaikkien katsottaviksi ja idealaatikoiden avulla otettiin vastaan kommentteja sekä ideoita suunnitelmien kehittämiseksi.

Tiedonvälityksen myötä luotiin uusi toimintatapoja ja hyödynnettiin vanhoja. Tiedon ja tiedottamisen ehkä tärkein merkitys tiivistyy ajatukseen siitä, että kaikilla koulun oppilailla (ja myös opettajilla, mikä tosin oli harvinaista) oli idealaatikoiden ja ilmoitustaulujen avulla mahdollisuus osallistua Ipanoiden toimintaan ja siten osallistumisen kehittäminen kosketti myös heitä. Tiedonvälitykseen liittyvä toiminta viesti myös siitä, että lasten tuottama tieto on tärkeää. Tiedon välittäminen on tärkeä osa vallankäyttöä, koska tieto toimii kulttuurisena voimavarana, jonka avulla on mahdollista perustella omia näkökulmia, kritisoida normaalina pidettyjä tapoja sekä tuoda esiin ja tutuksi lasten osallistumista ja siihen liittyviä näkökohtia. Osallistumisen kannalta lasten oikeus tiedonvälitykseen ja tiedon saamiseen ovat tärkeä osa sosiaalista toimijuutta ja lasten osallistumisen mahdollisuusrakennetta.

11.2 Rajoittavat rakenteet

Tärkeää on pohtia myös sitä, mitä toiminnan kautta ei kyetty käsittelemään lainkaan tai mitkä tavoitteet jäivät etäisiksi. Nostan esiin kaksi huomiota aiheista, joita osallistumistoiminnassa käsiteltiin vain pintapuolisesti. Ensinnäkin tarkastelen koulun sääntöjä ja toiseksi rakenteellista muutosta vallan voimavarojen ja etenkin lapsiparlamenttitoiminnan jatkuvuuden näkökulmasta.

11.2.1 Koulun säännöt

Koulun sääntöihin vaikuttaminen koettiin Ipanoiden taholta kiinnostavana, mutta myös erittäin haastavana kehittämiskohteena. Kuten vallan suhteita käsittelevässä luvussa toin esiin, oli Ipanoilla halua päästä mukaan koulun sääntöjä koskettaviin neuvotteluihin. Tällaisia sääntöjä olivat muiden muassa pakkasrajat, matkapuhelinten käyttökielto ja luokan järjestäjien vastuullisuus. Koulun säännöistä sopiminen oli kuitenkin tavoite, joka käytännössä jäi muiden tavoitteiden jalkoihin. Osittain tämä johtui siitä, että vaikka lapset ilmaisivat halukkuutensa vaikuttaa tiettyihin sääntöihin, osoittautui tämä tavoite käytännössä hyvin vaikeaksi ja haastavaksi tehtäväksi. Ideointitasolla ja omissa kokouksissaan Ipanat esittivät paljon kritiikkiä sääntöjä kohtaan, mutta eivät olleet henkilökohtaisesti valmiita viemään aloitteita eteenpäin koulun aikuisten kanssa keskusteltaviksi. Ainoa varsinainen koulun sääntöjen kritisointiin liittyvä tilanne oli alueyhteistyöryhmän kokous, jossa koulun aikuisista paikalla oli vain

rehtori. Kokouksen jälkeen Ipanat kertoivat toki keskustelleensa säännöistä rehtorin kanssa, mutta keskustelu oli jäänyt kovin vaisuksi, eivätkä Ipanat olleet esittäneet asioitaan sellaisella jämäkkyydellä kuin olivat suunnitelleet.

Sääntöjen arvostelun vaikeus on yksi seuraus koulun sisäisestä vallankäytöstä. Lapset ja aikuiset saattavat ajatella, että sääntöjen tekeminen kuuluu aikuisten vastuulle. Tällöin aiheesta keskusteleminen yhdessä aikuisten kanssa voi tuntua lapsista vaikealta. Ipanat esittivät kaksi syytä, miksi aiheesta keskusteleminen koettiin hankalana. Ensinnäkin sääntöjen kritisoinnin myötä on riskinä, että kritiikkiä esittävä nousee liiaksi näkyviin oppilasmassasta. Kukaan oppilaista ei halua olla koulussa silmätikkuna. Lisäksi riskinä on, että joutuu muiden oppilaiden kiusaamaksi, etenkin jos tekee liian tiivistä yhteistyötä aikuisten kanssa. Vaikka sääntöjen kyseenalaistamisen taustalla oli useita oppilaita ja niistä olisi voinut keskustella Ipanaryhmän nimissä, ei kukaan oppilaista yksilönä halunnut ottaa tällaista keskusteluvastuuta itselleen. Tiettyjä sääntöjä kyseenalaistettiin vain aikuisvetäjien välittämänä, mutta kritisointi ei näin toteutettuna saanut kovinkaan merkittävää vastakaikua esimerkiksi rehtorin tai opettajien taholta, koska Ipanat eivät tulleet yksilöinä keskusteluihin mukaan. Toiseksi osa Ipanoista pelkäsi, että omilla ajatuksilla ei kuitenkaan ole vaikutusta, koska on aiemmin koulussa häiriköinyt ja siten rikkonut sääntöjä. Tällöin kriittisiä kokemuksia tuskin otetaan todesta.

Ipanoiden toiminnassa nousi selkeästi esiin, miten elinympäristön fyysiseen ja tilalliseen kehittämiseen on huomattavasti helpompaa ja neutraalimpaa tarttua sekä lasten että aikuisten toimesta verratuna koulun sääntöjen laadintaan. Esimerkiksi koulun piha-alueen, urheilupuiston tai liikennejärjestelyjen kehittäminen on sellaista toimintaa, jossa lasten näkökulma koetaan arvokkaana muiden näkökulmien joukossa eikä sen koeta uhkaavan aikuisten sukupolviasemaa eikä tiedollista tai taidollista auktoriteettia. Suunnitteluun ja kehittämiseen liittyviä voimavaroja on myös helpompi jakaa paikallisten toimijoiden kesken, koska kenelläkään toimijalla yksin (esimerkiksi opettajilla, rehtorilla, alueyhteistyöryhmällä, asukasyhdistyksellä) ei ole sellaista valtaa, jolla voisi päättää kyseisistä asioista. Viimesijaisen päätöksen tekevät ammatillisen tietotaidon omaavat kaupungin viranhaltijat ja tällöin lasten toiminta ei ole uhka koulun pedagogiselle ajattelulle tai perinteisille sukupolvisuhteille vaan päinvastoin, osallistumista elinympäristön suunnitteluun voidaan pitää hyvänä oppimiskokemuksena.

Koulun sääntöjen kritisointi lasten toimesta eroaa fyysiseen ympäristöön vaikuttamisesta, koska säännöissä on selkeämmin kyse kontrolloinnista, kurista ja järjestyksenpidosta. Lasten paikka sääntöjen laadinnassa on kiistanalaisempi ja vaikeampi, sillä se asettuu sukupolvisuhteiden ytimeen, jonka kyseenalaistamisen koetaan liiaksi uhkaavan näiden suhteiden normaalia järjestystä. Kriittisesti voi tarkastella myös sitä, miten koulun aikuiset asettavat lapset itse luomien sääntöjensä valvojiksi. Esimerkiksi edellisissä luvuissa esille tuodut tilanteet, joissa muutama oppilas valvoo miten muut oppilaat käyttäytyvät, on toimintaa, jossa aikuisten vastuuta siirretään kasvatuksen nimissä lapsille. Vastavasti koko luokan tai kaikkien oppilaiden rankaiseminen silloin, kun vain muu-

tama oppilas on rikkonut sääntöjä, on toimintaa, jossa lapsia ajatellaan rankaisemisen tarpeessa olevana kollektiivina. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi kaikkia oppilaita koskettava matkapuhelinten käyttökielto⁵⁹ tai luokkaretken evääminen koko luokalta muutamien häiriköinnin vuoksi. Tällöin osa rankaisun tehoa ajatellaan olevan muiden oppilaiden paheksunta, koska oikeuksiensa kaventamisen vuoksi he todennäköisesti paheksuvat niitä oppilaita, jotka rankaisemisen aiheuttivat. Rankaisemisen ajatellaan opettavan näille sääntöjen rikkojille, miten heidän toimintansa vaikeuttaa koko yhteisön tai luokan toimintaa. Näin toimittaessa kuitenkin unohdetaan oppilaiden yksilölliset oikeudet. Toimintaa voisi jopa verrata armeijan kuriin, jossa yhden tehdessä virheen kaikki kärsivät. Koulun säännöt eivät siis muuttuneet Ipanoiden toiminnan myötä eikä niistä edes kunnolla päästy keskustelemaan, vaikka lasten kesken niitä kohtaan esitettiin kritiikkiä.

11.2.2 Vallan voimavarat ja toiminnan jatkuvuus

Lapsiparlamenttitoiminnan myötä ei tapahtunut sukupolvien välisten vallan voimavarojen uudelleenjakoa. Tarkastelen tätä kysymystä erityisesti symbolisen vallan (Bourdieu 1989) näkökulmasta ja korostan kulttuurista käsitystä siitä, mitä on olla lapsi, oppilas ja kansalainen tai aikuinen, opettaja ja viranhaltija.

Kun vallan voimavaroja tarkastellaan oppilaiden ja asuinalueen lasten kesken, oli Ipanoilla toki enemmän valtaa kuin muilla lapsilla keskimäärin. Ipanoilla oli lisäksi keskenään valtaa päättää, millaisia asioita he halusivat tehdä. Vallankäytön mahdollisuudet kuitenkin supistuivat, kun aloitteet ja ideat vietiin lapsiparlamenttitoiminnan ulkopuolelle, sillä vastassa oli monia aikuis-toimijoita, joiden asenteella ja hyväksynnällä oli ratkaiseva merkitys lasten toiminnassa. Miksi vallan suhteille ja sukupolvien väliselle asetelmalle ei tapahtunut mitään? Tutkiessaan nuorten kulttuureja peruskoulussa äänen, tilan ja sukupuolen näkökulmista, toteaa Tarja Tolonen (2001, 255) tutkimuksen loppuluvussa, että hänet yllätti, miten vahvasti koulun todellisuus jakautuu aikuisten ja lasten maailmoiksi. Tämä polarisaatio tulee erityisen kärkevästi esiin erilaisissa konfliktitilanteissa ja huolimatta siitä, että opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat toverillisemmat kuin muutama vuosikymmen sitten, niin on kuri edelleen yksi keskeinen keskustelun aihe koulun arjessa. (Mt.)

Tolosen ajatukseen lasten ja aikuisten maailmojen jakautuneisuudesta on helppo yhtyä osallistumiseen liittyvien vallan voimavarojen näkökulmasta. Toisaalta on muistettava, että Ipanat eivät itse halunneet kehittää yhteistyötä esimerkiksi opettajien kanssa. Oppilaat kaipasivat koulussa omanlaistaan ipanakulttuuria, sillä koulun arkirytmit ja tekemiset ovat muutoin aikuisten määrittämiä ja heidän asettamien tavoitteiden mukaan organisoituja. Siten en ole lainkaan yllätynyt siitä, että myös tutkimuskohteena olleessa koulussa las-

⁵⁹ Matkapuhelinte käyttökiellosta keskusteltiin myös yleisesti. Koulun aikuisten kanta tuntui olevan se, että alakouluikäisillä lapsilla ei ole vielä "oikeaa" tarvetta matkapuhelimille. Lisäksi puhelinten tuonnin kouluun koettiin olevan ongelmallista, sillä ne saattavat mennä hukkaan tai rikki.

ten ja aikuisten maailmat olivat ajoittain hyvin erillään toisistaan. Osallistumisen näkökulmasta näen tärkeänä, että lapsilla on mahdollisuus vastavuoroisuuteen koulunsa aikuisten kanssa siten, että lasten ja aikuisten maailmat kohtaivat muutoinkin kuin opetus- ja kasvatusdialogissa ja aikuisten määrittämässä raameissa.

Vallankäytön voimavarat säilyivät hankkeen jälkeenkin pääosin aikuisten hallussa, kuten edellä vallankäyttöä pohtivassa luvussa (luku 8) on tuotu esiin. Toiminnan kautta ei kyetty saavuttamaan pysyviä rakenteellisia muutoksia. Lasten oma osallistumisareena ei jäänyt koulussa eloon toiminnan päättyttyä ja siten hyvin merkittävät sosiaaliset, kulttuuriset ja symboliset voimavarat hävisivät lasten ulottuvilta. Miksi toiminta ei jäänyt eloon? Syitä on varmasti monia, mutta nostan tässä esiin muutamia näkökohtia. Koulun rehtori oli kiinnostunut Ipanoiden toiminnasta ja pyrki myös työskentelemään sen puolesta, että toimintaa tavalla tai toisella jatketaan ja siihen sitoudutaan hankerahoituksen päättymisen jälkeen. Näin ei kuitenkaan tapahtunut. Selkeimmin tämä johtui siitä, että rehtori siirtyi pitkälle virkavapaalle eikä seuraavana lukuvuonna aloittaneella rehtorilla ollut omakohtaista kokemusta siitä, millaista lapsiparlamenttitoiminta on. Kukaan opettajista ei halunnut sitoutua toiminnasta vastuullisiksi, vaikka pitivätkin toimintaa periaatteessa hyvänä ja kannatettavana asiana.

Lapsiparlamenttitoiminta siis näivettyi. Tämä tapahtui siitä huolimatta, että sekä oppilaiden, vanhempien että muutamien alueellisten toimijoiden tahoilta toiminnan jatkamista kovasti toivottiin ja koulun henkilökuntaa myös lievästi painostettiin asiassa⁶⁰. Bourdieu (1989) tiivistää symbolisen vallan yhden ulottuvuuden sosiaaliseen auktoriteettiin, jolla on perinteet toimia omassa instituutiossa. Tällaisella auktoriteetilla on valtaa muodostaa tai hajottaa ryhmiä ja yhteenliittymiä, kuin myös tukea niitä puhumalla auktoriteettina niiden puolesta. Lapsiparlamenttitoiminnan suhteen on hyvin selkeästi nähtävissä, miten koulun arjesta hieman irrallaan oleva toiminta on hyvin riippuvaista muutamista aikuis-avaintoimijoista ja jos näissä toimijoissa tapahtuu muutoksia (kuten tässä tapauksessa rehtorin vaihtuminen), saattaa se olla kohtalokasta toiminnan jatkuvuudelle.⁶¹ Avaintoimijoiden lisäksi toinen Bourdieun symbolisen vallan ulottuvuus liittyy käsitykseen tarttumapinnasta eli siitä, millainen yhteys toiminnalla on todellisuuteen. Mitä enemmän todelliset toimijat ja he, joita toiminnalla on tarkoitus saattaa yhteen, kannattavat sitä, sen paremmat

⁶⁰ Asukasyhdistys oli toiminnan jatkuvuuden vuoksi yhteydessä koulun ”uuteen” rehtoriin ja opettajiin. Lisäksi tutkijana ja hankkeen aikaisempana vetäjänä kävin koululla keskustelemassa rehtorin kanssa ja olin häneen yhteydessä sähköpostitse ja puhelimitse.

⁶¹ Tästä on lisäksi esimerkkinä se, että Lapset asiantuntijoiksi -hankkeen toisessa kohdekoulussa (alue B) parlamenttitoiminta puolestaan jäi elämään siten, että kouluun palkattu sosionomi otti osittain vastuun toiminnan vetämisestä. Tämän koulun rehtori oli kiinnostunut ja sitoutunut toiminnan jatkuvuuteen. Hän esimerkiksi osallistui n. puolitoista vuotta hankkeen päättymisen jälkeen järjestettyyn, alueiden A ja B toimijoille suunnattuun työpajaan yhdessä kolmen koulunsa oppilaan ja koulunkäyntiavustajan kanssa. Vedin työpajaa tutkijana ja sen tarkoituksena oli herätellä ja tukea alueen lasten osallistumista hankkeen päättymisen jälkeen. Alueelta A, josta tutkimusaineistoni on kerätty, ei työpajaan kuitenkaan osallistunut ketään, vaikka työpajaa oli mainostettu alueella aktiivisesti.

mahdollisuudet sillä on menestyä. (Bourdieu 1989, 23.) Voisikin todeta, että lapsiparlamentissa kehitettiin sellaista toimintaa, jonka tarttumapinta koulun aikuisten edustamaan arkimaailmaan jäi liian hataraksi.

Kun kriittisesti pohtii lapsiparlamenttien toimintatapoja, on selvää että Ipanoiden toiminta oli irrallinen osa koulun normaalia arkea. Irrallisuudella oli kuitenkin hyvät ja huonot puolensa. Ipanat eivät halunneet opettajia mukaan toimintaan, vaikka lasten mukaan toimintaan tarvitaan joku aikuinen tueksi ja avuksi. Ipanat pelkäsivät opettajien läsnäolon muuttavan toimintaa liian oppituntimaiseksi työskentelyksi. Toisaalta opettajien mielestä heillä ei ollut aikaa tai muita resursseja toimia intensiivisesti Ipanoiden kanssa. Tästä huolimatta sekä koulun aikuisten että Ipanoiden toiveena oli, että lapsiparlamentit pysyisivät kouluuyhteisön sisällä ja siten osana koulun toimintaa. Parlamentin toivottiin kuitenkin olevan sillä tavalla irrallinen osa koulun arkea, että sen toiminnasta ei tarvitsisi oppilaiden eikä opettajien ottaa vastuutta, vaan että vastuunkantaja löytyisi muualta. Irrallisuus koulun arjesta oli kummankin sukupolven hyväksymä tapa toimia, vaikka se heikensikin toiminnan jatkuvuuden mahdollisuuksia. Jatkuvuutta heikensi myös se, että toiminnan mahdollistavat voimavarat olivat pääosin koulun aikuisten hallussa. Lasten innostus ja halu toimia eivät olleet riittävän vahvoja tekijöitä, jotta niiden avulla olisi voinut taata toiminnan jatkuvuuden. Ipanoilta puuttuivat sellaiset kulttuuriset, taloudelliset ja sosiaaliset voimavarat, joiden avulla he olisivat kyenneet omaehtoisesti osallistumaan koulun ja asuinalueen kehittämiseen ja suunnitteluun. Tällöin aikuisten hallussa olevat voimavarat asettuvat erityisen tärkeään asemaan.

Lapsiparlamentissa toimittiin sellaisilla voimavaroilla, jotka lapset tunnustivat itselleen tärkeiksi, mutta joiden ei koulun aikuisten näkökulmasta (ainakaan vielä) koettu olevan samalla tavalla tärkeitä. Tämä näkyy siten, että jatkuvuudesta ei haluttu pitää kiinni sitoutumalla siihen, että koulun muilla aikuisilla kuin opettajilla (harjoittelijat, koulunkäyntiavustajat) olisi ollut mahdollisuus irrottaa viikkotuntimäärästään 1-2 tuntia Ipanoiden kanssa työskentelyyn. Oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen olivat ehdottoman ensisijaista sekä kaikki resurssit nielevää toimintaa, johon lasten osallistuminen ja kansalaisuus eivät istuneet. Koulun kentällä toimittaessa lasten kansalaisuuteen liittyvät voimavarat eivät olleet riittävän merkittäviä saadakseen aikaan muutosta perinteisissä toimintatavoissa.

OSA IV
LOPUKSI

12 KANSALAISUUS OSALLISTUMISEN AVAINIDENTITEETTINÄ

Tutkimuksessani määrittelen lasten kansalaisuuden osallistumisen avainidentiteetiksi. Kansalaisuus ja osallistuminen ovat erityisesti yhteydessä ikään ja ikäjärjestyksiin, Ipanoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin sekä sukupolvien väliin suhteisiin.

Koulun arkipäivässä tutuksi tulleet ikäjaottelut, luokkatasot ja niiden mukanaan tuomat ikähierarkiat näkyivät myös lapsiparlamentin toiminnassa. Ipanoiden keskinäisissä suhteissa ikä määritti etenkin toiminnan alussa sitä, millaisessa asemassa kukin lapsi lapsiparlamentissa oli. Ikä oli sekä osallistumisen voimavara että sen rajoite ja siten merkittävä tekijä. Voimavara se oli yleensä vanhemmille lapsille ja rajoite nuoremmille. Koulun ikäjaottelu ja luokkatasojen mukainen hierarkkisuus kuitenkin liudentui Ipanoiden muodostamalla uudensosialisella toiminta-areenalla. Tämä näkyi siten, että ikään perustuvat sosiaaliset asemat muuttuivat muiden voimavarojen korostuessa iän kustannuksella ja iästä muodostui ryhmän yhteinen voimavara, jonka avulla eri-ikäisten lasten intressit ja vahvuudet muodostivat lapsiparlamenttitoiminnan ytimen. Lisäksi iän ja valtasuhteiden kannalta merkittäviä olivat sellaiset toiminnalliset periaatteet, jotka asettivat lapsia tasaveroiseen asemaan toisiinsa nähden, kuten toiminnan vapaaehtoisuus (lapsiparlamentista sai halutessaan erota) ja tasaveroiset päätöksenteon menetelmät kokouksissa (äänestys ja arpominen).

Ikäkysymysten lisäksi lasten osallistumista määrittivät erityisesti Ipanoiden omat kokemukset. Erityisesti oppilaskokemuksilla oli vaikutusta siihen, miten Ipanat omaa toimintaansa suuntasivat ja millaisista asioista he olivat kiinnostuneita. Koska tarkastelen lasten osallistumistoimintaa kansalaisuuden näkökulmasta, on tärkeää korostaa että kansalaisuus on vastavuoroista ja erityisesti kouluinstituution sisällä se muodostuu vuorovaikutuksessa lapsi- ja oppilasantiteettien kanssa. Ipanoiden lapsi- ja oppilaskäsitykset olivat monitahoisia ja rikkaita, vaikka ne pääasiallisesti nojasivat kasvatus- ja kehityspsykologiseen näkemykseen lapsista kehittyvinä tulevaisuuden ihmisinä. Identiteettien rikkaudesta on tutkimuksessani esimerkkinä yksittäiset lapset, jotka toivat esiin sitä, miten eri tavalla lapset voivat esimerkiksi koulunkäyntiin ja lapsena olemi-

seen suhtautua. Toisille lapsi ja oppilas merkitsevät ahtaita kategorioita, joihin tulee sovittaa itsensä, toiset lapset taas viihtyivät ja nauttivat olostaan oppilaina ja lapsina. Toisaalta tutkimuksessa mukana olleet lapset tunnistavat näistä kategorioista itsensä, mutta toisaalta ne eivät vastanneet sitä kuvaa, mitä lapset haluavat itsestään välittää myös tietävinä ja osaavina toimijoina, joille kuitenkin on samanaikaisesti tärkeää aikuisten antama tuki ja turva.

Näyttää siltä, että sukupolvien välisillä valtasuhteilla on tärkein merkitys siinä, millaista lasten osallistumisesta muodostuu. Esimerkiksi koulussa toimivilla aikuisilla ja heidän suhtautumisellaan on merkitystä osallistumismahdollisuuksien kehittämisessä (ks. myös Gretschel 2002, 168; Vesikansa 2002, 27).⁶² Tutkimukseni perusteella sukupolvisuhteisiin liittyen tärkeimpiä ovat kysymykset aikuisten auktoriteetista, vallan voimavarojen jakaantumisesta ja osallistumiseen tarvittavasta aikuistuesta. Tutkittaessa osallistumista on lasten kansalaisuus sosiaalisten oikeuksien näkökulmasta luonteva tapa ajatella lapsia ja lasten asemaa. Onhan kansalaisuus jotain, joka (yleensä) kuuluu lapsille jo syntymästä saakka ja siten sen myös kuuluisi olla normaali tapa mieltää lapset ja lasten oikeudet. Näin ei kuitenkaan ole, sillä aineiston oppilas- ja lapsi-identiteetit nostivat selkeästi esiin, miten tulevaisuusorientoitunut kasvun ja kehityksen viitekehys siirtää kansalaisuutta lasten ulottumattomista kohti aikuisuutta ja täysi-ikäisyyttä. Jotta voisin ymmärtää, mikä vaikutus sekä lasten identiteeteillä ja erityisesti kansalaisuudella sekä rakenteilla on lasten osallistumiseen, siirrän tutkimuksen lopuksi tarkastelukulman identiteettien ja rakenteiden leikkauspisteeseen. Taulukkoon 6 on tiivistetty tutkimukseni päätutkimustulokset eli lasten osallistumisen kannalta tärkeimmät avaintekijät.

TAULUKKO 6 Lasten osallistumisen avaintekijät

<i>Voimavarat</i>	<i>Rakenteet</i>	<i>Identiteetit</i>
<p>Sosiaaliset voimavarat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sukupolvien välinen yhteistyö - lasten keskinäinen yhteistyö <p>Kulttuuriset voimavarat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lasten tuottaman tiedon arvostus - kulttuuristen lapsuuskäsitysten laajeneminen osallistumisen myötä 	<p>Sukupolvien väliset valtasuhteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perinteisten sukupolvien suhteiden murros - lasten pääsy osallistumista tukevien voimavarojen luo, voimavarojen saatavuus <p>Lasten keskinäiset valtasuhteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ikähierarkkisuuden liudentuminen osallistumisen myötä 	<p>Kansalaisuus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kansalaisuus osallistumisen avainidentiteetti - kansalaisuuden vuorovaikutuksellinen luonne: kansalaisuus prosessi, jossa lapset osallisina

⁶² On kuitenkin huomattava, että koulussa tapahtuva toiminta on sidottua instituution tapaan toimia ja järjestää ryhmien välisiä suhteita. Oppivelvollisuuden ja opetussuunnitelmien sitoman henkilökunnan ei voi ajatella toimivan esimerkiksi tavoitteiden suhteen yhtä väljästi kuin vapaaehtoisuuteen perustuvassa lapsiparlamentissa. Opettajien toimintaa säädellään lukuisin virallisoin ja epävirallisoin säädöksin sekä normeihin, jolloin myös he ovat mitä suurimmassa määrin vallankäytön kohteina (ks. myös Husa 2003, 71).

Lasten *voimavarojen* näkökulmasta tärkeitä osallistumista tukevia tekijöitä ovat sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostus ja sen kautta lapsi- ja lapsuuskäsitysten laajeneminen. *Rakenteellisesta* näkökulmasta tärkeäksi osoittautuivat lasten ja aikuisten väliset sukupolvisuhteet ja yhteistyö sekä se, millaiset rakenteelliset mahdollisuudet lapsilla on saada osallistumiseen tarvitsemiaan voimavaroja. *Identiteettinäkökulmasta* kansalaisuus osoittautui osallistumisen avainidentiteetiksi. Erityisesti kansalaisuus ja osallistuminen liittyvät yhteen prosessimaisen luonteensa vuoksi, ne ovat jotain sellaista, jossa myös lapset ovat mukana.

12.1 Kansalaisuus ja identiteettijärjestykset

Johan Fornäsin (1998) mukaan jokaisella historiallisella ja yhteiskunnallisella kontekstilla on tietyt mallit ja säännöt, jotka vaikuttavat yksilöiden identiteettiin. Nämä järjestävät periaatteet voidaan ymmärtää identiteettijärjestyksen käsitteen avulla. Käsitteeseen liittyy tiiviisti esimerkiksi ikä, sukupuoli, etnisuus ja luokka. Nämä identiteettiä järjestävät peruseriaatteet ovat tiiviisti elämismailmaan upotettuja. Järjestykset ovat läsnä monissa ulottuvuuksissa niin kauan, kuin niillä on merkitystä subjektiviteetin kannalta. Identiteettijärjestyksiin liittyy aina myös valtasuhteita, mutta ne eivät välttämättä ole yksikertaisia ja yksiuotteisia alistamisen hierarkioita, vaan valtasuhteita saatetaan tasapainottaa enemmän tai vähemmän molemminpuolisesti. Se, kuinka yhteiskunta järjestää identiteettijärjestyksiään, on aina empiirinen kysymys. (Fornäs 1998, 286–288.) Kansalaisuuden ja täysi-ikäisyyden välisen vahvan kytköksen vuoksi on mielenkiintoista pohtia, miten historiallisesti muotoutuneet lasten ja aikuisten väliset suhteet ja niihin tiivistyvät merkitykset vaikuttavat lasten osallistumisen kehittämiseen. Tällöin keskiöön nousee kysymys lasten erilaisten identiteettien ja lasten arkipäivää puitteistavien rakenteiden välisestä vuoropuhelusta.

Koska näen tärkeänä korostaa myös menneisyyttä tutkiessani osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoituksia, on mielenkiintoista huomata, että Fornäsin identiteettijärjestyksen ja Bourdieun habituksen käsitteet näyttäytyvät kovin yhteneväisiltä, sillä ne kumpikin korostavat rakenteiden historiallisesti tuottamia merkityksiä toimijalle. Bourdieun (1977, 25–26, 32) mukaan habitus on kulttuurinen agentti eli toimija eikä niinkään sosiaalisen identiteetin muoto. Tällä Bourdieu tarkoittaa, että kulttuurinen toiminta muokkaa, muuntaa ja uudelleen luo sosiaalisia suhteita. Tämän ajatuksen voi ymmärtää ”kulttuurisen tuotteen” (cultural arbitrary) avulla. Tätä termiä Bourdieu käyttää ehdottaessaan, että erilaiset valtasuhteet, jotka kulttuurissamme vallitsevat, eivät ole välttämättömiä eivätkä ne ole sidottuja johonkin reaaliseen, kuten esimerkiksi biologiseen lainomaisuuteen. Valtasuhteisiin liittyvät erot esiintyvät kulttuurin tuotteina tai symbolisena todellisuutena, esimerkiksi kielessä, ulkoisessa olemuksessa tai mielikuvissa. (Webb et al. 2002, 117.) Näin ajatellen habituksen voi ymmärtää sekä rakenteistuneena ja rakenteistavana rakenteena, joka sitoo käytännölliset

rakennusskeemat käytäntöihin ja ajatuksiin. Nämä skeemat syntyvät, kun perättäisten sukupolvien historiallisessa työssä syntyneet sosiaaliset rakenteet sisäistyvät, kuten esimerkiksi lasten ymmärtäminen lähinnä kasvavina ja kehittyvinä. Rakenne ei uusiinnu mekaanisen prosessin tuloksena, vaan ainoastaan toimijoiden keskinäisessä yhteistyössä. (Bourdieu 1998, 82–83, 132–133.) On tärkeää korostaa, että habitus ei ole kohtalo vaan historian tuote, joka on jatkuvasti altis uusille kokemuksille. Kokemukset vaikuttavat siihen joko vahvistavasti tai uudistavasti (Bourdieu 1995, 165).

Berry Mayall (2002) on pohtinut Bourdieun ajattelua sukupolvien välisten suhteiden ja lapsuustutkimuksen yhteydessä. Mayallin mukaan Bourdieun ajattelu on tärkeää, koska se korostaa yhden sukupolven valtaa vaikuttaa ja ”syöttää” seuraavaa polvea siten, että vanhempi polvi säilyttää valtansa erityisesti kasvatuksen avulla ja kautta. Toimijan ja rakenteen erottaminen omiksi yksiköikseen antaa Mayallin mukaan toimivan perustan lapsuuden ymmärtämiselle suhteellisena ja relationaalisena kategoriana. Tämä jaottelu suuntaa katseen erilaisten rakenteiden eroa tuottaviin piirteisiin. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi lapsuuteen ja lasten kohtelemiseen liittyvät vakiintuneet ideologiat, politiikat ja toimintatavat sekä ne valtasuhteet, joita näissä rakenteissa esiintyy ja joita aikuiset hallitsevat suhteessa lapsiin. Täten voidaan myös tunnistaa erilaisia vakiintuneita asemia ja tapoja, jotka vaikuttavat menneestä nykyisyyteen. Lapsuuden ymmärtäminen relationaalisena kategoriana on tarpeen erityisesti siksi, että se pyrkii ottamaan huomioon erilaisia lapsuuteen vaikuttavia prosesseja läpi ajan. Mielenkiinnon kohteena on myös se, miten lapset itse luovat ja käsittelevät itsensä sosiaalisena ryhmänä, heidän kokemuksiaan vallitsevista lapsi-aikuissuhteista ja heidän toiveistaan muuttaa niitä. (Mayall 2002, 37–39.) Lasten osallistumista mietittäessä historiallisten suhteiden tiedostaminen auttaa ymmärtämään esimerkiksi sitä, miksi tietyt rakenteelliset muutokset ja uudistukset ovat erityisen vaikeita ja hitaita, kuten esimerkiksi ajatus lasten osallistumisesta koulun sääntöjen laadintaan. Tällöin ei ole kyse pelkästään yksittäisen opettajan tai oppilaan toiminnasta, vaan myös historiallisesti sisäistyneistä käsityksistä siitä, mitä on olla aikuinen ja opettaja tai lapsi ja oppilas.

Rakenteiden ja toimijuuden leikkauspistettä on hedelmällistä pyrkiä ymmärtämään sekä identiteettijärjestysten käsitteen että habituskäsitteen avulla. Osallistumisen näkökulmasta on otettava huomioon, että lapsena oleminen ja eläminen ovat erilaista koulussa kuin kotona perheen parissa tai harrastuksissa. Kenttäajattelussa jokainen sosiaalinen kenttä tapaa varmistaa sisään tulijalta Bourdieun (1995, 1998) illusioksi kutsuman suhteen kenttään. Tällä hän tarkoittaa, että vaikka tulijat haluaisivatkin enemmän tai vähemmän mullistaa kentän sisäiset voimasuhteet, kuten esimerkiksi Ipanat suunnitellessaan uudistuksia koulun ja asuinalueen toimintatapoihin, niin he samalla tunnustavat kentän toimintatavat eivätkä ole niille välinpitämättömiä. Jos haluaa vallankumousta, on hyväksyttävä kentän sanattomat vaatimukset ja tieto siitä, että kenttä on tärkeä ja että kentällä käytävä peli on ratkaisevaa muutokseen pyrkimiseksi. Ihmillä, joiden asemat kentällä ovat vastakkaiset, on kuitenkin sanaton sopimus

siitä, että kentällä pelattavista asioista kannattaa taistella. (Bourdieu 1995, 144–146; 1998, 132.)

Olen tarkastellut peruskoulua ja lapsiparlamenttia lasten osallistumisareenoina, joiden puitteissa lapset herkeämättä seurasivat ja myös kamppailivat siitä, että heitä kohdellaan tasaveroisesti. Tästä on konkreettisenä esimerkkinä se, miten lapsiparlamentin ensimmäisissä kokouksissa Ipanat halusivat muodostaa omat säännöt, joiden avulla kontrolloitiin omaa ja toisten käytöstä. Lisäksi, kun perinteisesti hyvin aikuisjohtoisessa toimintaympäristössä eli koulussa ryhdyttiin kehittämään lasten osallistumista, on selvää, että lasten vaatimukset ja halu toimintakulttuurin uudistamiseen törmäsivät mitä moninaisimpiin epäilyksiin, sääntöihin ja normeihin, joita aikuiset ja myös lapset itse toistivat ja tuottivat. Ipanoissa tämä tuli esiin esimerkiksi kontrolloimalla toisten käytöstä, kuten sitä millaisiin asioihin Ipanat ottivat kantaa. Koulun aikuiset puolestaan kontrolloivat sitä, miten Ipanat esimerkiksi pukeutuivat (ei pipoa päässä sisällä) tai millaisia tilaisuuksia he saivat koulun tiloissa järjestää. Seuraava kuvio tiivistää sitä, millä tavoin lähestyn Ipanoiden osallistumista ja kansalaisuutta.



KUVIO 2 Lasten kansalaisuus ja identiteettijärjestykset

Ipanaan tiivistyy kuvion mukaisesti yksilöllinen sosiaalinen identiteetti eli tässä tapauksessa kansalaisuus sekä kontekstin tuoma identiteettijärjestys koulun ja asuinalueen mukanaan tuomine sääntöineen ja normeineen. Erityisesti sukupolvien väliset suhteet asettuivat ratkaisevan tärkeään asemaan määrittäen sitä, millaisia toimintamahdollisuuksia Ipanoilla oli.

12.2 Sukupolvien suhteet ja osallistumisen voimavarat

Lasten osallistumisesta, osallistumisen voimavaroista sekä rakenteiden ja toimijuuden leikkauspisteestä totean, että rakenteet ovat velvoittavia mutta muuntuvia. Ne ovat toimintaa rajoittavia mutta myös uudenlaista vuorovaikutuksellista variaatiota tuottavia. Rakenteet eivät kuitenkaan muutu, elleivät toimijat niitä joko tietoisesti tai tiedostamattomasti pyri muuttamaan, jolloin ratkaisevan tärkeään asemaan asettuvat muutokseen tarvittavat voimavarat. Osallistumisen

kehittäminen pyrkii kyseenalaistamaan lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita. Voi siis kysyä, onko lasten osallistumisen kehittäminen aina ja automaattisesti heidän parhaakseen? Voi myös kysyä, miten osallistumista on mielekkäintä käsitteellistää, jotta ilmiön kompleksisuus ei häviä?

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut lasten osallistumisen voimavaroja valtasuhteisiin liittyvien ja erilaisilla kentillä vaikuttavien asemien sekä niiden keskinäisten suhteiden näkökulmista. Tukeutumalla Bourdieun (1998, 1995) ajatukseen vallasta erilaisina toimijoilla olevina voimavaroina ja erilaisten asemien välisinä valtasuhteina, olen pyrkinyt käsitteellistämään osallistumisen ilmiötä ja sen reunaehdoja. Vaikka en tee kokonaisvaltaista kenttäanalyysia, niin kysyn silti, onko toimijoiden käyttäytymistä mielekästä jäsentää kamppailun metaforalla ja tuleeko koko kulttuurinen todellisuus siten katetuksi (Heiskala 2000). Myös Jari Aro on kritisoinut Bourdieun kenttälogiikkaa liiallisesta kilpailun ja kamppailun painottamisesta (Aro 1999). Toisaalta kulttuurinen todellisuus voi tuskin koskaan olla täydellisesti kartoitettu. Kiinnostavaa on silti pohtia, rajaako kamppailun metafora jotain tärkeää pois silloin, kun tarkastellaan sosiaalisia uudistuksia ja niiden muutosvoimaa. Koska pidän lasten osallistumistoimintaa tietynlaisena omista kansalaisoikeuksista käytävänä, enemmän tai vähemmän tietoisena kamppailuna, on mielenkiintoista kysyä, miten Bourdieu ymmärtää sosiaaliset liikkeet ja niiden pitkäkestoisen muutosvoiman ja miten kentän kamppailut tähän ajatteluun istuvat. Myös Nick Crossley (2003) on pohtinut samaa teemaa, joten otan avukseni hänen pohdintansa aiheesta.

Crossley (2003) tarkastelee sitä, missä määrin Bourdieun teoreettisen ajattelun kautta voi käsitteellistää ja ymmärtää sellaisia radikaaleja sosiaalisia liikkeitä, jotka ovat onnistuneet muuttamaan perinteisiä ja vallitsevia institutionaalisia tapoja. Miten siis yksittäisten innovatiivisten toimijoiden toiminta voi muokata vallitsevia rakenteita rikkomalla uusintamisen kehän?⁶³ Myös Bourdieu tunnistaa konfliktin ja kamppailun normaalina uusintamisen piirteenä ja tapana. Tällöin kentät ovat kamppailun metaforisia paikkoja.⁶⁴ Crossleyn mu-

⁶³ Tulkitsen Bourdieun uusintamisen (reproduction) käsitteen, kuten Webb ym. (2002) ovat muotoilleet, tarkoittavan esimerkiksi peruskoulutuksen kentän taipumusta pikemminkin uusintaa sosiaalista eriarvoisuutta tai sosiaalisia normeja kuin pyrkiä haastamaan niitä tai pyrkiä murtamaan kentän tasapainoa. Lasten aseman vahvistaminen ei kuitenkaan kenttäajattelussakaan ole mahdotonta, koska Bourdieun mukaan mikä tahansa kenttä osoittautuu todennäköisten mahdollisuuksien rakenteeksi ja se sisältää aina tietyn määrän ennakoimattomuutta. Mutta tällöin herää kysymys: miksi sosiaalinen elämä on niin rutinoitunutta, säännönmukaista ja ennustettavaa? Bourdieun mukaan tämä johtuu ainakin osittain habituksen strukturoivista mekanismeista, jotka vaikuttavat toimijoiden sisällä olematta kuitenkaan tiukasti yksilöllisiä tai totaalisesti käyttäytymistä määrääviä. Habitus on luova ja kekseliäs, mutta sitä rajoittavat sen omat sisäiset rakenteet, jotka ovat habitukseen vaikuttaneiden sosiaalisten rakenteiden tuottamia kerrostumia. Kenttä ja habitus ovat siten relationaalisia käsitteitä; ne toimivat täysin vain suhteessa toisiinsa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 35–40.)

⁶⁴ Kenttä sisältää joukon tiettyihin vallan ja pääoman muotoihin perustuvien positioiden välisiä objektiivisia, historiallisia suhteita, kun taas habitus koostuu joukosta historiallisia suhteita, jotka ovat tallennettu yksilöllisiin kehoihin havaitsemisen, arvostamisen ja toiminnan mentaalisten ja fyysisten skeemojen muodossa. Habitus on sosiaalistettu ruumis, joka on sisäistänyt maailman tai sen erityisen sektorin, kentän, ominaisrakenteen ja rakenteistaa sitä koskevat havainnot sekä toiminnan siinä. Vaik-

kaan Bourdieu on muokannut kriisiteoriaa, jossa habitus ei enää toimi kentän vaatimusten mukaisesti eli tällöin syntyy tilanne, jossa usko peliin ja pelisääntöihin on särkynyt hetkellisesti ja kenttään liittyvät käsitykset (doxic assumptions) on nostettu esiin kyseenlaistamista ja kritiikkiä varten. Bourdieun tuotannossa nämä tilanteet ovat hetkellisiä eikä keskustelua löydy siitä, miten tällaiset episodit ovat yhteydessä pitkäkestoisiin sosiaalisten liikkeiden ja liikehännän muotoihin, jotka kuitenkin ovat saaneet yhteiskunnallista muutosta aikaan, kuten esimerkiksi feministinen liike tai ympäristöliikkeet. (Crossley 2003, 43-47.)

Lapset asiantuntijoiksi -hanke ei tutkimuskohteena olleessa koulussa kyennyt ratkaisevasti muuttamaan institutionaalisia tapoja eikä murtamaan uusinintamisen kehää. Bourdieuta mukailleen voisi todeta, että kentän tasapaino, sukupolvien suhteet ja vallan voimavarat pysyivät melko muuttumattomina. Esimerkiksi sellaista yksittäistä tilannetta ei syntynyt, jossa koulukenttään liittyvät käsitykset olisivat olleet selkeän kyseenalaistamisen tai kritiikin kohteena niin, että toimintatavat olisivat heti muuttuneet. Pikemminkin kyseenalaistaminen oli hienovaraista, tunnustelevaa ja ajallisesti pitkäkestoista. Näen Crossleyn ajatuksen sosiaalisten liikkeiden pitkäkestoisesta muutosvoimasta tärkeänä ja samalla hyvin lohdullisena, sillä lapsiparlamentti ei kahden toimintavuotensa aikana kyennyt saavuttamaan rakenteellista muutosta. Vaikka Ipanoiden kokemusten mukaan lapsiparlamenttitoiminta onnistui hyvin ja se oli mielekästä, niin toiminnan jatkuvuuden esteenä voisi sanoa olevan alueen aikuiset. Aikuisien merkitys osallistumiselle on ristiriitaista, sillä toisaalta heitä voi pitää osallistumisen yhtenä tärkeimpänä voimavarana. Esimerkiksi ilman koulun ja asuinalueen aikuisten tukea ei osallistumisen kehittäminen olisi ollut mahdollista. Aikuiset olivat myös osallistumisen este tai hidaste. Lapset asiantuntijoiksi -hankkeessa he muodostivat ongelmaryhmän ainakin kolmesta eri syystä.

Ensinnäkin hankkeen palkattuna työntekijänä en kyennyt koordinoimaan ja vetämään toimintaa siten, että sen kosketuspinta koulun arkitodellisuuden kanssa olisi ollut realistinen. Vaikka jatkuvuuden suhteen epäonnistumista tuskin voi langettaa vain omille harteilleni, voin kuitenkin todeta, että en riittävästi huomioinut lasten osallistumiseen liittyviä sosiaalisia voimavaroja. Erityisesti huomiotta jäi se, miten tärkeässä asemassa koulun ja asuinalueen aikuiset hankkeen kannalta ovat. Hankkeessa oli liian vähän aikaa ja siinä epäonnistuttiin luomaan sellainen osallistumisareena, joka olisi kunnioittanut lasten halua toimia osittain irrallaan koulun tavoista ja normeista, mutta samalla kiinnittäen toiminnan sellaiseksi osaksi koulun arkea, että sen jatkuvuus olisi tullut turvattua.

Toinen syy miksi näen alueen aikuiset ”ongelmaryhmänä” on se, että osallistumisen kannalta tärkeät aikuiset eivät olleet riittävän vakuuttuneita toiminnan hyödyllisyydestä eivätkä he sen vuoksi halunneet nähdä ylimääräistä vaihua toiminnan jatkuvuuden takaamiseksi. Tämä huomio koskettaa erityisesti

ka suurin osa inhimillisestä käyttäytymisestä kuuluu pelien piiriin, niin käyttäytyminen ei lähde strategisista aikomuksista, kuten peliteoria sinällään edellyttää. Sosiaalisilla toimijoilla on siten strategioita, joiden alkuperä on vain harvoin aidosti strategisessa aikeessa (Bourdieu & Wascquant 1995, 122-132, 144-146.)

koulussa toimivia aikuisia. Vallan suhteiden monimuotoisuuden vuoksi on hyväksyttävä se tosiasia, että koulussa on kyse oppilasmassojen kanssa toimimisesta, tällöin ei voi olettaa, että yksittäinen opettaja olisi kykenevä huomioimaan jokaisen oppilaan tarpeita jatkuvasti ja rajattomasti. Massanäkökulmasta huolimatta tai erityisesti sen vuoksi, näkisin kuitenkin tärkeänä, että lapsilla on koulussa jokin oma väylä tuoda esiin omia kokemuksiaan ja näkökulmiaan.

Tämän tutkimuksen lapsilla oli esimerkiksi tarvetta päästä mukaan heidän arkeensa vaikuttavien sääntöjen laadintaan. Jos vertailukohtaksi otetaan ne säännöt, mitä Ipanat itselleen lapsiparlamentissa asettivat, eivät ne erityisemmin poikenneet koulun säännöistä. Lapset ovat oman henkilöhistoriansa aikana sisäistäneet sen, mitä on olla lapsi ja mitä tässä yhteiskunnassa on sallittua lapsille. Siten he myös realisteina tietävät, että ei kannata tavoitella mahdottomia, vaan pyrkiä kehittämään sellaista osallistumista, jonka aikuiset todennäköisesti ottavat tosissaan ja hyväksyvät. Tällöin nousee keskiöön pikemminkin kysymys siitä, kuka säännöt laatii, aikuiset yksin vai yhdessä lasten kanssa ja miten ne perustellaan eli miten lasten näkökulmia kuunnellaan. Lasten osallistumisen päätavoitteen voi kiteyttää ajatukseen, jonka mukaan lasten osallistumisen tavoitteena ei ole saada valtaa itselleen, vaan kyseenalaistaa vallan keskittämisen periaatteita.

Erilaisten ratkaisumallien esittäminen tuntuu kovin naiivilta, koska opettajat ovat palkattuja virkahenkilöitä yhteiskunnan ylläpitämässä organisaatiossa ja siten heidän tulee toimia koulutuspoliittisten linjausten ja sääntöjen mukaan (Vuorikoski 2003, 42). Omakohtaisen kokemukseni mukaan opettajat ovat toki kiinnostuneita lasten osallistumisesta, mutta työtaakkansa vuoksi he eivät konkreettisesti jaksaneet innostua asiasta. Naiiviuden riskistä huolimatta esitän, että Ipanoiden kokemusten huomioiminen ja lasten mukaan ottaminen koulun arkisten asioiden sekä myös laajempien periaatteellisten kysymysten pohtimiseen on tärkeää. Jos tai kun lapset ovat mukana miettimässä, miten konkreettisesti voitaisiin turvata miellyttävä ja turvallinen koulupäivä kaikille koulun oppilaille kuin myös koulussa työtään tekeville aikuisille, on mukana jo kahdenlaista avartavaa näkökulmaa.

Koulun aikuiset joutuvat tai pikemmin saavat tilaisuuden kuulla ja pohtia lasten näkemyksiä siitä, millaista oppilaana olemisen arki koulussa on, vaikka se voi tuntua heistä yhdentekevän tutulta. Totuttujen tapojen tai sääntöjen murtamisen kautta on mahdollista nostaa esiin sellaisia asioita, joita muuten ei huomaisi rutinoituneen toiminnan takaa. Samalla myös lapset saavat tilaisuuden katsoa asioita opettajien näkökulmista ja ymmärtää sitä, miten haastavaa on toimia niin, että kaikkien näkemykset ja kokemukset otetaan tasapuolisesti huomioon. Tai miten raskasta on päivä ja viikko toisensa jälkeen pyrkiä muisuttamaan sellaisista säännöistä, joita kuitenkin toistuvasti rikotaan. Ajatuksena tämä ei suinkaan ole uusi eikä ihmeellinen, vaan hyvinkin käytännönläheinen ja joissakin kouluissa ehkä jo toimiva tapa luoda sellaista kouluyhteisöä, jossa sukupolvet kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa myös muilla tavoin, kuin vain kasvatuksen ja oppimisen viitekehyksissä.

Palatakseni syihin, joiden mukaan aikuiset näyttäytyvät osallistumisen ongelmaryhmänä, on *kolmanneksi* tärkeää tiedostaa, että sosiaalisten ja kulttuuristen voimavarojen jakaminen sukupolvien kesken on vaativa tehtävä aikuisille. Lasten näkeminen yhteistyökumppaneina asuinalueen suunnittelussa, koulun sääntöjen laadinnassa tai alueellisten yhteistyökokousten järjestämisessä ei ole ollut perinteinen tapa toimia eikä sitä edelleenkään nähdä normaalina osana sukupolvien suhteita. Erityisen hankalaa tällaisen toiminnan kehittäminen on siksi, että suurin osa kulttuurisista, sosiaalisista ja myös taloudellisista voimavaroista on alueen aikuisten hallussa, jolloin heidän tulisi herätä toimimaan lasten osallistumisen puolesta.

Osallistumisessa on hyvin pitkälle kyse siitä, miten sukupolvien väliset vallan suhteet toimivat. Aikuisten ja lasten välisen vallankäytön voi tiivistää ajatukseen toimivan yhteistyön visiosta, jota lapset nostivat esiin osana lapsi-aikuissuhteeseen liittyvää vallankäyttöä. Etenkin erilaisten arjen sääntöjen (käyttäytymis- ja toimintasäännöt), erilaisten palvelujen (harrastukset, puistot) ja alueellisen suunnittelun (täydennysrakentaminen, uudet kaavat) suhteen lapsilla oli halua ja omasta mielestään myös kykyä toimia yhteistyössä aikuisten kanssa, jos aikuiset vain antavat heille siihen mahdollisuuden ja ottavat lasten vision todesta. Bourdieun (1989, 1998) pääomiin ja Devinen (2002) voimavaroihin liittyvään ajatteluun palaten, pääsy erilaisiin voimavaroihin muodostui tärkeäksi osaksi lasten toimintaa. Erityisen tärkeitä voimavaroja olivat kulttuuriset eli lasten tuottaman tiedon arvostus ja sosiaaliset eli yhteistyö sekä lasten että lasten ja aikuisten kesken. Järjestyksenpitoon liittyvien kysymysten näkökulmasta lasten asema koulussa näyttää kuitenkin hyvin jähmeältä. Tällä tarkoitan sitä, että järjestyksenpitoon liittyen lapset muodostavat luokan, jonka hallinta ja siten sujuvan sekä turvallisen koulupäivän takaamisen kaikille oppilaille nähdään olevan ensisijaisen tärkeää. Hieman samansuuntaisia näkemyksiä on Monika Riihelällä (1996, 170), joka on todennut, että hänen tutkimistaan instituutioista⁶⁵ koululla on suurimmat vaikeudet kehittää sellaisia työmenetelmiä, joiden avulla voitaisiin tunnistaa lasten omia tiedontarpeita ja vastata niihin. Koulu on lapsi-instituutioista jäykin ja sen tavoitteet ovat tiukimmin sidottuja aikuisten toimesta etukäteen määriteltyihin tavoitteisiin. (Mt.)

12.3 Osallistumisen mahdollisuusrakenne

Oliko lasten osallistumisen kehittäminen turhaa, koska asuinalueen ja koulun rakenteet, yksilöihin historiallisesti paikantuneet käsitykset lapsista ja heidän asemastaan eivät aikuissukupolvien taholla muuttuneet? Lasten osallistumisen voi mieltää sosiaalisena liikkeenä, joka on saavuttanut yhä enemmän sekä julkista mielenkiintoa että erilaisia julkista toimintaa suuntaavia toimenpide-

⁶⁵ Muut Riihelän tutkimat instituutiot olivat neuvola, kirjasto ja päiväkot.

ehdotuksia ja -velvollisuuksia⁶⁶. Mielenkiintoista onkin pohtia lasten osallistumista muutosvoimana, joka ei häviä eikä näivety vaikka yksi yksittäinen hanke ei kyennyt saavuttamaan pysyvää asemaa lasten osallistumisen toiminta-areenana.

Osallistumisen mahdollistava areena on jo itsessään yksi tapa vahvistaa lasten sosiaalista asemaa ja antaa heille sosiaalisia, kulttuurisia, toiminnallisia ja myös taloudellisia voimavaroja. Tämän areenan voi tiivistää käsitteeseen lasten *osallistumisen mahdollisuusrakenne*⁶⁷, jossa tiivistyvät sekä rakenteellisten tekijöiden, kuten vallan suhteiden, ja erilaisten osallistumista tukevien voimavarojen merkitys lapsille. Erityisen kiinnostavaa tällöin on, millaisia voimavaroja lapset tarvitsevat, jotta heidän näkökulmansa muodostuisi osaksi koulun ja asuinalueen toimintatapoja. Lasten näkökulmasta mahdollisuusrakenteen tärkeimpiä kriteerejä ovat rakenteellisten ratkaisujen lapsilähtöisyys, avoimuus ja vapaaehtoisuus, sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostus. Erityisen tärkeitä periaatteita ovat:

- Osallistumista kehitettäessä sukupolvien välisiä suhteita ja vallan voimavaroja tulee tarkastella kriittisesti ja yhteistyössä sukupolvien kesken.
- Lasten toimijuuden korostaminen kehitys- ja kasvatustieteiden rinnalla ja lasten ymmärtäminen kansalaisina antaa mahdollisuuden hyväksyä lasten tuottamaa tietoa ja nostaa sen arvoa.

Osallistumisen mahdollisuusrakennetta voi tarkastella myös lasten osallistumisen ja kansalaisuuden ydinelementtejä tiivistävien vaikuttajatyyppeiden näkökulmista. Ipanoiden toimijaesimerkkien avulla tiivistin aineistosta neljä erilaista vaikuttajaa, joista kukin omalla tavallaan toteuttavat osallistumista ja myös kansalaisuutta. Tässä tutkimuksessa lasten vaikuttajatyyppejä olivat muutoshaluiset, kriittiset, toiminnalliset ja lapsikeskeiset. Tyyppien avulla on tarkoitus nostaa korostuneesti esiin sitä, millaisia voimavaroja ja rakenteellisia strategisia tapoja osallistumisen mahdollisuusrakenne lapsille parhaimmillaan tarjoaa. *Muutoshaluisille* osallistumisen mahdollisuusrakenne tarjoaa rakenteellisen ja tunnustetun foorumin sekä sosiaalisia voimavaroja, joiden avulla voi tavoitella yhteistyötä sellaisten päättävissä asemassa olevien aikuisten kanssa, joita lasten on muuten vaikea tavoittaa (esimerkiksi lautakunnat, virkamiehet jne.). *Kriittisille* Ipanoille mahdollisuusrakenne tarjoaa keskinäisen yhteistyöfoorumin, jos-

⁶⁶ Esimerkkinä tällaisista ehdotuksista ja velvollisuuksista ovat lukuisat lasten osallistumista edistävät hankkeet, YK:n lapsen oikeuksien sopimus, Suomen Perustuslain 2 luku 6§ ja Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Lisäksi pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma (24.6.2003) sisältää kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman, jonka mukaan käynnistetään kansallinen demokratiahanke kansalaisten osallisuuden vahvistamiseksi ja demokratian toimivuuden parantamiseksi. Tähän tavoitteeseen voidaan ajatella kuuluvan myös lasten osallistumisen kehittämisen.

⁶⁷ Myös Mirja Satka ja Johanna Moilanen (2004) puhuvat mahdollisuusrakenteesta, jolla he tarkoittavat sitä, että on olemassa kansainvälisiä ja kansallisia säädöksiä lasten toimijuuden ja osallistumisen tukemiseen, mutta edelleen yhteiskunnastamme puuttuvat sellaiset rakenteet, jotka mahdollistavat ja tukevat lasten osallistumista.

sa lapsilla on mahdollisuus yhdessä työstää omia ideoitaan ja ajatuksiaan eteenpäin ilman liiallista aikuisten kontrollia. Lisäksi foorumi tarjoaa paikan, jossa jokapäiväisten asioiden kehittäminen sekä konkreettinen ja tehokas paikallinen vaikuttamistyö yhdessä lähiaikuisten (koulun henkilökunta, alueelliset viranomaiset, vanhemmat) kanssa muodostaa toiminnan ytimen ja jossa lasten kokemukset ja näkemykset huomioidaan osana arkipäivän erilaisia järjestelyjä.

Toiminnallisille, kuten kriittisille, mahdollisuusrakenne tarjoaa lasten keskinäisen yhteistyöfoorumin. Toiminnallisesti suuntautuneet ovat kuitenkin selkeimmin kiinnostuneita rakenteen tarjoamista toiminnallisista voimavaroista, heitä kiinnostaa erityisesti mahdollisuus tehdä ja toimia käytännön tasolla. *Lapsikeskeiset* puolestaan ovat pääsääntöisesti kiinnostuneita lasten keskinäisestä toiminnasta, siten mahdollisuusrakenne tarjoaa heille sosiaalisia voimavaroja ja tilaisuuden toimia yhteistyössä keskenään. Toiminnallisia ja lapsikeskeisiä vaikuttajatyyppejä yhdistää vahva halu toimia yhdessä lasten keskinäisiä toimintatapoja kehittäen ja kunnioittaen. Muutoshaluiset ja kriittiset ovat puolestaan kiinnostuneita aikuisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kriittiset paikallisella tasolla ja muutoshaluiset laajemmin osana pitkäkestoista ja muutosorientoitunutta työskentelyä. Kaikkia vaikuttajatyyppejä kuitenkin yhdistää se, että he kokivat jollain tasolla tarvitsevansa aikuisten tarjoamaa tukea ja tunnustusta sekä käytännön toiminnan että lasten tuottaman tiedon arvostuksen tasolla.

Lasten osallistumisen mahdollisuusrakenteen laadullisten kriteerien lisäksi voi myös kysyä, mikä on tutkimukseni ja osallistumisen mahdollisuusrakenteen merkitys lapsuustutkimukselle ja sosiaalityön tutkimukselle yleensä. Metodologisella tasolla tutkimukseni on kokeilu, jonka avulla kykenen tarkastelemaan, miten toimintatutkimuksellinen aineistonkeruu ja perinteinen tutkimus sopivat yhteen. Lapsia tutkittaessa toimintatutkimuksellisen aineistonkeruun myönteinen puoli on rikas ja monipolvinen aineisto sekä lasten osallistumisen mahdollistaminen. Lapset eivät osallistuneet aikuisen ennalta määrittämään tutkimukseen, vaan he olivat mukana hankkeessa, jossa kykenivät itse kehittämään omaa osallistumistaan. Toimintatutkimuksellinen hanke antoi mahdollisuuden tutustua lapsiin ja lasten näkemyksiin perusteellisesti ja tällä on eittämättä merkitystä aineiston laadun kannalta. Kuten Pierre Bourdieu kollegoineen (1999) on todennut, tutkimuskohteiden sosiaalisen maailman ymmärtäminen antaa mahdollisuuden tehdä tutkimusta, joka tekee oikeutta tutkimuskohteille. Toimintatutkimuksellisen otteen hankaluutena on vahva roolini osana tutkimusaineistoa. Tällöin on tärkeää olla tietoinen omasta toiminnasta ja sen vaikutuksista. Vaikka toiminnallinen aineistonkeruu liudensi perinteistä lapsiaikuisasetelmaa, ovat eettiset pohdinnat ja aikuisten valta-aseman tiedostaminen osana tutkimusasetelmaa samalla tavalla tärkeitä, kuin missä tahansa lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa.

Lapsipoliittiselta kannalta työni avulla on mahdollista painottaa rakenteellisen ja lapsipoliittisen työn tärkeyttä. Ehdotan ennaltaehkäisevän lastensuojelun ja rakenteellisen sosiaalityön yhdeksi toimintatavaksi lasten osallistumisen kehittämistä niissä lähiyhteisöissä, joissa lapset toimivat päivittäin, kuten esimerkiksi päivähoitossa ja koulussa. Osallistumisen myötä lapsille tarjoutuu

mahdollisuus vaikuttaa lähiyhteisöissään tavalla, joka edesauttaa lapsiystävällisten toimintaympäristöjen kehittämistä ja edistää asuinalueiden sosiaalista kestävyyttä. Sekä lapsia tutkittaessa että lasten kanssa toimittaessa on kuitenkin muistettava, että kyse on siitä, millaiset mahdollisuudet aikuiset lasten toiminnalle ja osallistumiselle tarjoavat. Sukupolvisuhteiden pohtiminen ja sukupolvien välisen yhteistyön kehittäminen on ratkaisevan tärkeä osa lasten osallistumisen mahdollisuusrakenteita.

SUMMARY

In the present study, I have focused on the following question: how can public institutions (especially school and residential planning) be developed through children's own participation within them? As its point of departure this study takes the fact that although children in the Nordic countries are provided with a wide range of welfare services, welfare research and state institutions – and the professional practices within them – have largely failed to recognize children's agency in their everyday lives (e.g. Alanen 2001, Lehtinen 2000, Satka, Moilanen & Kiili 2002).

The strengthening of children's agency and the development of their participation are part of the diverse and rich social movement related with the development of children's rights; the UN Convention of the Rights of the Child explicitly underlines children's rights to communication, rights of assembly and rights to engage in the decision-making that affects their own lives and living environments.

In the present study, children's participation is conceptualized and studied as a phenomenon that is both **agentic and relational**. Participation is understood as action that is interconnected both with the children's individual *agency* and the *social relations* of their daily social life. Participation always takes place in relation to the social and the material environment in which children live.

Firstly, the study investigates the material, cultural and social resources (or capitals: Bourdieu 1986, Bourdieu & Wacquant 1995) that children have and need in order to make their everyday participation possible. Secondly, it outlines the most important social structures that prevent children from participating and promote their participation in decision-making and planning concerning their everyday environments and other significant elements of their daily lives, in a residential area. And thirdly, the present study examines social identities that become important when analysing children's participation.

The research data was collected as a part of a 3-year community project "Children as experts" by the researcher, who also functioned as the coordinator of the project during 1999–2002. The home base of the participatory project was a local primary school, where the children established a children's parliament by themselves, and named it "Kids". The children developed decision-making practices among themselves and with other actors of this arena. As a form of activity "Children's parliament" was brought into the school as a completely new concept and it was created by the children themselves.

The data was gathered by using ethnographic methods: during the course of their weekly meetings the "Kids" were tape-recorded, and observed by the researcher attending the meetings. To collect data on their experiences of participation the members of the children's parliament were interviewed both individually and in groups. The research material was analyzed by applying the adaptive theorizing method developed by Derek Layder (1998). The adaptive method combines pre-existing theory and theory generated from data-analyses

in the formulation and actual conduct of empirical research (Layder 1998). The research material was organized by using the key concepts 'resources', 'structure's and 'social identities'.

The results of my study suggest that when participation is genuinely made possible for children, the symbolic elements of a given culture, for instance values and attitudes towards children and their activities, are explicitly brought forward. These elements include currently held views on children and childhood, on age and authority, and on the social division of power resources between children and adults. Perceiving children merely as growing and developing beings and future adults restricts the way in which adults recognize and respect the information children provide and, consequently, the kind of cooperation and support they will offer to children.

Children are routinely provided with many cultural identities (for example that of a family child, a school pupil), but as a rule they are not regarded as citizens; rather, they are seen as potential citizens or future citizens, because of their lack of full political rights (e.g. the right to vote) and because they are usually regarded as undeveloped and unfinished "adults-to-be" or "citizens-in-making" (e.g. Devine 2002, Jans 2004, Prout 2003, Wyness 2000). The problem with the concept of citizenship is that although many scholars emphasize its process-like nature (it is not an outcome, but a process) (Lister 1997, Procacci 1998), it is still a very adult-centered concept, in need of opening up for children and from the children's standpoint. In addition, the horizontal dimensions of citizenship as well as children's position in society should also be considered (Roche 1999).

The present study indicates that children's potentially emerging citizenship is closely connected to the availability of participatory practices at school and in the residential area. However, it is important to understand that such practices may be empowering only when they are planned and developed together with the children, and not prepared by adults and merely handed down to the children.

In order to be able to participate in social life, children need different kinds of resources: forums and arenas of action, genuine recognition, time, money and so on. In particular, they need co-operation between generations and among children. When using the concept 'citizenship' as a key element of what participation and rights to participation are about, I want to emphasize that children, too, have the right to be engaged - to be agents - in the forming and making of their own citizenship.

The social arena formed by children's parliament may also be described as **a new opportunity structure**, which is one of the main results of the study. Opportunity structure will provide new opportunities for participation. This particular concept refers to a space of contacts, a social arena where children can come together. The opportunity structure is formed by existing social and cultural structures, the resources available to children to use, and the agency that is necessary for participation. From a structural point of view, it provides us with an opportunity to take a critical look at the norms of the school and the residen-

tial area. In evaluating the children's parliament, as a social field and as an opportunity structure, it is important to use qualitative criteria as regards the norms and regulations by asking how children experience them, and whether they see these norms and regulations as something that helps them to develop their participation and/or prevents them from doing so.

LÄHTEET

- Aaltola Juhani & Syrjä Leena (1999) Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 11–24.
- Aapola, Sinikka (1999) Ikä, koulu ja sukupuoli: Peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Acroyd, Judith & Pilkington, Andrew (1999) Childhood and the construction of ethnic identities in a global age. A dramatic encounter. *Childhood* 6 (4), 443–454.
- Aittola, Tapio (1992) Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 91. Jyväskylän yliopisto.
- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiaalhallituksen julkaisuja* 12/1990, Helsinki.
- Alanen, Leena (1992) Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 50.
- Alanen, Leena (1998) Children and the Family Order: Constraints and Competencies. Teoksessa Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (eds.) *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press, 27–45.
- Alanen, Leena (2001a) Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 97–115.
- Alanen, Leena (2001b) Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiologia ja sukupolvijärjestys*. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, Leena; Sauli, Hannele & Strandell, Harriet (2004) Children and Childhood in a Welfare State: The Case of Finland. Teoksessa Jensen, Ben-Arieh, Conti, Kutsar, Phádraig & Nielsen (eds.) *Children's Welfare in Ageing Europe, Volume I*. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research, 143–208.
- Alderson, Pricilla (2000) *Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practise*. London: Kingsley.
- Alderson, Pricilla (2003) Students' rights in British schools. Trust, autonomy, connection and regulation. Teoksessa Edwards, Rosalind (ed.) *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection? The Future of Childhood series*, London and New York: Routledge / Falmer, 24–40.
- Archer, Margaret S. (1995) *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Aro, Jari (1999) *Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora*. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperiensis.
- Bardy, Marjatta (1996) *Lapsuus ja aikuisuus -kohtauspaikkana Émile. Stakes, tutkimuksia 70*. Helsinki: Stakes.
- Benjamin, Shereen; Nind, Melanie; Hall, Kathy; Collins, Janet & Sheehy, Kieron (2003) Moments of Inclusion and Exclusion: pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education* 24 (5), 547–558.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1985) *Sosiologian kysymyksiä*. Suom. J-P Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre (1986) The Forms of Capital. Teoksessa Richardson, John G. (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, Pierre (1989) Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7 (1), 14–25.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1995) *Refleksiiviseen sosiologiaan. Suomenkielisen laitoksen ovat toimittaneet M'hammad Sabour ja Mikko A. Salo*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Järjen Käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre (1999) *Understanding*. Teoksessa Pierre Bourdieu et al. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Brembeck, Helen; Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (eds.) (2004) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press.
- Broady, Donald (1986) *Piilo-opetussuunnitelma*. Suom. Pekka Kämäräinen, Mauri Neste ja Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino.
- Broady, Donald (1991) *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus forfatterskap och den historiska epistemologin*. 2 painos. Stockholm: HLS Förlag.
- Brydon-Miller, Mary; Greenwood, Davydd; Maquire, Patricia and members of the editorial board of *Action Research* (2003) Editorial: Why action research? *Action Research* 1 (1), 9–28.
- Butler, Ian & Shaw, Ian (1996) *A case of neglect? Children's experience and the sociology of childhood*. Aldershot: Avebury
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986) *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2002) Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 477–497.
- Christensen, Pia & Allison James (2000) Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. Teoksessa Christensen & James (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 1–8.
- Cockburn, Tom (1998) Children and Citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood* 5 (1), 99–117.

- Coffey, Amanda (1999) *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Conrad, Joann (1999) *Lost Innocent and Sacrificial Delegate. The JoBenet Ramsey murder*. *Childhood* 6 (3), 313–351.
- Corsaro, William A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Sage.
- Creen, Vivienne E.; Kay, Helen & Tisdall, Kay (2002) *Research with Children: sharing the dilemmas*. *Child and Family Social Work* 7 (1), 47–56.
- Crossley, Nick (2003) *From Reproduction to Transformation. Social Movements and the Radical Habitus*. *Theory, Culture & Society* 20 (6), 43–68.
- Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal & Barnekow Rasmussen (eds.) (2004) *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001 / 2002 survey*. *Health Policy for Children and Adolescents, No. 4*. Copenhagen: World Health Organization.
http://www.euro.who.int/eprise/main/who/informationresources/publications/catalogue/20040518_1 (luettu 11.10.2005)
- Devine, Dymyna (2002) *Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school*. *Childhood* 9 (3), 303–320.
- De Vylder, Stefan (1999) *Macroeconomic Issues and the Rights of the Child*. Teoksessa Verhellen, Eugene (ed.) *Understanding Children's Rights. Collected papers presented at the fourth International Interdisciplinary Course on Children's Rights*. Ghent Papers on Children's Rights - no. 5, University of Ghent, 307–314.
- Edwards, Rosalind (2003) *Introduction. Conceptualising relationship between home and school in children's lives*. Teoksessa Edwards, Rosalind (ed.) *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection? The Future of Childhood series*, London and New York: Routledge / Falmer, 1–23.
- Eläköön lapset - lapsipolitiikan suunta. Suomen Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Suomen Kuntaliitto, 2000.
- Ennew, Judith (1998) *Preface*. Teoksessa Johnson, Ivan-Smith, Gordon, Pridmore & Scott (eds.) *Stepping Forward. Children and young people's participation in the development process*. London: Intermediate Technology Publications.
- Eräsaari, Leena (1995) *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Tampere: Tammer - Paino.
- Eskonen, Inkeri (2005) *Perheväkivalta lasten kertomana*. Acta Universitatis Tamperensis 1107, Tampere: Tampere University Press.
- Fornäs, Johan (1998) *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Forsberg, Hannele (1998) *Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Forsberg, Hannele & Nätkin, Ritva (toim.) (2003) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus.

- Foucault, Michel (1979) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Foucault, Michel (1980) *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Foucault, Michel (1998) *Seksuaalisuuden historia I-III: Tiedontahto, Nautintojen käyttö, Huoli itsestä*. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1985) *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. Teoksessa Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott: *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Gordon, Tuula (2001) *Hiljaiset tytöt ja suulaat "muijat": naisen ääntä oppimassa*. Teoksessa Nikunen, Gordon, Kivimäki & Pirinen (toim.) *Nainen/naiseus/naisellisuus*. Tampere University Press, 93–116.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Basingstoke: Macmillan.
- Gretschel, Anu (2002a) *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelua kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. *Studies in Sports, Physical Education and Health* 85. Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel, Anu (2002b) *Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen*. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 48–62.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1994) *Uusi etnografia ja elämän sosiaalinen rakentuminen*. *Janus* 2 (4), 352–361.
- Hall, Stuart (1999) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hallett, Christine (2000) *Ahead of the game or behind the times? The Scottish children's hearings system in international context*. *International Journal of Law, Policy and the Family* 14, 31–44.
- Hanhivaara, Pirjo & Pekkala, Leo (2005) *Osallistavaa koulua kohti*. Teoksessa Pylkkönen & Ulvinen (toim.) *TUHTI 2004. Pohjoinen nuorisotyön, tutkimuksen ja hallinnon ulottuvuus*, 55–66.
<<http://cc.oulu.fi/~vulvinen/tuju2004.pdf>>. (luettu 11.10.2005)
- Harinen, Päivi (2000) *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Harrikari, Timo (2004) *Ruumiillinen kuritus lapsen rikosoikeudellisena seuraamuksena: historiallista tarkastelua lainsäätämisasiakirjojen valossa*. *Nuorisotutkimus* 21 (2), 34–50.
- Hart, Roger (1992) *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hart, Roger (1997) *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.

- Heikkinen, Hannu L. T. & Jyrkämä, Jyrki (1999) Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Heino, Tarja (1997) Asiakkuuden hämäryys lastensuojelussa. Sosiaalityöntekijän tuottama määräitys lastensuojelun asiakkaaksi. *Stakes, Tutkimuksia* 77. Helsinki.
- Heiskala, Risto (2000) Toiminta, tapa ja rakenne: kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Hockey, Jenny & James, Allison (1993) Growing up and growing old. Ageing and dependency in the life course. London: Sage.
- Horelli, Liisa (1992) Lapset ympäristön tutkijoina. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Horelli, Liisa (1994) Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Helsinki: Ympäristöministeriö, Alueiden käytän osasto, tutkimusraportti 3.
- Horelli, Liisa & Vepsä, Kirsti (1995) Ympäristön lapsipuolet. Helsinki: ITLA.
- Horelli, Liisa; Kyttä, Marketta & Kaaja, Mirkka (1998) Lapset ympäristön ekoagentteina. Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisu 49. Espoo.
- 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: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 31–47.
- Hurtig, Johanna & Laitinen, Merja (2000) Kohtalokas kolmio. Perhe, paha ja ammattilaiset. *Janus* 8 (3), 249–265.
- Hurtig, Johanna (2003) Lasten suojelemassa. Etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. *Acta Universitatis Laponiensis* 60, Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (1998) Children and social competence: arenas of action. London: Falmer.
- Huttunen, Rauno & Heikkinen, Hannu L. T. (1999) Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 155–186.
- Husa, Sari (2003) Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatusta ja normalisoiminen. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (1997) Sosiaalipedagogiikka. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Ikonen, Inkeri (1996) "Kysyt sää niitä juttuja?" Tutkimus lasten haastattelemisesta ja lastensuojelulasten omaan elämään liittyvistä kertomuksista. Tampereen yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos, Sosiaalityön pro gradu -tutkielma.

- Ilmonen, Kaj (1990) Rakenne Anthony Giddensin strukturaatioteoriassa. *Sosiologia* 27 (4), 297–307.
- Ilmonen, Kaj (1993) Anthony Giddensin "agentti" ja ranskalainen jälkistrukturalismi. *Sosiologia* 30 (1), 3–15.
- Isoaho, Hannu; Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1990) Nuorten koulutus ja koti-tausta. Tilastokeskuksen tutkimuksia 171. Helsinki: Tilastokeskus.
- James, Allison & Prout, Alan (eds.) (1990) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Basingstoke: The Falmer Press.
- James, Allison (2001) *Ethnography in the Study of Children and Childhood.* Teoksessa Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland (eds.) *Handbook of ethnography.* London: Sage.
- Jans, Marc (2004) Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* 11 (1), 27–44.
- Johnson, Victoria; Hill, Joanna & Ivan-Smith Edda (1995) *Listening to Smaller Voices: children in an environment of change.* ActionAid, Chard, London.
- Johnson, Victoria (1998) Introduction. Teoksessa Johnson, Ivan-Smith, Gordon, Pridmore & Scott (eds.) *Stepping Forward. Children and young people's participation in the development process.* London: Intermediate Technology Publications.
- Johnson, Victoria & Scott, Patta (1998) Government and International Agencies: Conclusions. Teoksessa Johnson, Ivan-Smith, Gordon, Pridmore & Scott (eds.) *Stepping Forward. Children and young people's participation in the development process.* London: Intermediate Technology Publications, 253–255.
- Jääsaari, Johanna & Martikainen, Tuomo (1991) Nuorten poliittiset valinnat. Tutkimus nuorten aikuisten poliittisesta suuntautumisesta pääkaupunki-seudulla. Helsinki: Gaudeamus.
- Keränen, Saara (2004) *Tukiperhetoiminta lasten kuvaamana. Tutkimus lasten osallistumisesta ja kokemista merkityksistä lastensuojelun avoimuuden tukiperhetoiminnassa.* Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, sosiaalityön yksikkö. Lapsi- ja nuorisososiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkimus.
- Keskinen, Suvi (2005) *Perheammattilaiset ja väkivaltatyön ristiriidat. Sukupuoli, valta ja kielelliset käytännöt.* Tampere: Tampere University Press.
- Kiili, Johanna (1998) *Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämiseksi.* Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen työpapereita no. 105, Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, Johanna (2000) *Kortepohjalaisten lasten ja nuorten kokemuksia hyvinvoinnistaan.* Jyväskylä: Jyväskylän Opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 1/2000.
- Kiili, Johanna (2002) *Lapset elinympäristönsä asiantuntijoina. Toimintatutkimus osallistumisen kehittämiseksi.* Jyväskylä: Keski-Suomen Sosiaalialan Osaamiskeskus, tutkimuksia 1.

- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995) Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulu-
tus ja tasa-arvo Suomessa. SVT, Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kiviniemi, Kari (1999) Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa
Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toi-
mintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Kjørholt, Anne-Trine (2000) The participating child – A vital pillar in the centu-
ry. Key-note paper on the congress "Science of education in new relations.
Time. Space. Thought." Nordic Association for Educational Research 28th
Congress. Kristiansand March 9.–12.2000.
<http://www.hum.gu.se/eth/nordbarn/texter/annetrine2.htm>, (luettu
3.4.2003)
- Kjørholt, Anne-Trine (2002) Small is powerfull. Discourses on 'children and par-
ticipation' in Norway. *Childhood* 9 (1), 63–82.
- Kjørholt, Anne-Trine & Lidén, Hilde (2004) Children and Youth as Citizens:
Symbolic Participants or Political Actors. Teoksessa Brembeck, Helen; Jo-
hansson, Barbro & Kampmann, Jan (eds.) Beyond the competent child.
Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Ros-
kilde University Press, 63–87.
- Kouluterveyskysely 2005 -valtakunnallisia tuloksia. Helsinki: Stakes.
<<http://www.stakes.fi/kouluterveys/taulukot/2005/kouluty05.htm>>
(luettu 11.10.2005)
- Kurikka, Päivi (1996) Nuorten Ääni? Tutkimus nuorten osallistumisesta ja ää-
nestyskäyttäytymisestä. Helsinki: Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi ja
Suomen Kuntaliitto.
- Kuula, Arja (1999) Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tam-
pere: Vastapaino.
- Kuusela, Pekka (1996) Yhteiskuntateoria, sosiaalinen toiminta ja sosiaalitieteet.
Tutkimus sosiaalisen toiminnan teorian nykytilasta ja kehityksestä 1900-
luvulla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 35. Kuopio:
Sosiaalitieteiden laitos, Kuopion yliopisto.
- Kyttä, Marketta (2003) Children in Outdoor Contexts. Affrodances and Inde-
pendent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness.
Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Kähkönen, Päivi (1994) "Vanhemmuuden murtuminen": lapsen huostaanotto
sosiaalitoimen asiakirja-aineiston valossa. Jyväskylä: Jyväskylän opetus-
sosiaalikeskuksen julkaisuja.
- Lahelma, Elina (1999) Hyväntapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa.
Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampe-
re: Vastapaino, 79–96.
- Lahelma, Elina (2002) School is for Meeting Friends: secondary school as lived
and remembered. *British Journal of Sociology of Education* 23 (3), 367–381.
- Laiho, Kristiina & Ritala-Koskinen, Aino (2003) Lastensuojelu osaamiskeskuk-
sen pilottina. Osaava lastensuojelu -projektin loppuraportti. Pikassos Oy
Sosiaalialan osaamiskeskus Kanta-Hämeessä, Pirkanmaalla ja Satakunnas-
sa. Raportteja 1/2003.

- Laine, Kaarlo (1997) Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhi 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Kaarlo (2000) Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, Merja (2004) Häväistyt ruumiit, rikota mielet. Tampere: Vastapaino.
- Lallukka, Kirsi (2003) Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 215. Jyväskylän yliopisto.
- Lansdown, Gerison (1994) Children's Rights. Teoksessa Mayall, Berry (ed.) Children's Childhoods Observed and Experienced. London: The Falmer Press, 33–44.
- Lapsille sopiva Suomi. YK:n yleiskokouksen lasten erityisistunnon edellyttämä Suomen kansallinen toimintasuunnitelma. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2005:5. Helsinki.
- Lapsipolitiikkaa kunnissa 31.12.2003 -tuloksia kuntakyselystä. Rousu, Paavola & Kaunisto. Muistio 5.4.2004. <www.kunnat.net/lapset> (luettu 5.6.2004)
- Launonen, Leevi (2000) Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 -luvulta 1990 -luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto.
- Layder, Derek (1998) Sociological Practise. Linking Theory and Social Research. London: Sage.
- Lee, Nick (1998) Towards an Immature Sociology. The Sociological Review 46 (3), 458–482.
- Lee, Nick (1999) The Challenge of Childhood. Distributions of Childhood's Ambiguity in Adult Institutions. Childhood 6 (4), 455–474.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- Leinonen, Anu (2003) Vanhusneuvostot, vanhuus ja edunvalvonnan kohde. Janus 11 (4), 349–359.
- Leonard, Peter (1997) Postmodern Welfare. Reconstructing an Emancipatory Project. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Liljander, Juha-Pekka (2003) Pierre Bourdieu. Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoi-ta. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 105–128.
- Lister, Ruth (1997) Citizenship: feminist perspectives. Basingstoke: Macmillan
- Lundbom, Pia (2002) Porkkanan parentaa, kettujen vapauttamista ja mielenosoittamista. Osallisuuden uudet muodot? Teoksessa Anu Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 107–120.
- Lähteenmaa, Jaana (2000) Myöhäismoderni nuorisokulttuuri: tulkintoja ryhmis-tä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista. Helsinki: Nuorisotutkimus-verkosto.

- Mannheim, Karl (1959) *Essays on the Sociology of Knowledge*. Edited by Paul Kecskemeti. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marin, Marjatta (2001) Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 17–48.
- Marshall, T.H (1965) *Social Policy*. London : Hutchinson University Library
- Martikainen, Marjo (2003) "Vielä yks lusikallinen". Lasten ja aikuisten kohtaaminen ryhmäperhepäivähoitokodin ruokailutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, sosiaalityön yksikkö. Sosiaalityön lisensiaattitutkimus.
- Mayall, Berry (1996) *Children, health and the social order*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, Berry (2001) *Understanding childhoods: a London study*. Teoksessa Alanen & Mayall (eds.) *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London and New York: Routledge / Falmer, 114–128.
- Mayall, Berry (2002) *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Miettinen, Sari (2005) *Lapsena lähiössä. 10–11-vuotiaiden näkökulma asuinalueensa tiloihin*. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Mikkola, Merva (1996) *Yhdyskuntatyö hyvinvointivaltion ja kansalaisyhteiskunnan välittäjänä*. Teoksessa Matthies, Kotakari & Nylund (toim.) *Välittävät verkostot*. Tampere: Vastapaino
- Morrow, Virginia (1999) *Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review*. *The Sociological Review* 47 (4), 744–765.
- Morrow, Virginia (2001) *Young people's explanations and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu's concept of social capital*. *International Journal of Sociology and Social Policy* 21 (4/5/6), 37–63.
- Muukkonen, Tiina & Tulensalo, Hanna (2004) *Kohtaavaa lastensuojelua. Lapsikeskeisen lastensuojelun sosiaalityön tilannearvion käsikirja*. Selvityksiä 1:2004. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Mäenpää, Johanna & Törrönen, Maritta (1996) *Dokumentoitu lapsi - Miten lapsi näkyy lastensuojelun asiakirjoissa*. *Stakes aiheita nro. 4*. Helsinki.
- Neale, Bren & Smart, Carol (1998) *Agents or Dependents? Struggling to listen to children in family law and family research*. Center for Research on Family, Kinship & Childhood: Working Paper 3. University of Leeds.
- Neale, Bren (2002) *Dialogues with children. Children, divorce and citizenship*. *Childhood* 9 (4), 455–475.
- Nespor, Jan (1998) *The Meaning of Research: Kids as Subjects and Kids as Inquirers*. *Qualitative Inquiry* 4 (3), 369–388.
- Nikkilä, Juha (2002) *Nuorisovaltuustot yhteiskunnallisina osallistumismuotoina - pikkupoliitikkoja vai vapaita vaikuttajia?* Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta.

- Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 63–75.
- Norris, N.; Asplund, R.; MacDonald, B.; Schostak, J. & Zamorsky, B. (1996) Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuutinen, Pirjo (1994) Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18.
- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabeth (2004) Childhood as generation or life phase? *Nordic Journal of Youth Research*. 12 (1), 71–91.
- Ojakangas, Mika (1997) Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85, Helsinki.
- O’Kane, Claire (2000) The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children’s Views about Decisions which Affect Them. Teoksessa Christensen & James (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 136–159.
- Paakkunainen, Kari (1997) Suomen nuorisopolitiikan maatumkinta 1997. Nuoret, poliittiset arvot, toiminta ja nuorisopolitiikka. Kansallinen raportti. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paakkunainen, Kari (toim.) (2004) Nuorten ääni ja kunnantalon heikko kaiku: nuoret kunnallisessa demokratiassa ja paikallisissa vaikuttajaryhmissä. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Paavola, Auli; Rousu, Sirkka & Laiho, Kristiina (2006) Lasten hyvinvointi kunnan yhteiseksi asiaksi. Lapsipolitiikan kuntakyselyn 1.4.2005 tuloksia. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pekki, Anu & Tamminen, Tuula (2002) Lapsen ehdoilla. Kunnallisalan kehittämässätiön tutkimusjulkaisut nro. 33. Helsinki.
- Pikkujämsä, Eero (1975) Järjestelmällistä yhteistyötä lapsen ympäristön parantamiseksi. *Huoltaja* 63 (11), 546–550.
- Platon. Teokset. Ensimmäinen osa. (1999) Suomentaneet Itkonen-Kaila, Marja; Tyni, Marianna ja Hirvonen, Kaarle. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Pridmore, Pat (2000) Children’s Participation in Development for School Health. *Compare: a journal of Comparative Education* 30 (1), 103–113.
- Prout, Alan (2003) Participation, policy and the changing conditions of childhood. Teoksessa Hallett & Prout (eds.) *Hearing the voices of children: social policy for a new century*. London: Routledge / Falmer, 11–25.
- Pulma, Panu (1987) Kerjuuluvasta kuntoutukseen. Teoksessa Pulma, Panu & Turpeinen Oiva: *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Punch, Samantha (2002) Research With Children. The same or different from research with adults. *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Procacci, Giovanna (1998) Poor citizens: Social citizenship and the crisis of welfare states. Teoksessa Hänninen, Sakari (ed.) *Displacement of Social Policies*. SoPhi 19. University of Jyväskylä.

- Puolimatka, Tapio (1999) Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pösö, Tarja (1993) Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 388. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pösö, Tarja (2004) Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Stakes, Tutkimuksia 133. Helsinki.
- Rantalaiho, Liisa (1994) Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa Anttonen, Henriksson & Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.
- Rantamaa, Paula (2001) Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 49–95.
- Rautiainen, Sakari (2000) Lapsuus, auktoriteetti ja lapsen oikeudet. Kasvatus 31 (2), 171–182.
- Riihelä, Monika (1996) Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes, tutkimuksia 66, Helsinki.
- Ritala-Koskinen, Aino (2001) Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Roberts, Helen (2000) Listening to Children: and Hearing them. Teoksessa Christensen & James (eds.) Research with Children. Perspectives and Practices. London: Falmer Press, 225–240.
- Roche, Jeremy (1999) Children: rights, participation and citizenship. Childhood 6 (4), 475–493.
- Roivainen, Irene (2002) Marginaalisuus ja sosiaalityö yhteisöissä. Yhteisöllinen ajattelu ja sosiaalityö. Teoksessa Juhila, Forsberg & Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö, SoPhi 65. Jyväskylän yliopisto, 217–216.
- Saikkonen, Tuija-Leena & Väänänen, Soile (2000) Lapsilähtöisen koulun diskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. Kasvatus 31 (3), 266–279.
- Salo, Mia (2004) Kasvatuksellinen realiteettiperiaate: Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsinki: Helsingin yliopisto, E-thesis <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/kasva/vk/salo/>> (luettu 26.1.2005)
- Salo, Ulla-Maija (1999) Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Salmikanngas, Anna-Katriina (2002) Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 90–106.

- Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (2001) Esipuhe teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino
- Satka, Mirja; Moilanen, Johanna & Kiili, Johanna (2002) Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. *Yhteiskuntapolitiikka* 67 (3), 245–259.
- Satka, Mirja & Moilanen, Johanna (2004) Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat: suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa Helne, Tuula; Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko (toim.) *Seis yhteiskunta - tahdon sisään! SoPhi 80*. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 125–148.
- Satka, Mirja & Eydal, Gudny Björk (2004) The History of Nordic Welfare Policies for Children. Teoksessa Brembeck, Helen; Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (eds.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press, 33–62.
- Scott, Sue; Jackson, Stevi & Backett-Milburn, Kathryn (1998) Swings and Roundabouts: risk anxiety and the everyday worlds of children. *Sociology* 32 (4), 689–705.
- Setälä, Maija-Leena (1973) Lapset oman leikkipaikkansa suunnittelijoina: kokeilu Ylöjärvellä. *Tutkimuksia* 79/1973. Tampere: Psykologian laitos, Tampereen yliopisto.
- Simola, Hannu (2004) Kenraali Adolf Ehnroth ja PISA:n ihme - koulutussosiologiaa huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 35 (1), 91–98.
- Siurala, Lasse & Nalisvaara, Kari (1997) Nuorisovaltuustot -vaikuttamiskanava vai muoti-ilmiö? *Nuorisotyölehti* 7/1997.
- Smart, Carol; Neale Bren & Wade Amanda (2001) *The Changing experiences of childhood: families and divorce*. Cambridge, Oxford, Malden: Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.
- Smith, Noel; Lister, Ruth; Middleton, Sue & Cox, Lynne (2005) Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship. *Journal of Youth Studies* 8 (4), 426–443.
- Smith, Stephen Samuel & Kulynych, Jessica (2002) It May Be Social, but Why Is It Capital? The Social Construction of Social Capital and the Politics of Language. *Politics and Society* 30 (1), 149–186.
- Strandell, Harriett (1995) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tampere: Gaudemus.
- Strandell, Harriet & Forsberg, Hannele (2005) Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (6), 610–623.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998) *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Suominen, Heikki (1998) Lasten ja nuorten hyvinvointi. Uudet haasteet - vanhat palvelut: hyvinvointia ja palveluita koskevat strategiat, periaatteet,

- kannanotot ja selvitykset sekä poimintoja 1990-luvulla käydystä keskustelusta. Helsinki: Stakes.
- Suutarinen, Sakari (toim.) (2000) Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, Brunell, Poutiainen, Puhakka, Saari & Törmäkangas (2001) Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
<<http://www.jyu.fi/ctl/civics.htm>> (luettu 11.10.2005)
- Swiderek, Thomas (1999) The Relevance of a Children's Policy and Participation of Young People in Decision Making in Germany - Municipal and Local Forms and Models of Co-determination. *Social Work in Europe* 6 (3), 14-23.
- Tahkokallio, Keijo (2001) Kotipesän lämpöä etsimässä: kirja vanhemmuudesta, rakkaudesta ja rajoista. Helsinki: WSOY.
- Taylor, David (1998) Social Identity and Social Policy: Engagements with Post-modern Theory. *Journal of Social Policy* 27 (3), 329-350.
- Thomas, Nigel & O'Kane, Claire (2000) Discovering What Children Think: Connections Between Research and Practise. *British Journal of Social Work* 30 (6), 819-835.
- Therborn, Göran (1993) The Politics of Childhood: The Rights of Children in Modern Times. Teoksessa Castles, Francis G. (ed.) *Families of Nations. Patterns of Public Policy in Western Democracies*. Dartmouth: Aldershot.
- Thomas, Nigel & O'Kane, Claire (2000) Discovering What Children Think: Connections Between Research and Practice. *British Journal of Social Work* 30 (6), 819-835.
- Tisdall, E. Kay M. (2006) Antisocial behaviour legislation meets children's services: challenging perspectives on children, parents and the state. *Critical Social Policy* 26 (1), 101-120.
- Tolonen, Tarja (1999) Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135-158.
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Turner, Bryan S. (1993) *Citizenship and Social Theory*. Sage: London
- Toulmin, Stephen (1996) Is Action Research Really 'Research'? *Concepts and Transformation* 1 (1), 51-62.
- Törmä, Sirpa (2003) Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, Törmä & Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109-130.
- Töttö, Pertti (1997) *Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.

- Vanttaja, Markku (2002) Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen Kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 8. Turku.
- Vesikansa, Sari (2002) Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 11–30.
- Virkki, Tuija (2004) Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Virmasalo, Ilkka (2003) Karl Mannheim. Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoi- ta. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 19–43.
- Vuorikoski, Marjo (2003) Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Törmä & Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Väljjarvi, Jouni (2005) Suomalainen peruskoulu kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Kupari & Väljjarvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wacquant, Loïc J.D. (1995) Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiolo- gian rakenne ja logiikka. Teoksessa Bourdieu & Wacquant (1995) Reflek- siiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Suomenkielisen laitoksen ovat toimittaneet M'hammad Sabour ja Mikko A. Salo. Joensuu: Joensuu University Press, 20–84.
- Webb, Jen; Schirato, Tony & Danaher, Geoff (2002) Understanding Bourdieu. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Williams, Fiona; Popay, Jennie & Oakley, Ann (1999) Welfare Research. A Criti- cal Review. London & Philadelphia: UCL Press.
- Woodhead, Martin & Faulkner, Dorothy (2000) Subjects, Objects or Partici- pants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa Christensen, Pia & James, Allison (eds.) Research with Children. Perspec- tives and Practices. London: Falmer Press.
- The World Bank Participation Sourcebook.
<http://www.worldbank.org/wbi/sourcebook/sbhome.htm>, (luettu 12.9.2005)
- Wyness, Michael G. (2000) Contesting Childhood. London: Falmer Press.
- Yeung, Anne Birgitta (2002) Nuorten osallisuus vapaaehtoistoiminnassa ja seu- rakunnassa. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Helsinki: Artikkeleita osallisuudesta. Suomen Kuntaliitto & Humanistinen ammattikorkeakoulu, 76–89.
- YK:n Lapsen oikeuksien komitean viimeisimmät Suomea käsittelevät päätelmät ja suositukset.
 <<http://formin.finland.fi/doc/fin/ihmisoik/raportointi/paatsuo/lapsi.html>>. (Luettu 14.3.2005).

Younger, Michael; Warrington, Molly & Williams, Jaquetta (1999) The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education* 20 (3), 325–341.

Ziehe, Thomas (1991) *Uusi nuoriso*. Suomennos Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Virallisluontoiset julkaisut

Kuntalaki 365/1995. <www.finlex.fi>. (Luettu 14.3.2005).

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983. <www.finlex.fi> (Luettu 14.3.2005).

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 1361/2003 <www.finlex.fi> (Luettu 11.10.2005).

Lastensuojelulaki 683/1983. <www.finlex.fi> (Luettu 14.3.2005)

Nuorisolaki 27.1.2006/72. <www.finlex.fi> (luettu 12.4.2006)

Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma 24.6.2003. <<http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/ohjelma/fi.jsp>> (luettu 10.4.2006)

Suomen perustuslaki (2000) Vammala: Oy Edita Ab.

YK:n Yleissopimus Lapsen Oikeuksista.

<<http://www.fredman-mansson.fi/lapsisop.htm>> . (Luettu 3.1.2005).

YK:n Lapsen Oikeuksien Julistus. <<http://www.ykliitto.fi/iotieto/lapsij.html>>. (Luettu 3.1.2005).