





ABSTRACT

Lallukka, Kirsi

Childhood Age and Age in Childhood. A Study on the Sociocultural Knowledge of Age. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003, 234 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 215)

ISBN 951-39-1538-7

Summary

Diss.

In the construction of modern Western childhood, the concept of chronological age has served as a central criterion for segregation; it is a structural organiser of the children's everyday life. Chronological age is used to separate social positions between the adult and child generations, but it is also used as a criterion in the internal 'distribution of places' in the construction of childhood. It can be said that age as a construction penetrates through the everyday life of children. Thus, the aim of this study was to explore children's conceptions of age: what is the children's sociocultural knowledge of age like?

The empirical data of this research consists mainly of two kinds of material: 60 theme interviews and 211 writings by children. The interviewees were from six to twelve years old and the writers were third- and sixth-graders. To get a grasp of the informants' sociocultural knowledge of age, two levels of examination were formed. These are 'childhood age' and 'age in childhood'.

The theoretical and methodological basis of the present study is eclectic: it is influenced by many fields of research and traditions. Firstly, the theoretical basis was drawn from the interdisciplinary field of childhood studies: childhood and age are regarded as social constructions, and children as active social subjects. The aim of the study is data-centredness by applying grounded theory methodology. Sociology of age, social gerontology and women's studies were also utilised. Data analysis was carried out by using several methods, such as frame analysis and content analysis.

One of the main results of the study is that the majority of the informants didn't want to be called a 'child'; they found this term too belittling and rather used other kinds of expressions in their self-definitions. On the other hand, it was typical that informants emphasized the importance of 'acting one's age'. This means that they carefully avoided becoming marked as 'childish' or 'acting too old'. This fruitful contradiction between the results concerning 'childhood age' and 'age in childhood' tells partly about the complexity of the sociocultural knowledge of age.

Keywords: childhood, age, sociocultural knowledge of age, childhood studies, social gerontology, sociology of age, borderwork

Authors' Adress Kirsi Lallukka
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

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

Reviewers Professor Anja Riitta Lahikainen
Department of Sociology and Social Psychology
University of Tampere, Tampere, Finland

Professor Sinikka Vakimo
Department of Finnish and Cultural Research
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Opponent Docent Harriet Strandell
Department of Sociology
University of Helsinki, Helsinki, Finland

KIITOKSET

Ensimmäiset kiitokset kuuluvat kaikille kuudellekymmenelle haastatteluihin osallistuneelle ja yli kahdellesadalle kirjoitelman tekijälle. Olen usein ajatellut, että kun haastatteluista ja kirjoitelmista on kulunut jo vuosia, niin miltähän teistä kustakin tuntuisi katsoa aineistoja nyt, keväällä 2003. Uskon ja toivon, että näkisitte ne myönteisessä valossa – ainakin minulle jokaisen teidän osallistumisellanne on ollut tärkeä merkitys. Todella iloinen olen myös siitä, että olen saanut luvan käyttää kirjan kannessa Laura Sarasojan vuonna 2000 ottamaa kuvaparia, jossa hän on kuvannut ystäväänsä Aino Siréniä. Kuvapari ei ole tätä tutkimusta varten tuotettu, vaan se on otettu Jyväskylän kaupungin kuvataidekoulussa oppilastyönä. Laura ja Aino, kiitos paljon!

En osaa sanoa, milloin kiinnostukseni lapsuuteen syntyi. Ehkä se on ollut olemassa aina. Kiinnostuksesta tuli kiinnostava ammatti monien vaiheiden jälkeen. Tulin Jyväskylän yliopistoon lukemaan yhteiskuntapolitiikkaa vuonna 1987. Tätä ennen, ylioppilaskirjoitusten jälkeisenä välivuonna, työskentelin päiväkodissa harjoittelijana ja kehitysvammaisten lasten hoitolaitoksessa laitosalpulisena. Aloittaessani yhteiskuntapolitiikan opintoja lapsuus ei juurikaan näkynyt opetuksessa, mutta ylläpidin kiinnostustani lapsuuteen muun muassa työskentelemällä kesäisin sairaala-apulaisena lasten psykiatrisella ja neurologisella osastolla. Yhteiskuntapolitiikan opintoihini lapsuus niveltä vasta vuonna 1990, kun osallistuin Leena Alasen vetämään *Lapsuus, sukupuoli ja perhe* -seminaariin. Tarkemmin ajateltuna tuo seminaari taisi kylläkin olla osa naisopintoja. Tuolloin tiesin heti ensimmäisen seminaari-istunnon jälkeen, että nyt löytyi sellainen näkökulma, joka antaa mahdollisuuden tarkastella lapsuutta tavalla, jota olin tietämättäni hakenut. Tein gradun lapsuustutkimuksen alueelta (*Lasten paikka sukupolvi-järjestelmässä. Koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta*, 1993) ja halusin jatkaa: viimeinen gradu-aikaisen tutkimuspäiväkirjani merkintä koski nimenomaan lapsuutta ja ikää. Tuolloin kasvatustieteen laitoksella, sittemmin varhaiskasvatuksen laitoksella vaikuttava professori Leena Alanen suostui väitöskirjatyöni ohjaajaksi.

Leena on ollut asiantunteva opas lapsuuden tutkimukseen monille, myös minulle. Hän on avannut töillään tilaa lapsuustutkimukselle vakavasti otettavana yhteiskuntatieteen alueena Suomessa, mutta on myös jo pitkään ollut kansainvälisestikin arvostettu lapsuuden sosiologi. Nykyinen Helsingin yliopiston sosiaalityön professori Mirja Satka ryhtyi vetämään lapsuustutkimuksen monitieteistä jatkokoulutusseminaaria yhdessä Leenan kanssa vuonna 1997, ja heidän keskinäinen yhteistyönsä toimi alusta asti hyvin.

Vuosien varrella lapsuustutkimuksen jatkokoulutusseminaarilaisista on tullut läheinen joukko. Paitsi virallisissa seminaari-istunnoissa, olemme pitäneet paljon yhteyttä muutenkin. En tiedä, miten voisin kylliksi kiittää teitä jakamisesta, huumorista, välittämisestä ja kannustamisesta. Erityiskiitokset menevät Sari Miettiselle, Marjo Martikaiselle, Sakari Rautiaiselle ja Tuija-Leena Saikkoselle. Ja sitten on tietysti kolme loistavaa Johannaa – Kiili, Kuivakangas ja Moilanen – jotka kaikki omilla, keskenään erilaisilla tavoillaan, ovat olleet tukenani. Yhteistä heille on ollut lapsuustutkimuksen perusteellinen tunteminen, avarakatseisuus, reiluus ja lämpö. Kiitos teille, kaikille yhdessä ja jokaiselle erikseen.

Koska liikun työssäni monitieteisessä maastossa, on ollut arvokasta, että olen saanut asiantuntevia kommentteja, neuvoja ja kriittisiä huomioita usealta eri tieteenaloilla vaikuttavalta henkilöltä. Leena Alanen, Eeva Jokinen, Raija Julkunen, Pekka Junkala, Marja Järvelä, Olli Kalpio, Juha Kauppinen, Johanna Kuivakangas, Anne Lallukka, Marjatta Marin, Johanna Moilanen ja Mirja Satka - kiitos teille näkemästänne vaivasta. Olli Kalpiota kiitän myös työni taitosta ja monien vuosien aikana saamastani atk-tuesta.

Esitarkastajat – esitarkastusprosessia ennen vain ansiokkaiden tutkimustensa perusteella minulle tutut – Anja Riitta Lahikainen Tampereen yliopistosta ja Sinikka Vakimo Joensuun yliopistosta täydensivät hienosti tätä monitieteistä kommentoijajoukkoa. Sinikka Vakimo, ikääntymisen sukupuolittuneisuuden tutkija ja perinteentutkimuksen professori, oli esitarkastajana tarkka, nopea ja ymmärtäväinen. Sosiaalipsykologian professori Anja Riitta Lahikainen on puolestaan suomalaisen lapsuustutkimuksen pioneereja, ja häneltä sain arvokkaita kommentteja erityisesti kehityspsykologista näkökulmaa koskien.

Tutkimustani ovat rahoittaneet Suomen Akatemia, Suomen Kulttuurirahasto, Haukkalan lastenpsykiatrisen sairaalan kannatusyhdistys, Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikkö ja Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Kiitos tästä.

Vapaamielisellä ja innostavalla työyhteisöllä, Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella – erityisesti Mattilanniemen B-rakennuksen kolmoskerrosalaisilla – on ollut oma merkityksensä. Ei ole vielä kukaan itsestään selvää, että lapsipolitiikka ja lapsuuden tutkimus hyväksytään osaksi yhteiskuntapolitiikan oppialaa. Minä olen juuri tämän oppialan puitteissa saanut tehdä yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta. Hienoa on ollut myös se, että samalta laitokselta on löytynyt useita sosiaaligerontologian taitajia, joilla on ollut halukkuutta ulottaa ikätutkimus vanhuudesta lapsuuteen.

Myötäelämisestä kiitän lämpimästi vanhempiani ja sisariani perheineen. Työni muotoutumiseen ja valmistumiseen on erityisen suuri vaikutus ollut Jiri ja Pekka Junkalalla. Virkeät keskustelut ja hauskat pohdinnat, joita teidän kanssanne olen saanut käydä sekä hupsuttelu, tuki ja läheisyys, joilla olette minua vahvistaneet, on parasta mitä toivoa saattaa.

Jyväskylässä 23. 3.2003

Kirsi Lallukka

SISÄLLYS

OSA I MITÄ, MIKSI, MITEN?

1	JOHDANTO	13
1.1	Konstruoituneisuus ja toimijuus	14
1.2	Sosiokulttuurinen ikätieto	16
1.3	Lapsuusikä, ikä lapsuudessa	17
1.4	Tutkimuksen rakenne	20
2	ELÄMÄN KRONOLOGISOINTI JA IÄLLISTÄMINEN	22
2.1	Elämänympyrästä elämänportaisiin	24
2.2	Lapsuuden historian muuttuvat kulttuuriset tulkinnat	26
2.3	Elämän vaiheistaminen ja numeerinen ikätietoisuus	31
2.4	Elämän kehityksellistäminen.....	36
3	IÄLLÄ RAJATTUA	43
3.1	Iän ja kehitysvaiheiden normatiivisuus kasvatustilanteissa	43
3.2	Optimaalinen kehitys kaupan?	46
3.3	Päiväkoti ja koulu iällistettyinä instituutioina	49
3.4	Lainsäädännölliset ikäraajat: monen iän lapset	52
3.5	Iällisyyden puitteet	55
4	IÄN JA LAPSEN YHDISTELMÄ AIKAISEMMASSA TUTKIMUKSESSA	57
4.1	Ikä – kehityspsykologian tuttu vieras	57
4.2	Lapsuus iän sosiologiassa	60
4.3	Ikä yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa	65
4.4	Oma tutkimusote	67
5	TUTKIMUSTEHTÄVISTÄ TULKINTAAN	70
5.1	Tutkimustehtävät ja aineistojen tuottaminen.....	70
5.2	Lapset äänessä?.....	72
5.3	Koulu, iltapäiväkerho ja päiväkoti tutkimuskanavana	75
5.4	Tutkimuseettiset kysymykset	80
5.5	Aineistojen käsittely ja analyysi	87

OSA II LAPSUUSIKÄ

	LAPSUUSIKÄ-OSUUDEN PROSESSUAALISUUS	93
6	'LAPSI' JA 'LAPSENA OLEMINEN'	94
6.1	“Täysi-ikäisyydestä elämä vasta alkaa”	94
6.2	'Lapsi' ja 'aikuinen' kirjoitelma-aineistoissa	98
6.3	Lapsena ja aikuisena olemisen vastakkainasettelu	104
7	'LAPSESTA' KIELTÄYTYMINEN	111
7.1	Itsemäärittelyt	112
7.2	'Ei-lapsi'	116
7.3	'Ei-lapsi' kohtaa 'ei-vanhan'	120
8	LAPSI- JA ELÄMÄNVAIHEPUHEEN KEHYKSET	125
8.1	Luonnollisen kehityksen kehys	127
8.2	Ongelmakeskeinen kehys	129
8.3	Kriittinen kehys	133
8.4	Kehysten keskinäisistä suhteista	135

OSA III IKÄ LAPSUUDESSA

	IKÄ LAPSUUDESSA -OSUUDEN AVAUS	143
9	IKÄ ARJEN JÄSENTÄJÄ	144
9.1	Iällä kurkottaminen	144
9.2	Ikäjuhlat: Synttäreidenvieton ikäsovinnainen kaava	147
9.3	Ystävyyssuhteiden ikäsopivaisuus	153
9.4	Ikä- ja sukupuoliseparaation toisiaan vahvistava vaikutus	156
10	PIENI JA ISO IKÄSTATUKSINA	160
10.1	Kognitiivisesta sosiokulttuuriseen ikätietoon	160
10.2	”Kylläpä sinusta on tullut iso!”	162
10.3	Liian iso, liian pieni	164
10.4	Paikoittainen kaipuu pieneksi	170
11	OMANIKÄISYYDEN TUOTTAMINEN	174
11.1	Ikäarviot	175
11.2	Ikäistään nuorempi: “lapsellinen”	178
11.3	Ikäistään vanhempi: “yrittää olla”	182
11.4	Omanikäisyyden sosiokulttuurinen tila	187

OSA IV SYNTEESI

12	JOHTOPÄÄTÖKSET	193
12.1	Ikäisyys ja iällisyys	193
12.2	Ikäisyyden rajatyö	196
12.3	Kronologisoitumisen purkautuminen myöhäismodernissa?	201
12.4	Lopuksi	206
	SUMMARY	211
	LÄHTEET	213
	LIITEET	229

OSA I

MITÄ, MIKSI, MITEN?

1 JOHDANTO

Mitä ihmeen tutkimista on lapsuuden ja iän yhdistelmässä? Modernin lapsuuden suhteenhan on harjoitettu ikäsensitiivisyyttä jo vuosisadan ajan. Perinteisissä lapsitieteissä, kuten kehityspsykologiassa, pedagogiikassa ja pediatriassa, ikä on ollut vahvasti tarkastelujen taustalla läsnä: meillä on valtavasti tutkimuskirjallisuutta siitä, kuinka lapsiyksilöiden psykologis-fysiologisen kehityksen eri ulottuvuudet kulkevat aika-akselilla, kehitysvaiheittain edeten, ikää myötäillen. Varsin todennäköistä onkin, että länsimaissa elävän ensimmäinen miellelyhtymä 'iän' ja 'lapsen' punoksesta kytkeytyy ikäsidonnaisina hahmotettuihin kehitysvaiheisiin: lapsen iällä selitetään usein hänen toimintaansa. On todettu, että psykologisen ikätiedon käsitteitä ja niiden "maallikkosovelluksia" käytetään laajasti: ne toimivat sosiokulttuurisena välineenä elämänvaiheiden hahmottamisessa ja ymmärtämisessä (Hoikkala 1993, 18). Väitän, että lapsuuden ja iän yhdistelmän osalta tämä kytkös on erityisen vahva.

Länsimaisen lapsuuden osalta on tarkasti normitettu mitä tietyssä iässä kuuluu osata ja tietää ja mitä taas ei, kuten myös mitä tietyn ikäiselle lapselle voidaan sallia ja mitä häneltä vaatia. Ikä on ollut modernia lapsuutta rakennettaessa keskeinen sosiokulttuurisesti ladattu erottelukriteeri ja rajalinjojen piirtäjä (ks. Ariès 1962). Sitä on käytetty paitsi aikuis- ja lapsisukupolvien erottelussa, joka ilmenee selvimmin alaikäisyytenä ja täysi-ikäisyytenä, myös lapsuuden sisäisen paikka- jaon perusteena. Ikä läpäisee rakenteellisesti lasten arjen. Lapsuuden ikäjaottelut konkretisoituvat esimerkiksi lainsäädännöllisissä ikärajoissa, erilaisissa lapsiinstituutioissa kuten koulussa, päivähoitossa, perheessä ja terveydenhuollossa, eri-ikäisille suunnatuissa kulttuurituotteissa ja harrastusryhmien ikäjaotteluissa. Koska ikä on niin keskeinen länsimaisen lapsuuden institutionaalinen jäsentäjä, kulttuurinen normittaja ja symbolinen merkittäjä, voidaan mielestäni puhua iällä merkitystä lapsuudesta.

Emme kuitenkaan tiedä paljoakaan siitä, miten lapset itse kokevat iän ja iällä merkityissä puitteissa elämisen: 'ikä' on lasten osalta nähty läpeensä luonnollisena, 'kasvun' ja 'kehityksen' psykologisfysiologisen käsiteketjun lenkkinä, jolloin aihetta kysymyksiin ei ole ollut. Tutkimukseni tavoitteena onkin tarkastella kriittisesti iän naturalisointia ja purkaa sitä lapsuuden osalta auki.

Lapsuus on ollut keskeinen solmukohta modernin ikätietoisuuden syntyprosessissa (Chudacoff 1989), mutta iän tutkimisen tärkeys korostuu myös nykypäi-

vän keskustelujen valossa. Ensiksikin viime vuosikymmeninä on puhuttu ‘yhtenäisikäistymisen’ suuntauksesta (ks. esim Meyrowitz 1984; Nikander 1999a) eli siitä, että konventionaaliset elämänvaihekattegoriat, kuten lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus olisivat liudentumassa: mikään ikäryhmä ei enää näytä, käyttäydy, puhu tai toimi ”niin kuin pitäisi”. On sanottu, että vanhat haluavat pysyä nuorina, lapset haluavat tulla aikuisiksi ennen aikojaan, aikuiset puolestaan eivät halua tai osaa olla aikuisia ja nuoruus näyttää venyttäytyneen kaikkiin muihin ikäryhmiin (Povlsen ym. 1999, 8). Toisaalta tämän suuntauksen kanssa samanaikaisesti on puhuttu ikäsegregaation ja ikäsyrjinnän lisääntymisestä. Tarkoitukseni on osallistua näihin keskusteluihin lapsuustutkijan positiosta, siitä tietämyksestä käsin, jonka lasten osallisuus empiirisen tutkimusaineiston tuottajina mahdollistaa.

Yleisin ikäsensitiivisyyden muoto lapsuuden osalta on ollut ikäakselia myötäilevän kasvun ja kehityksen vaiheistamista (Meyrowitz 1984, 24–25; 1985, 231–235), mutta tässä työssä tavoittelemani ikäsensitiivisyys on toisenlaista: olen kiinnostunut lapsuuden ja iän yhdistelmän sosiokulttuurisista ulottuvuuksista. Haluan painottaa sitä, että vaikka otankin etäisyyttä ‘kehittyvä lapsi’ -malliin – joka on ollut aikuisnäkökulmasta nähtynä se tavallisin (James, Jenks, Prout 1998) – en kuitenkaan pyri työlläni todistelemaan ‘kehitysvaiheita’ tai ‘ikätaisoja’ vastaan (ks. myös Hoikkala 1993, 18 ja Aapola 1999b, 137). Sen sijaan olen kiinnostunut tavoista, joilla ‘lasta’ ja ‘ikää’ sosiokulttuurisesti tuotetaan.

1.1 Konstruoituneisuus ja toimijuus

Paikannan työni yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kentälle, joka on osa 1980-luvulla alkunsa saanutta kansainvälistä ja monitieteistä “uuden lapsitutkimuksen” suuntausta. Lähtökohtana on ensinnäkin ollut se, että lapsuus on ajassa ja paikassa rakentuvaa: universalistisen lapsikäisyyden sijaan on korostettu lasten ja lapsuuksien moninaisuutta sekä olosuhteiden ja resurssien erilaisuutta. Toiseksi uuden lapsitutkimuksen suuntauksessa on tuotu esiin lasten toimijuutta, jolloin tietoisena pyrkimyksenä on ollut lasten kokemusten, toiminnan ja kohtelun näkyviin tuominen lapsi-informanttien kautta. (Ks. James & Prout 1990; Alanen 1992; Strandell 1992.) Nämä peruspremissit näkyvät myös omassa, ikää lapsuusnäkökulmasta kartoittavassa työssäni. Sekä ‘iän’ että ‘lapsuuden’ tarkastelussa lähdän liikkeelle siitä, että ne ovat sosiaalisia konstruktioita.

‘Ikä’ ei ole vain biologinen tai kalenteriin liittyvä ominaisuus, vaan sillä on muun muassa sosiaaliset, kulttuuriset ja kokemukselliset ulottuvuutensa (Tikka 1991,85).¹ Ikää on kuitenkin totuttu pitämään luonnollisena, olemassa olevana faktana ja yksilön kykyjen ja taitojen arvioinnin mittana, jolla selitetään yksilöiden välisiä eroja. Yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta voi kuitenkin todeta, ettei lopulta ole helppoa erottaa mitkä asiat johtuvat iästä, mitkä jostain ihan muista

¹ Paula Rantamaa kokoaa (2001, 51–52) iän ulottuvuuksia näin: “Erilaisina ikinä on nimetty kronologinen, biologinen, psykologinen tai psyykinen, kehityksellinen, sosiaalinen, institutionaalinen, juridinen, toiminnallinen, persoonallinen, subjektiivinen, ruumiillinen, rituaalinen ja symbolinen ikä [viitteet poistettu KL]. Kukin näistä tarjoaa erilaisen näkökulman ja tulkinnan iästä.”

tekijöistä. Onkin todettu, että ikä on pikemminkin ”riippuva” kuin ”riippumaton” muuttuja. Iällä luokitellaan ja merkitään, sitä käytetään sosiaalisen kontrollin, vallan ja hierakkisten suhteiden rakentamisessa, siihen kytkeytyy mahdollisuuksia ja esteitä, arvoja ja arvostelmia, resursseja ja velvollisuuksia. (Rantamaa 2001, 54; Sankari & Jyrkämä 2001, 7–8.) Ikä on siis merkityksiltään monitahoinen ja ristiriitainenkin. Yhtäältä ikä on liikkeessä oleva ja kameleonttimainen; se voi näyttäytyä erilaisena kontekstista ja tilanteesta riippuen. Toisaalta sillä on jäykkä ja rajoittava puolensa: sitä käytetään erottelun, luokittelun ja poissulkemisen kriteerinä. Se on väline, jolla vedetään rajoja niin lapsuuskonstruktion sisällä kuin lasten ja aikuisten yhteiskunnallisten paikkojen välilläkin.

Myös ‘lapsuudella’ on monet ulottuvuutensa. Diana Gittins (1998) kirjoittaa aikuisnäkökulmaisen ‘lapsesta’ ja ‘lapsuudesta’ tietämisen hämäävästä tuttuudesta: olemme kaikki olleet joskus lapsia, tunnemme lapsuuttaan eläviä, monilla aikuisilla on lapsia sekä kokemusta lasten kasvattamisesta ja opettamisesta. Kaikki siis ”tietävät” mitä lapsella ja lapsuudella tarkoitetaan. Analyyttisinä termeinä lapsuusterminologian tekeekin Gittinsin mukaan ongelmallisiksi juuri tämä tutuus, joka ei välttämättä kestä tarkempaa pohdintaa. Ei nimittäin ole olemassa vain yhtä lapsuuden tai lapsen määritelmää, ei subjektiivista tai virallista, koska lapsuus aina eletään ja määritellään sosiokulttuurisissa, ekonomisissa, aikaan ja paikkaan sidotuissa konteksteissa. Lapseen ja lapsuuteen kuitenkin assosioituu helposti yhtenäisyys ja muuttumattomuus, erot ja erilaisuus haipuvat. Lapsesta puhutaan usein ikään kuin sillä ei olisi ikää, sukupuolta, sosiaaliluokkaa tai etnisteettiä. (Gittins 1998, 2 ja 32.) Toisaalta lapsi-käsite pilkkoutuu helposti arkipuheessa vaikkapa tytoiksi ja pojiksi, päiväkotilapsiksi ja koululaisiksi tai länsimaiden ja kehitysmaiden lapsiksi, jolloin ‘lapsi’ heterogenisoituu, mutta tavalla, joka edelleen nojaa tietyn kategorian sisäiseen samuuteen. Abstraktina figurina lapsesta tulee helposti universaali, ajaton ja epähistoriallinen (Davín 1999, 15). Tässä mielessä voikin sanoa, että ‘lapsi’ on myytti, fiktio, aikuisten laatima konstruktio, joka sanana peittää yhtä paljon kuin kertookin. Lapselle ja lapsuudelle annetuilla määritelmillä ei ole kiinteätä merkitystä, joihin voitaisiin epäproblemaattisesti vedota. Käsitteet lapsuuden kestosta ja sen substanssista vaihtelevat historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti tarkasteltuina. (Buckingham 2000, 6; Gittins 1998, 11–12.) Kun kysytään mitä ‘lapsi’ on, täytyy perään liittää samantien lisää kysymyksiä: Kenen silmissä? Milloin? Missä? Ja millaisin seurauksin? (Davín 1999, 33).

Marjatta Bardy (1996, 209) korostaa lapsuuden “kaikkialle haaroittuvaa *paideianomaista* luonnetta”, mutta pitää konkreettisimmin näkyvillä olevana lapsuuden ulottuvuutena kuitenkin ‘lapsen iässä olevien ihmisten elämää’. Samaten Sakari Rautiainen (2000, 176) toteaa: “Tavallisempaa kuin käsittää lapsuus suhteeksi lienee nykyään nähdä lapsuus *ikä kautena* tai kehitysvaiheena”. Ikä on siis kulttuurissamme ilmeisin lapsuuden hahmottamisen perusta; se on niin ilmeinen, ettei sitä juurikaan ole problematisoitu. Juuri tähän ilmeisyyteen ja itsestäänselvyyteen yritän puuttua ja kysyn: mitä ‘lapsen’ ‘iässä’ oleminen tarkoittaa erikäisten lapseksi määritettyjen näkemänä.

Jos tutkija lähtee liikkeelle etsimällä lasten ikään ja kehitystasoon perustuvia samankaltaisuuksia, tulee hän orientaatiollaan sivuuttaneeksi lapsen aseman subjektina. “Automaattinen lapsen tekojen ikään suhteuttaminen kyseenalaistaa lapsen aseman oman toimintansa subjektina”, kuten Monika Riihelä (1996, 34) toteaa. On

siis otettava huomioon, että lapsisubjektit ovat aktiivisia toimijoita, jotka muodostavat käsityksensä sosiokulttuurisesta ikätiedosta dynaamisesti ja prosessuaalisesti, oman aktiivisuutensa ansiosta, samalla kuitenkin yhteydessä kulttuurisiin tulkin-toihin ja yhteisölliseen vuorovaikutukseen (vrt. Riihelä 1996, 179–182).

Lapsuustutkimuksen toimijuutta korostavan peruspremissin mukaisesti työni lähtökohtana on se, että tutkimukseeni osallistuneilla informanteilla on ‘lapsesta’ ja ‘iästä’ oman yhteiskunnallisen paikkansa avaamasta näkökulmasta, omien kokemustensa ja toimijuutensa kautta sellaista tietoa, jota aikuisilla ei ole. Olen siis kiinnostunut lapsisubjektien tekemistä havainnoista ja huomioista, jotka koskevat iän merkitystä. Tietävä ja osaava lapsisubjekti on työssäni mukana lisäksi toisella tapaa: analysoin myös sitä, kuinka informantit esittävät itsensä jonkin ikäisenä (tutkijan kanssa yhdessä). Miten lapset sekä kertovat ikää että iästä? Millaisena sosiokulttuurinen ikätieto hahmottuu 6–12-vuotiaiden haastattelujen sekä 3.- ja 6.-luokkalaisten kirjoitelmien valossa?

1.2 Sosiokulttuurinen ikätieto

Mitä sitten on sosiokulttuurinen ikätieto? ‘Tietoa’ ei ole ollut tapana yhdistää lapsiin ja lapsuuteen, pikemminkin se on esiintynyt lasten kohdalla käänteisessä merkityksessä, yhtenä lapsuutta ja aikuisuutta erottavan dikotomian osana. Lapset on nähty tietämättöminä ja tieto aikuisuuteen kuuluvana tunnusmerkkinä: ”Lapsuus on kulttuuripiirissämme määritelty tiedon kääntöpuoleksi, ja se paikannetaan luonnon ja kulttuurin rajavyöhykkeille, jossa yksilö ja yhteisö kohtaavat” (Kristeva 1993, 111; Bardyn 1996, 23 mukaan). Tieto ja muodollinen tietäminen ovat kulttuurissamme korkealle arvostettuja, kun taas tietämättömyys on halveksittua ja alemmaa. Tietämättömyys asettuu suhteeseen toisen lapsuuteen liitetyn attribuutin, viattomuuden kanssa: lapsen katsotaan olevan tietämätön, jos hän ei ole perillä asioista, joista aikuiset haluavat hänen tietävän, mutta viaton jos hän ei tiedä sitä, mitä aikuiset eivät haluaakaan hänen tietävän (Kitzinger 1990, 161). Aikuisten taholta odottamaton lasten osoittama tietämys tai tiedonhalu puolestaan määrittyy varhaiskypsyyden, pikkuvanhuuden tai näsäviisauden osoitukseksi riippuen tiedetyn tai halutun tiedon luonteesta. Runoilija Saima Harmaja (1986, 186) erittelee lapsuudenaikaisessa päiväkirjassaan tietämisen haluan liitettyä sukupuolitettua ja ikäistettyä tulkintatapaa: ”Oletko muuten huomannut että miehet tuntevat tiedonjanoa, naiset uteliaisuutta, kun taas yllämainittu ominaisuus lapsissa ilmenee nenäkkyytenä”.

Näin ollen ‘tiedosta’ puhuminen lasten yhteydessä – sen sijaan että esimerkiksi käytettäisiin epämääräisempiä ‘mielipidettä’ tai ‘näkemystä’ – sisältää lapsipoliittisen kannanoton. Tieto on jotain, joka niveltyy aikaisempiin kokemuksiin, joita ihmiset reflektoivat. (Mayall 2000, 120.) Tieto on yhteydessä kokemuksiin, jotka puolestaan ovat historiallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen määrittämiä sikäli, että ne vaikuttavat siihen, kuinka “ilmaisemme, tulkitsemme ja merkityksellistämme kokemuksiamme” (Matero 1996, 263). Gerard Delantyn (1999, 10–11) tapaan ajattelen, että ‘tiedossa’ ei ole kyse vain informaatiosta vaan myös kokemuksesta ja toiminnasta. Kulttuuri voidaan nähdä kommunikatiivisesti strukturoituna

sosiaalisen tiedon muotona, josta sosiaaliset toimijat ammentavat ja joka ei ole erotettavissa sosiaalisista käytännöistä. Siten 'tieto' leikkaa sosiaalista ja kulttuurista. Ikä- ja siirtymävaiheet ovat sosiaalisesti rakentuneita ja kulttuurisesti tuotettuja (Vilkko 2000,75; Arber ja Evandrou 1993, 9). Lapset muodostavat sosiaalisen ryhmän, pysyvän yhteiskunnan osan ja siten heidän tietoaan siitä, mitä merkitsee olla (tietyn ikäinen) lapsi tarvitaan osaltaan parantamaan ymmärrystämme siitä, kuinka sosiaalinen järjestys toimii (Mayall 2000, 120; 2002, 5–6 ja 177).

Sosiokulttuurisen ikätiedon lapsipoliittinen relevanssi on painava. Se, miten lapsia kohdellaan on suhteessa siihen, kuinka heidät nähdään ja kuinka heidät nähdään riippuu osaksi myös siitä, kuinka heidät sosiokulttuurisessa ikätiedossa esitetään (vrt. Dyer 1993,1; Christensen 1998, 188; Neale & Smart 1998, 36). Ajattelun sosiokulttuurisen ikätiedon olevan kiinteässä yhteydessä toimijuuteen: se vaikuttaa toiminnan mahdollisuuksiin ja tapoihin toimia, mutta on myös toiminnassa muokkautuvaa ja rakentuvaa.

Sosiokulttuurista ikätietoa voi ajatella suhteessa Anthony Giddensin (1984) strukturaatioteoriassaan tekemään 'praktisen tietoisuuden' ja 'diskursiivisen tietoisuuden' erotteluun: "Edellinen on se 'itsestään, sanomatta selvä' tietovaranto, johon toimijat nojaavat toimintojensa muotoutumisvaiheissa. Jälkimmäinen, ilmaisullinen tietoisuus, perustuu tietoon, jonka toimijat voivat ajatustensa vaihdon ja keskustelun tasolla ilmaista. Kaikilla yhteiskunnallisten järjestelmien toimintaan osallistuvilla toimijoilla on epäilemättä ainakin jonkin asteista näiden järjestelmien ilmaisulliselle tasolle kohoavaa käsitteellistä hallintaa." (Giddens 1984, 25.) Katson sosiokulttuurisen ikätiedon sisältävän näitä molempia: niin sanottua itsestään selvää tietoa, jonka avulla ihmiset orientoituvat ja toimivat (praktinen tietoisuus), mutta myös käsitteellistä tietoa (diskursiivinen tietoisuus).

1.3 Lapsuusikä, ikä lapsuudessa

Jäljittäessäni sosiokulttuurista ikätietoa 6–12-vuotiaiden haastattelujen sekä 3.- ja 6.-luokkalaisten kirjoitelmien kautta, liikun pääasiallisesti kahdella tarkastelutasolla, jotka ovat *lapsuusikä* ja *ikä lapsuudessa*. Tasot olen virittänyt Allison Jamesin ja Alan Proutin (1990) artikkelin *Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood* innoittamana.² Tarvitsen tätä jaottelua saadakseni otteen lapsuuden ja iän laajasta ja monisyisestä sosiokulttuurisesta yhdistelmästä, lapsen iässä olevien elämästä: ne ovat eräänlaiset tutkimukselliset sisäänmenoaukot. Termien työnjako on seuraavanlainen: *Lapsuusikä* termillä pyrin kohti koetun

² James ja Prout käyttävät artikkelissaan termejä 'time of childhood' (lapsuuden aika) ja 'time in childhood' (aika lapsuudessa). Nämä alkuperäiset termit ovat huomattavasti laajempia kuin minun sovellukseni: ikä on vain yksi aikaan liitetty aspekti. Jamesin ja Proutin tarkoituksena ei varsinaisesti olekaan kehittää termejä eteenpäin, vaan he käyttävät niitä toimittamansa antologian (*Constructing and Reconstructing Childhood* 1990) päätösartikkelissa: poimivat kirjan artikkeleista aika-teeman saldon. 'Aika', sen paremmin kuin 'ikäkään', ei ollut antologiaan kirjoittaneiden varsinaisena tutkimuskohteena yhtä artikkelia lukuun ottamatta (ks. Solberg 1990). Pikemminkin James ja Prout haluavat kannustaa lapsuuden tutkijoita jatkossa tarttumaan 'aikaan' lapsuutta monin tavoin rakenteistavana kysymyksenä. Minut heidän tekstinsä sai innostumaan 'iän' ja 'lapsuuden' keskinäisestä problematiikasta.

‘lapsena olemisen’-problematiikkaa. Se on yhtäältä sukua ‘elämänvaiheelle’. Moderneissa länsimaissa vakiintuneet elämänvaihenimikkeet on järjestetty ajallisesti ja iällisesti: ‘vauvaikä’ edeltää ‘lapsuutta’ ja sitä seuraavat ‘nuoruus’, ‘aikuisuus’ ja ‘vanhuus’. Jokaisen elämänvaiheen ymmärretään toisensa poissulkevasti sisältävän tiettyjä attribuutteja, jotka kertovat kunkin elämänvaiheen ominaislaadusta (Bradley 1996, 147). Toisaalta lapsuusikää koskeva tarkastelutaso tulee lähelle sellaista ‘sukupolven’ käsitettä, jota yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa on jo runsaastikin käytetty: ikävaihe- tai ikäryhmäsukupolven merkityksessä, jolla “tarkoitetaan kunakin hetkenä tietyn yhteiskunnan lapsia, nuoria, keski-ikäisiä tai vanhoja riippumatta siitä, ovatko he esimerkiksi sukua keskenään” (Marin 2001a, 41)³. Näen tavan, jolla esimerkiksi Berry Mayall hahmottaa ‘sukupolvea’, melko tyypillisenä uudelle lapsitutkimukselle. Hänen mukaansa ‘sukupolvi’ on avainasemassa, kun halutaan ymmärtää lapsuutta ja lasten elämiä. Aikuisuuspolvet ovat laatineet sosiaalisen järjestyksen siten, että lapsuus ja aikuisuus sosiaalisina instituutioina strukturoituvat eri tavoin niin voimavarojen jaon, rajoitusten ja vaatimusten, lakien ja oikeuksien kuin vastuun ja etuuskienkin suhteen. Niinpä sukupolven käsite on Mayallin mielestä avain lapsuuden yhteiskunnallisten paikkojen ymmärtämiseen – samalla tapaa kuin sukupuolen käsite on ollut avain naisten asemien havaitsemiseen sosiaalisessa järjestyksessä. (Mayall 2000, 120–121.)

Yhdyn pitkälti Mayallin esittämään sukupolvitulkintaan ja olen sen suuntaista tutkimusta aiemmin itsekkin tehnyt – tarkastellut lasten paikkoja ‘sukupolvi-järjestelmässä’ (ks. Lallukka 1993). Tämä ei kuitenkaan ole riittävä lapsuuden hahmotus tutkimuksessa, jossa haluan selvittää lapsuutta ikänäkökulmasta sekä ikää lapsuusnäkökulmasta. Aikuis- ja lapsisukupolvien tasolla tapahtuvaa tarkastelua on laajennettava. Siksi liitän tässä tutkimuksessa lapsuuden tarkastelun taustaksi koko elämäkulun ja koetan peilata lapsuutta koskevaa sosiokulttuurista ikätietoa paitsi aikuisuuteen, myös muihin vakiintuneisiin elämänvaihekäsityksiin, kuten vauvaikään, nuoruuteen ja vanhuuteen.

Elämänvaihekäsitteet ovat relationaalisia eli ne muotoutuvat suhteessa toisiinsa: jos yhtä elämänvaihetta koskevissa käsitystavoissa ja käytännön elinolosuhteissa tapahtuu muutoksia, vaikuttavat nämä myös väistämättä muihin elämänvaiheisiin ja niitä koskeviin käsityksiin ja asemiin. Jos esimerkiksi halutaan tarkastella vanhuutta sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, niin siihen tarvitaan suhteuttamista muihin elämänvaiheisiin. Samaten lasten ja nuorten yhteiskunnalliset olosuhteet ovat vahvasti yhteydessä tapoihin, joilla aikuisuus kyseisessä yhteiskunnassa hahmotetaan. (Haraven 1995, 121; ks. myös James 1999, 25.) Kaikkien elämänvaiheiden määritelmät ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan, kuten myös niiden keskinäiset asemat. Olen vakuuttunut siitä, että vaikka olisikin kiinnostunut ensisijaisesti vain yhdestä elämänvaiheesta – kuten minä lapsuudesta – on tärkeätä pohtia eri elämänvaihekäsitysten ja asemien keskinäissuhteita. Tutkimusprosessin aikana olen kokenut erityisen hedelmällisenä lapsuuden ja vanhuuden elämänvaiheiden ja niiden tutkimuksen rinnastamisen (ks. Lallukka 2000a). Olenkin halunnut selvittää sitä, millaista sosiokulttuurista ikätietoa infor-

³ Lapsuustutkimuksessa on viime aikoina käynnistetty sukupolvi-käsitteen teoreettinen kehittäminen. Leena Alanen (2001) on työstänyt Karl Mannheimin käsitettä eteenpäin artikkelissaan *Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena*.

manteilla on ‘lapsesta’ ja ‘lapsuudesta’ sekä muista vakiintuneista moderneista elämänvaihe- käsitteistä. Miltä erityisesti ‘lapsuus’, mutta myös muut elämänvaiheet näyttävät informanttien tietäminä?

‘Ikä lapsuudessa’ puolestaan sallii iän hienosyisemmän tarkastelun: huomio kääntyy elämänvaihe- tai sukupolvitasolta pienempiin yksiköihin: vuosiin (tai jopa kuukausiin ja päiviin, kuten aineisto kertoo), lasten keskinäisiin ikäeroihin ja niihin ladattuihin merkityksiin, erilaisiin jokapäiväisiin ikäjäsennyksiin – siihen kuinka iällä organisoidaan, kontrolloidaan ja jäsenetään lasten arkipäivää – ja kuinka lapset itse käyttävät, uusintavat ja tuottavat sosiokulttuurista ikätietoa. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa koskevat tarkastelutasot ovat yhteydessä toisiinsa: ikää käytetään länsimaissa lapsuuskäsitysten puitteistajana, ja vaikka iän kautta asetetut rajat ovat pitkälti kontekstispesifejä ja saattavat siten vaihdella, on iällä vahva rooli lasten arkipäiväisten aktiviteettien rajaamisessa (James & Prout 1990, 219; 1997 232–233).

Tutkimukseni esitystapaa voi tietyssä mielessä luonnehtia prosessikuvaukseksi. Tämä ei ole ongelmaton valinta, sillä prosessikuvauksen keinoin raportista tulee helposti kaoottinen ja polveileva tarina (Mayall 2002, 6–7). Sitä paitsi prosessikuvauksena toteutettu esittämistapa voi olla hämäävä tekoautenttisuudessaan. Tutkimusta raportoidessa on joka tapauksessa tehtävä päätöksiä sen suhteen, mitkä tutkimusprosessin aikaiset tapahtumat, käänteet, empiiriset ja teoreettiset ajatuskulut valitsee näkyviin kirjoitettavaksi. Ratkaisuni perusteluna on käsitteiden rakentumisen prosessuaalisuus: en ole lähtenyt liikkeelle teoriasidonnaisesti, “valmiin” käsiteparaatin kanssa⁴, vaan työni pääkäsitteet muodostuvat vasta tutkimusprosessin lopputulemana. *‘Iällistäminen’* ja *‘ikäistäminen’* eivät ole olleet työni lähtökohtaisia käsitteitä, vaan ne syntyivät vasta aineistolähtöistä empiriaa tutkimuskirjallisuuden kanssa keskusteluttamalla. Jo tutkimusaihevalintani on “pakottanut” tällaiseen käsitteiden muodostamistapaan, sillä joudun liikkumaan useiden tieteenalojen välimaastossa, koska yhteiskuntatieteellisiä esikuvia lapsen ja iän “yhdistelmän” jäsentämiseen ei juurikaan ole ollut. Valitsemallani raportointitavalla pyrin tämän prosessuaalisuuden kuvaukseen. Metodologiseen otteeseen olen saanut vaikutteita grounded theory -lähestymistavasta, jossa korostetaan nimenomaan aineistokeskeisyyttä ja joka soveltuu erityisesti tutkimusalueille, joista olemassa olevaa teoriaa on vain vähän (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990; ks myös Siitonen 1999). Prosessikuvaus on työssäni läsnä sekä aineiston- että analyysientuottamisen esittelyn osalta, mutta samalla myös teoreettismetodologisen otteeni prosessuaalista rakentumista koskien. Siten työssäni ei ole perinteiseen tapaan yhtä yksittäistä lukua, jossa keskityttäisiin teoreettismetodologisten ratkaisujen yhteen kokoamiseen, vaan ne tulevat esiin tutkimusraportin varrella “paloittain”.

⁴ Teoriasidonnaisella analyysillä viitataan tässä tutkimustapaan, jossa liikkeelle lähdetään esimerkiksi yhdestä suuresta teoriasta, joka operationaalistetaan mitattavaan muotoon. Tämän jälkeen kerätään aineisto, jota tarkastellaan suhteessa teoriaan ja siitä johdettuun hypoteesiin. (Eskola 2001, 137.)

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni koostuu neljästä osasta: Osa I Mitä, miksi, miten?; Osa II Lapsuusikä; Osa III Ikä lapsuudessa; Osa IV Synteesi.

Ensimmäisessä osassa, joka kattaa luvut 1– 5, yritän selvittää ja perustella lukijoille mitä tarkalleen ottaen tutkin, sekä miksi ja miten tutkimustani teen. Nyt käsillä olevan johdannon jälkeen luvussa kaksi taustoitan modernin ikätietoisuuden syntyä ja elämänkulun institutionaalistumista. Tarkoitus on denaturalisoida ikä- ja elämänkulkujaotteluiden luonnollisuusolettamuksia: ikäsuhteet ja niitä koskevat käsitykset ovat ajallispaikallisia ja sidoksissa poliittisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin. Käyttämäni termi ‘kronologisoituminen’ tulee Martin Kohlilta (1986). Elämänkulku on järjestetty valmistautumisen (lapsuus, nuoruus), työn (aikuisuus) ja levon (vanhuus) vaiheisiin. Elämän kronologisoituminen pitää sisällään niin syklisestä lineaariseen aikäkäsitykseen siirtymisen kuin kronologisen iän tulemisen merkittäväksi sosiokulttuuriseksi organisointikriteeriksi. Jälkimmäisen ulottuvuuden nimeän ‘iällistämiseksi’, jota hahmotan kahden toisiinsa yhteydessä olevan tason kautta: ‘elämänvaiheistamisen’ ja ‘elämän kehityksellistämisen’. Kolmannessa luvussa jatkan keskustelua lapsi-instituutioiden ‘iällisyydestä’: miten päivähoido ja koulu sekä lapsia koskeva lainsäädäntö iällistävät lapsuutta; miten lapsuutta normitetaan ja kontrolloidaan ikäsidonnaisina esitettyjen kehitysvaiheiden kautta muun muassa kasvatussopissa ja mainonnassa.

Neljännessä luvussa keskityn iän ja lapsuuden yhdistelmän käyttötapoihin kolmella tutkimuskentällä: kehityspsykologiassa, yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa sekä iän sosiologiassa. Kriittisen tarkastelun pohjalta päädyn väittämään, että olemme tilanteessa, jossa yhtäältä ‘lapsuuden’ ja toisaalta ‘iän’ luonnollisuus on tullut kyseenalaistetuksi, mutta niiden yhdistelmä on vielä sellainen, joka yhä kääntää katseen fysiologis-psykologiseen luonnollistavalla tavalla. Luvun lopuksi esittelen oman tutkimusotteeni, jonka olen räätälöinyt yhtäältä suhteessa aikaisempaan lapsuutta ja ikää koskevaan (tai niiden yhdistelmää sivuvaan) tutkimuskirjallisuuteen. Toisaalta olen rakentanut tutkimusotettani lainaten ja soveltaen aivan muilta tutkimuskentiltä.

Viidennessä luvussa esittelen aineistoni sekä tavat, joilla ne tuotettiin: 6–12-vuotiaiden teemahaastattelut ja 3.- ja 6.-luokkalaisten kirjoitelmat. Myös tutkimustehtävien tarkempi asettaminen paikantuu tähän lukuun. Lisäksi pohdin lapsuustutkimuksen eettisiä kysymyksiä sekä kuvailen ja perustelen käyttämiäni analyysimenetelmiä.

Tutkimuksen toinen osa – jossa teen lapsuusikää koskevia empiirisiä analyysejä – alkaa informanttien ‘lapsen’ ja ‘lapsena olemisen’ kuvaamisen tapojen jäsentämisellä. Keskustelutan näitä tuloksia tutkimuskirjallisuuden kanssa kysyen, mikä tekee ‘lapsesta’ niin ahtaan ja negatiivisesti värittyneen kategorian. Teen myös rinnastuksia sosiaaligerontologisiin empiirisiin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu ‘vanhan’ leiman karttamista: asetan ‘ei-lapsen’ ja ‘ei-vanhan’ kohtausasemiin. (Luvut 6 ja 7.) Kahdeksannessa luvussa vien lapsi -käsitteen empiiristä erittelyä eteenpäin ja laajennan sen koskemaan ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ lisäksi myös muita vakiintuneita elämänvaihekatteorioita. Muodostan informanttien puheesta ‘kehyksen’ käsitteen avulla kolme erilaista ‘lapsi- ja elämänvaihepuheen’ mallia.

Ikää lapsuudessa koskeva empiirinen tarkastelu (osa III) koostuu niin ikään kolmesta luvusta (luvut 9–11). Luvussa yhdeksän tarkastelen ikää lasten arjen jäsentäjänä ja paneudun lasten keskinäisiä suhteita koskevan sosiokulttuurisen ikätiedon tuottamiseen. Kymmenennessä luvussa pohdin, miksi ‘pieni’ ja ‘iso’ esiintyvät niin taajaan aineistoissani. Ne rakentuvat aineistojen pohjalta tarkasteltuina monimutkaiseksi iän, pituuden, koon, “kehittyneisyyden” ja kyvykkyyden kudelmaksi, joka on voimakkaasti arvolatautunut. Tavat tuottaa omanikäisyyttä ovat tutkittavina luvussa yksitoista. Osoitan aineistojeni kautta, että lapsiin kohdistetaan jokapäiväisissä käytännöissä monella tapaa ‘iän’ ja ‘ikäisyyden’ arviointia niin heidän itsensä kuin muidenkin taholta.

Tutkimuksen viimeisessä, yhteenveto-osassa, olen asettanut itselleni kolme tehtävää. Ensinnäkin käyn läpi empiiristen lapsuusikää ja ikää lapsuudessa koskevien analyysien keskinäissuhteita: millainen punos niistä syntyy? Mitä keskinäisiä ristiriitaisuuksia niihin sisältyy ja mitä ne kertovat sosiokulttuurisesta ikätiedosta? Näihin kysymyksiin vastatakseni kehittelen apuvälineeksi käsitteen ‘ikäisyyden rajatyö’. Toiseksi keskustelen ilmiöstä, jonka on väitetty jo paikoitellen seuranneen kronologisoitumisprosessia. Kyse on myöhäismodernista de-kronologisoitumisesta, iällistämisen purkautumisesta ja sen yhteyksistä empiirisiin tuloksiini. Lopuksi pohdin työni kontribuutioita; sitä miten näen sen mahdollisen tieteellisen ja lapsipoliittisen annin.

2 ELÄMÄN KRONOLOGISOINTI JA IÄLLISTÄMINEN

Syntymä ja kuolema ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti määriteltyjä ilmiöitä. Ihmisen syntymä ja elinikä lasketaan yleensä siitä hetkestä, kun hän tulee äidistä ulos, toisin sanoen virallisesta, lääketieteellisestä syntymästä. Kuitenkin jo sikiöllä on tiettyjä juridisia oikeuksia. Esimerkiksi abortti voidaan Suomessa tehdä 12 - tai tilanteesta riippuen 20 tai 24 - viikon ikäiselle sikiölle. Ihminen on siten ikään kuin juridisesti syntynyt ennen varsinaista syntymähetkeään. Toisaalta lapsi on syntynyt sosiaalisesti ja psykologisesti tätäkin ennen: ollut ehkä vanhempiansa ja lähiomaistensa ajatuksissa ja toiveissa, mielikuvina ja haaveina vuosia ennen syntymäänsä. Hänellä on ollut sosiaalinen paikka valmiina sukulaissuhteineen ja tulevine juridisine oikeuksineen. Varsin nopeasti sen jälkeen, kun lapsi on saanut alkunsa, hän tulee yleensä myös yhteiskunnan institutionaaliseen valvontaan ja hoivaan äitinsä terveystarkastusten ja synnytysvalmennuksen kautta. (Marin 2001a, 17– 18.)

Pohdinnoillaan siitä milloin ihminen alkaa⁵, Marjatta Marin havainnollistaa kronologisen iän ja sen mittaamisen sopimuksenvaraisuutta. Vaikka yhtäältä voi ajatella ihmisen syntyvän ennen virallista syntymähetkeään, toisaalta on kulttuureja joissa lapsesta katsotaan tulevan virallisesti ihminen vasta tiettyjen rituaalien, tietyn iän tai kehityksellisen tapahtuman jälkeen (mt). Ikää koskevat käsitykset vaihtelevat myös historiallisesti tarkastellen. Chris Harris (1987, 18) kysyy mitä ikä itseasiassa on, ja toteaa ettei iällä ole ”sisäsyntyistä” merkitystä. Sen merkitys ja tärkeys tulee siitä, että se on jonkin muun ilmaisin, se on epäsuora assosiativinen (elinajan) mitta, attribuuttien indeksi. Se mitä ikään assosioituu, on puolestaan ajassa ja paikassa muuttuvaa.

Tarkastelen tässä luvussa *elämän kronologisointia*. Termi tulee Martin Kohlilta (1986), jonka mukaan moderneissa yhteiskunnissa elämäkulusta on tullut instituutio. Elämäkulku on järjestetty valmistautumisen (lapsuus, nuoruus), työn (aikuisuus) ja levon (vanhuus) vaiheisiin. Kohlin mukaan elämäkulun institutionalisoituminen näkyi temporalisoitumisena, kronologisoitumisena, yksilöllistymisenä sekä työnjaon muutoksina. Kutsun kronologisen iän keskeiseksi sosiokulttuuriseksi kriteeriksi tulemisen prosessia *iällistämiseksi*.

⁵ Lene Koch (1999, 211) pohtii samaista kysymystä geeni- ja reproduktioteknologioiden uudelleen asettamana. Uusien teknologioiden myötä sikiön ja lapsen raja on käynyt yhä fleksiivisemmäksi: samaan aikaan kun ennenaikaisesti – esimerkiksi jo 23. raskausviikolla – syntyneitä on pystytty pitämään hengissä, voidaan laillisia abortteja tehdä sikiöille, jotka teoreettisesti ottaen saattaisivat selvitä hengissä jos syntyisivät ennenaikaisesti.

Hahmotan iällistämistä tässä kahden toisiinsa yhteydessä olevan tason kautta, jotka nimeän *elämän vaiheistamiseksi* ja *elämän kehityksellistämiseksi*. Katson niiden molempien olleen tiiviissä yhteydessä numeerisen ikätietoisuuden syntyyn, jonka “vahvaksi” kaudeksi on paikannettu sadan vuoden jakso, 1870–1970. Tämän jälkeen on puolestaan alettu keskustella de-kronologisoitumisesta, iällistämisen purkautumisesta. (Chudacoff 1989; Gillis 1999; Kohli 1986.) Kronologisen ikätietoisuuden vahvan kauden voi nähdä osana modernien länsimaisten yhteiskuntien “järjestyksen projektia”. Modernin myötä kiteytynyt “elämäkulun peruskertomus” pitää sisällään odotuksen ikää myötäilevistä siirtymistä kehitykselle ja elämänvaiheesta toiseen sekä sosiaalisen aseman muutoksista suhteessa ikään. (Rantamaa 2001, 68.)

Tarkoitan *elämän vaiheistamisella* elämänajan jakamista toisensa poissulkeviin vaiheisiin. Se nojaa vähintäänkin piiloisesti käsitykseen, että enemmistön elämäntapa suuntautuu kollektiivisten puitteiden tai mallin mukaisesti; yhteiskunnasta ja historiallisesta ajasta riippuu, millaiseksi malli on rakentunut (Marin 2001, 20). Siten tulee tärkeäksi tarkastella erilaisia yhteiskunnallisia prosesseja ja instituutioita, joiden kautta moderni elämänvaiheistaminen on toimeenpantu. Jatkossa otan tarkasteluun erilaisia elämänvaiheistajia, joita löytyy niin talouden ja työmarkkinoiden, kulttuurin, koulun, tieteen ja tutkimuksen kuin juridiikan alueilta.

Elämän kehityksellistämällä viitataan puolestaan ‘developmentalismiin’ syntyyn (Morss 1990), ‘kehityksen’ konstruointiin, joka osin on operationalisoitu kronologisella iällä (ks. myös Rose 1996). Kyse on iän käyttöalan laajentamisesta yksilön kasvun ja kehityksen normittamiseen eli normaalin kehityksen mallintamisesta. Nähdäkseni Paula Rantamaa (2001, 57) kuvaa juuri tätä elämän kehityksellistämistä kirjoittaessaan:

Kullakin ikävaiheella on omat kehitystehtävänsä, ja ne ovat hierarkkisessa järjestyksessä siten, että ikäkausiin sidottujen tehtävien perättäisen suorittamisen myötä ihmisen ajatellaan kehittyvän tiedoissaan ja taidoissaan elämänsä aikana aina yhä ylempälle tasolle. Yleistäen voidaan sanoa, että biologisessa ja psykologisessa iässä on olennaista, että tietyn kronologisen iän tai kronologisesti rajatun ikäkauden oletetaan vastaavan tiettyä fyysistä tai psyykkistä kehityksen vaihetta. Tämän perusteella luodaan normaalin kehityksen malli, jonka mukaan tiedetään, mitkä kyvyt ja taidot mihinkin ikään kuuluvat, ja voidaan arvioida kehityksen etenemistä.

Pyrin tässä luvussa tekemilläni tarkasteluilla muistuttamaan siitä helposti unohtuvasta asiasta, etteivät ikäsuhteet ole luonnon jakoon perustuvia ryhmittelyjä, vaan sidoksissa kunkin ajan poliittisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin kysymyksiin (Hendrick 1990, 258–259; Leonard 1990, 58 ja 70). Jouni Tuomi (2000, 13) on onnistunut kiteyttämään ikänormien ja iän suhteista jotain olennaista:

Yhteiskunnallisessa toiminnassa käsityksemme itsestämme ja toisista on yhteydessä elämänvaiheisiin ja ikäryhmiin. Olennainen osa ymmärryksestämme yksilöstä ja häneen kohdistuvista odotuksista on muodostunut tällaisista luokitteluista. Koska nämä jaottelut ovat sekä osa kognitiivisia prosesseja että osa sosiaalista järjestystä, ja koska niihin voidaan yhdistää myös biologisia muutoksia, saattaa syntyä harha, jossa ikäkausia pidetään osana luonnon järjestystä pikemminkin kuin kulttuurisina rakennelmina. Vaikka ihmiset ohjataan ikäkriteerein erilaisiin asemiin ja rooleihin, niin nämä ikäkriteerit ovat kulttuurisesti määräytyneet. *Toisin sanoen ikänormit ovat ikäsidonniaisia mutta eivät iästä johtuvia.* (Tuomi 2000, 13 kursivointi lisätty KL.)

2.1 Elämänympyrästä elämänportaisiin

Pohjoisamerikkalainen historiantutkija Thomas R. Cole (1992) esittää, että 1500-luvun puoliväliin 'iällä' (age) useimmiten viitattiin väljästi johonkin kauteen (stage or period) ihmisen elämässä, harvat ylipäänsä tiesivät täsmällisesti kuinka vanhoja he olivat.⁶ Näitä "olemassaolon kausia", joiden läpi ihmisten ajateltiin elämänsä aikana kulkevan, hahmotettiin erilaisin teorioin (the ages of life -teoriat) – joita nimitän jatkossa elämänkausiopiksi tai elämänkausiteorioiksi. Colen mukaan keskiajan loppuun saakka elämänkausiopit olivat voimissaan lähinnä hovin, oppineen vähemmistön ja kirkonmiesten suppeissa piireissä. Agraarissa keskiaikaisessa kulttuurissa ihmisten elämä rytmittyi ensisijaisesti luonnon sykliisyyden mukaan sekä paikallisyhteisön tapojen, kielen, laulujen, runojen ja riimitelyiden muokkaamana. Elämänjaottelut ilmenivät muun muassa syntymän, avioliiton ja kuoleman ympärille muodostettujen siirtymäriittien ja rituaalien kautta. Elämänkausiteorioiden etäisyyttä käytännön elämään lisäsi se, että köyhyyden, puutteen, erilaisten sairauksien ja kulkutautiepidemioiden vuoksi kuolema koitui useimpien osaksi ennen vanhuutta. (Cole 1992, 5, 10-11 ja 15.) Niitä onkin luonnehdittu "filosofisen reflektion kohteeksi" (Tuomi 2000, 14) ja "intellektuellien leikiksi", ei biologiseksi tai sosiaalseksi todellisuudeksi (Minois 1989, Tikan 1991, 25 mukaan).

Varhaisimmat tunnetut elämänkausiopit juontuvat antiikkiin, jonka perintö puolestaan näkyy keskiaikaisissa elämänkausiteorioissa. Antiikin perinnöstä on erotettavissa kolme päätraditiota: biologis pohjaiset teoriat, joissa elämä jaettiin kolmeen periodiin; fysiologiset nelivaiheteoriat; ja astrologiset seitsenjakoon pe-

⁶ Ajan historiaa selvittänyt G. J. Whitrow antaa esimerkin kronologisen iän selvittämisen kiemuroista 1500-luvulla: "Englannissa laki alkoi vaatia syntymäaikojen merkitsemistä kirkonkirjoihin vuonna 1538. Jos sitä ennen jonkun ikä oli määriteltävä muodollisesti, se tehtiin kreivikunnan sheriffin läsnäollessa, ja paikallisten ihmisten muodostama raati päätti kyseisen henkilön iän. Tämä tuli kysymykseen silloin kun esimerkiksi perintöään vaativa alaikäinen väitti tulleen täyteen ikään, tai kun katsottiin välttämättömäksi tehdä virallinen päätös siitä, oliko joku saavuttanut naimisiin menoon vaadittavan iän." (Whitrow 2000, 110.)

⁷ Tunnetuin kolmivaiheisen teorian esittäjä oli Aristoteles, joka hahmotti elämän etenemisenä kasvusta, pysähdyksen kautta heikkenemiseen (augmentum, status, decrementum), ulottaen teorian koskemaan kaikkea elollista, ei vain ihmiselämää. Skeemaan sisältyi ajatus keskimmäisen kauden ylemmyydestä suhteessa kahteen muuhun. Antiikin Kreikan lääketieteestä (mm. Hippokrates) johdettu elämänkausien nelijako puolestaan perustui humoraalipatologiaan, oppiin neljästä ruumiinnesteestä: verestä, keltaisesta ja mustasta sapesta sekä limasta ja näiden tasapainosta. Elämänkaudet olivat ruumiinnesteiden lisäksi sidoksissa myös neljään laatuun (kuuma, kylmä, kuiva, kostea), neljään elementtiin (ilma, tuli, maa, vesi) ja neljään vuodenaikaan. Lapsuus oli kostea ja kuuma, nuoruus kuuma ja kuiva, aikuisuus kuiva ja kylmä, vanhuus kylmä ja kostea. (Burrow 1989, 6 ja 12-13; Cole 1992, 5-6.) Kolmas traditio eli elämän seitsenjakko tuli Euroopassa merkittäväksi vasta 1100-luvun jälkeen. Sekin tosin juontui osittain antiikin fysiologisista opeista ja toisaalta Ptolemaioksen n. 150 jkr esittämästä astrologisesta tulkinnasta. Ptolemaios selitti ikäkausien luonnetta maa-keskiseen maailmaankuvaan perustuen, seitsemän planeetan vaikutuksen mukaan (Kuu, Merkurius, Venus, Aurinko, Mars, Jupiter, Saturnus). Jokaisella ikäkaudella oli "oma planeettansa", jonka erityisessä vaikutuspiirissä se oli. Kuu oli "pienten lasten planeetta", koska se oli seitsemästä planeetasta Maata lähinnä. Kuten sanottua, tämä elämän seitsemällä jakava malli tuli kuitenkin laajemmin tunnetuksi lännessä vasta keskiajalla. (Tunnetuin näistä esityksistä löytyy Shakespearen näytelmästä 'As you like it', 'Miten haluatte'). (Burrow 1989, 36-38; Cole 1992, 6 ja 24.)

rustuvat teoriat. (Burrow 1986, 5.)⁷ Katolinen kirkko on antanut varhaiskeskiajan historiaan erityisen vahvan leimansa, sillä 500-luvulta lähtien sen valta-asema alkoi kasvaa Euroopassa merkittävästi: kirkon organisaatio vahvistui ja se levisi yhä pohjoisemmaksi, henkinen elämä keskittyi kristinuskon ympärille ja kaiken koulutuksen siirtyessä kirkon piiriin, tuli siitä uuden eliitin ja sivistyneistön muovaaja. (Laaksonen 1996, 221–222 ja 250.) Elämänkausi -ajattelussa tämä näkyi siten, että vanhat lääketieteelliset, astrologiset ja luonnonfilosofiset ainekset sijoitettiin teologiseen kehikkoon. Kun kristilliset kirjoittajat tarttuivat esimerkiksi vanhene-
misen ja kuoleman problematiikkaan, lisäsivät he kreikkalais-roomalaisiin ikään-
tymisen fyysistä puolta painottaviin oppeihin spirituaalisia ja moraalisia selityk-
siä: liikkeelle lähdettiin humoraalipatologiasta, mutta perimmäinen syy vanhene-
miseen ja kuolemaan löytyi kuitenkin ihmisen lankeamuksesta. Kun muinaiset
filosofit olivat ymmärtäneet elämän matkana syntymästä kuolemaan, tuli tästä
elämänmatkasta nyt pyhiinvaellus Jumalan luo. (Cole 1992, 9–10.)

Tyypillistä keskiaikaisille teorioille oli myös se, että elämää tarkasteltiin osa-
na makrokosmosta ja sen kiinteää yhteyttä luonnonkiertokulkuun painotettiin.
Keskiaikainen kosmologia esitti universumin samankeskisten kehien sarjana ja
tämä näkyi myös elämänkulun kuvallisessa hahmottamisessa. Keskiaikaiset tai-
teilijat kuvasivat ihmiselämän ympyränä, jossa oli neljästä kahteentoista osaa,
muttei varsinaista huippu- tai laskukohtaa – tärkeintä oli elämänympyrän muo-
dostama kokonaisuus. Elämänkausien määrä tai niiden jaottelu kronologisen iän
mukaan ei ollut yhtä tärkeätä kuin se perusolettamus, että elämänkaudet olivat
osa ”maailmankaikkeuden pyhää järjestystä”. (Cole 1992, 4 ja 6.) Tämä kosmi-
suuden, kristillisyyden ja luonnon syklisyyden yhteenkietoutuneisuus näkyi
Colen mukaan myös vallitsevassa aikakäsityksessä. Elämä kiertyi sykliksi kuten
vuoden- ja vuorokaudenajat, jotka puolestaan olivat osa luomisesta maailman-
loppuun ulottuvaa maailman aikaa. Viime kädessä kaikki aika kuului Jumalalle,
eikä se siksi ollut kaupan tai tarkkoihin lineaarisiin segmentteihin jaettavissa.
Tällaiset ajan ja elämänkulun käsitteellistämistavat saivat hiljalleen väistyä. Uusi-
en myöhäiskeskiaikaisten kaupunkien, yksilön ja yhteisön välisten muuttuvien
suhteiden ja teollistumisen alun – siis varhaiskapitalismin – myötä ajasta alkoi
muodostua sääntillisesti mitattava, arvokas hyödyke jota ei saanut tuhjata. (Cole
1992, 15–17.)

Elämänkausiajattelussa muutos näkyi siten, että aikaisempi tapa hahmottaa
elämänkaudet ympyränä korvautui 1500-luvulle tultaessa uudella ikonografisella
representaatiolla, porrasympyrällä tai tikapuilla, joka ilmensi käsitystä elämästä
urana – ‘Lebensalterista’ tuli ‘Lebenstreppe’. Nousevat ja laskevat portaat kuva-
sivat yhteiskunnallisen järjestyksen halua ja hierarkkisuutta; ne kertoivat jokaisen
elämänkauden asemasta arvoasteikolla, ääripäinään lapsuus ja vanhuus, ylimällä
portaalla aikuisuus. Vanhuus oli kuitenkin sikäli arvostettua, että porraskuvat
loivat pitkäikäisyyden ideaalin. Portailta saattoi nimittäin pudota kesken matkan,
siis ennen vanhuutta, paitsi kuolemaan ja kadotukseen, myös sosiaaliseen rap-
pioon, mikäli yksilö ei menestynyt elämänurallaan. (Cole 1992, 18–28; ks. myös
Bringéus 1988, 5.)

Elämänportaot kuuluvat selvästi elämänkausien kaari-metaforaan. Nouse-
vien ja laskevien portaiden lisäksi silta, holvikaari ja holvin muodossa olevat
portaot olivat myös osa kaari-metaforaa, joka asetti eri elämänvaiheet hierark-

kiseen suhteeseen keskenään: kaaren huipulle nostettiin aikuisuus. Ympyrä-metaforassa ei sen sijaan tehty arvottavaa eroa eri elämänvaiheiden kesken, vaan niitä pidettiin periaatteessa samanarvoisina⁸. (Tuomi 2000, 14–15; Tikka 1991, 21–22.) Jouni Tuomi pohtiikin näiden kahden metaforan yhteyttä yhteiskunnallisiin ajatusmalleihin seuraavasti: “Ensin mainitussa mallissa esimerkiksi ikärasismi saattaa vaikuttaa jopa perustellulta, kun jälkimmäisessä ikärasismi on tuomittavaa. Yleistäen kysymys on siitä, että rakennetaanko yhteiskuntaa ja yhteiskunnan arvomaailmaa vain nuoria, voimakkaita ja terveitä varten vai onko yhteiskunta tarkoitettu sen kaikenikäisille jäsenille. (Tuomi 2000, 33–34.)

Cole tulkitsee elämänympyrästä elämänportaisiin siirtymistä Norbert Eliasin ‘sivilisaatioprosessi’ -käsitteen valossa. Sivilisaatioprosessiin sisältyi kasvava keskittyminen yksilöön, jonka kapasiteetti sisäistää moraalisia normeja tuli itsekontrollin päälähteeksi. Pikemminkin kuin nojaamalla hierarkkiseen auktoriteettiin tai ulkoisiin voimiin, nouseva urbaani markkinaorientoitunut yhteiskunta vähitellen kultivoi sisäistetyn itsekontrollin sosiaalisen elämän säätelyvälineeksi. Tässä prosessissa sekä elämänkausilla että “elämänmatkalla” oli keskeinen osa. (Cole 1992, 23.)

Elämänkausteorioita käytettiin siis myös poliittisiin tarkoituksiin: perustelemaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta sekä välittämään uskonnollisia ideologioita ja moraalinäkemymiä. Niitä on käytetty myös sukupuolipoliittisesti naisten aseman määrittelyyn. Aluksi tämä ilmeni naisten näkymättömyytenä elämänkausteorioissa, jotka rajattiin pääsääntöisesti koskemaan vain miehiä. Silloinkin kun naiset oli sisällytetty teorioihin mukaan, määräytyivät mallien ideat heidän kohdallaan seksuaalisuuden ja reproduktiivisuuden kautta, kun taas miehen elämänkausia hahmotettiin fyysisten tekijöiden lisäksi oikeudellisin ja poliittisin termein. (Tuomi 2000, 32–33.) Kun elämänporraskuvat alkoivat saavuttaa laajemman yleisön 1600-luvulla, teema ulottui koskemaan myös naisia ja pareja – edelleenkin kyllä miestaiteilijoiden kuvaamina. Colen mukaan ”uudet representaatiot ideaalisesta naisen elämästä heijastivat naisten kasvavaa merkitystä miesten dominoimassa porvarillisessa kulttuurissa”. Elämänporraskuvien naiset olivat kauneuden, terveyden ja hygienian vaalijoita, ja heidän velvollisuutensa keskittyivät ”kunnon” perheen ja kodin ylläpitoon. (Cole 1992, 26.)

2.2 Lapsuuden historian muuttuvat kulttuuriset tulkinnat

Entä lapsuus? Miten sitä kuvattiin varhaisissa elämänkausiopissa? Varhaiset kaari- ja ympyrämetaforiin perustuvat teoriat eivät yleensä sisältäneet kuvitusta, mutta ramseylaisen munkin Byrthferthin tutkielma *Manual*, joka on peräisin 1000-luvulta, oli poikkeuksellinen sikäli, että siinä esitettiin graafinen kaavakuva koko elämänkulusta. Elämändiagrammaan oli sijoitettu sekä englannin- että latinankielisiä elämänvaiheita kuvaavia termejä (pueritia/infantia, adolescentia, iuventus, senectus), kuten myös elementtejä, joiden katsottiin olevan niihin yhteydessä

⁸ Kaari- ja ympyrä-metaforien lisäksi on erotettavissa juutalaisesta Vanhan testamentin traditiosta juontuva viiva-metafora (Tuomi 2000, 15).

(esim. peruslaadut, kuukaudet, ilmansuunnat, eläinratamerkit). (Burrow 1986, 12–20; Tikka 1991, 19–20.) Myöhemmissä elämänympyräkuvissa esiintyi myös ihmishahmoja, ja niissä varhaisinta elämänkautta kuvattiin etupäässä nuoren miehen, ei niinkään lapsen, hahmolla. Elämänporras-mallissa, joka siis yleistyi 1500-luvulta lähtien, lapsuus sai jo selkeämmin modernia lapsuuskäsitystä vastaavan muotonsa: porrasympyrän alimmalle rappuselle oli usein sijoitettu kapaloitu vauva, joka lepäsi kehossa. Toinen porraskäytävä oli vielä lapsuuden aikaa, sille oli kiivennyt alaston *putto* tai aikakautensa mukaisesti vaatekappale. (ks. Cole 1992, 20–21 ja 27.)

Edelliset havainnot ovat linjassa ranskalaisen kulttuurihistorioitsija Philippe Ariès'n lapsuuden syntyhistoriaa selvittävän tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa lapsi esitettiin kuvataiteessa 1200-luvulle saakka miniatyyrimiehenä, jolla ei ollut erityisiä lapsenpiirteitä aikuista pienempää kokoa lukuun ottamatta. Hahmo oli lihaksistoltaan, kasvopiirteiltään, ruumiinrakenteeltaan ja vaatetukseltaan aikuisen miehen olemusta vastaava. Ariès pitää tätä merkinä siitä, ettei lapsiin liitetty tuolloin mitään spesifiä ominaisuutta eikä lapsuudella ollut erityisasemaa. Hahmoja, joihin on koetettu pienemmän koon lisäksi sisällyttää jotain varsinaisesti ”lapsenomaista” löytyy vasta 1200- ja 1300-lukujen uskonnollisesta ikonografiasta (mm. Jeesus-lapsi Marian sylissä, nuorukaisenkehi). Uskonnollisen ikonografian rinnalle alkoi sittemmin ilmaantua maallisempaa ikonografiaa, esimerkiksi 1500- ja 1600-luvuilla yleistyi kaksi lapsuuden kuvaustapaa: putto, alaston pyöreälinjainen pikkulapsen hahmo sekä historiallisia lapsia esittävät muotokuvat. (Ariès 1962, 33-46.)

Ariès ei pidä tätä kehityskulkua sattumana, vaan käytti kuvataidetta koskevia havaintoja yhdessä kasvatustieteiden, kouluhistorioiden ja elämäkerrallisen materiaalin kuten päiväkirja-aineistojen kanssa evidenssinä siitä, että lapsuus ”keksittiin” 1300–1700-lukujen saatossa. Ariès esitti teoksensa vuonna 1960 ilmestyneessä, lapsuuden historian kuuluisimmassa ja samalla myös kiistellyimmässä teoksessa *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (englanniksi *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life* 1962). Lapsuuden historiaa oli toki tarkasteltu jo ennen tätä, mutta juuri Ariès'n teoksesta tuli keskeinen merkkipaalu, joka osaltaan oli käynnistämässä lapsuuden historian uutta tutkimusaaltoa sekä myötäilyä että vastaargumentoinnin mielessä. (Cunningham 1995, 4–5 ja 1996, 27.)

Ariès rakensi ranskalaisen säätyläisperheen ja lapsuuden historiasta eräänlaisen yleistulkinnan, suuren kertomuksen, jonka mukaan näkemys lapsuudesta erityishuomiota vaativana elämänvaiheena – joka nähtiin poikkeavana nimenomaan suhteessa aikuisuuteen – syntyi vasta sivilisaatioprosessin⁹ ja siihen kytkeytyvien ydinperheideologian, säätyjäön syvenemisen ja kouluinstituution kehityksen myötä. Lapsuuden erityisluonnetta alettiin painottaa ensin porvariston ja yläluokan keskuudessa, josta lapsitietoisuus ulotettiin erinäisten kamppailujen jälkeen osaksi myös muiden luokkien arkea. Maaseudun ja työväestön lasten elämässä tämä tapahtui Ariès'n mukaan vasta 1800-luvulla. Hänen tulkinnassaan lapsuuden ”keksimistä” edeltävänä aikana lapset osallistuivat hyvin varhain samoihin töihin, tehtäviin ja ajanvietteisiin kuin yhteisönsä aikuisetkin, pukeutumisella ei

⁹ Jo reilut kaksi vuosikymmentä Ariès'ta aiemmin Norbert Elias (1939/1970) esitti, että lapsuuden erottaminen aikuisuudesta oli kiinteä osa 'sivilisoitumisprosessia'. Täten Ariès'n teesiä voi pitää Eliasin käsityksen laajennettuna tulkintana. (Cunningham 1995, 5.)

tehty eroa lapsen ja aikuisen välille, eivätkä leikit ja pelit kuuluneet yksinomaan lapsille. Lapset olivat siis jonkinlaisia 'miniatyyriäikuisia', kuten Ariès'n termi kuuluu.

Ariès erottelee modernin lapsuuden syntyprosessista kaksi lapsuutta koskevaa näkemystä, joista ensimmäinen sijoittui 1500- ja 1600-lukujen yläluokkaiseen perhepiiriin. Tässä ajattelutavassa pienet lapset nähtiin hupaisina, viattomina ja lelumaisina hemmottelun kohteina. Toinen vakavampi näkemys koski myös vanhempia lapsia ja siinä painotettiin lasten haurautta, sekä suojelun ja kontrolloinnin tarvetta. Tämä perhepiirin ulkopuolelta tuleva, uskonnollis- ja moraalisävytteinen näkemys kehkeytyi Ariès'n mukaan edellisen rinnalle 1600- ja 1700-lukujen saatossa kirkonmiesten ja oppineen eliitin toimesta. Sittemmin siihen liitettiin uusia elementtejä, kuten huoli lasten hygieniasta ja terveydestä. (Ariès 1992, 132–133; kts. myös Cunningham 1995, 7; 1996, 28 ja Korkiakangas 1996, 43–44.)

Ariès paikantaa modernin lapsuuden synnyn kahdelle pääareenalle: perheeseen ja kouluun. Systemaattisen koulutuksen rakentamista hän pitää erillisen lapsuuden maailman synnyttämisessä avaintekijänä ja näkee tässä prosessissa kolme vaihetta tai keskeistä muutosaluetta: koulu tuli korvaamaan oppipoikasysteemin, jossa lapset olivat olleet osa aikuisten maailmaa; kouluja alettiin jäsentää systemaattisesti ikäjaotteluiden mukaan ja opettajien harjoittamaa kurinpittoa alettiin korostaa. Näiden yhteisvaikutuksesta alkoi kehkeytyä moderni yhteys lapsuuden ja koulun välille. (Cunningham 1995, 35–36.) Ariès sanoo, ettei keskiaikainen koulu (mm. katedraalikoulu) ollut erityisesti lapsille tarkoitettu instituutio, vaan ikäjakauma oli hyvin laaja ja nykyperspektiivistä oppilaina oli iältään niin lapsiksi kuin aikuisiksi katsottavia (Ariès 1962, 330). Tuolloin koulun aloittaminen merkitsi aikuisten maailmaan astumista, kun taas modernissa koulua pidetään lapsuuden areenana (Cunningham 1995, 35).

Yhtä keskeisenä lapsuustietoisuuden synnylle kuin systemaattista koulutusta pitää Ariès modernin pienperheen syntyprosessia. Toki perhe-elämää oli ollut aiemminkin, samoin kuin lapsia "jälkeläismielessä", mutta Ariès onkin kiinnostunut nimenomaan näiden muutosprosesseista ja niiden saamista uudenlaisista merkityksistä. 'Perheen' osalta tämä merkitsi kääntymistä kotiin, intimiteetin korostumista, yksityisen ja julkisen tiukentuvaa rajanvetoa, perheenjäsenten keskinäisten suhteiden tiivistymistä sekä lasten "ruumiiden ja sielujen" moraalista ja hengellistä koulumista esimerkiksi tapakasvatuksen muodossa. (Ariès 1962, 363–368, 412–413.)

Ariès'n teokseen kohdistunut kritiikki on osunut voimakkaimmin juuri hänen näkemyksiinsä lapsuuskäsitysten puuttumisesta keskiajalla – tai vähintäänkin jyrkästä katkoksesta suhteessa menneeseen. Ariès nimittäin esitti, että vaikka keskiajalla lapsuustietoisuus puuttui, oli tätä aikaisemmin (esim. hellenistisellä kaudella) todennäköisesti tehty ero lasten ja aikuisten maailmojen välille initiaation tai kasvatuksen keinoin. Hänen mukaansa keskiaikainen sivilisaatio oli unoh-
tanut antiikin *paideian*¹⁰, muttei vielä tuntenut kasvatusta modernissa mielessä.

¹⁰ Veikko Heinonen (1989, 126–127) kirjoittaa *paideiasta*: "Tämän kasvatusta tarkoittavan käsitteen merkitys kehittyi jo Kreikassa siten, että se alun perin tarkoitti yksinomaan lasten kasvatusta ja siinä sovellettavaa kasvatustaitoa. Käsitteen sisältö koski siis olennaisesti kasvatustapahtumaa eli kasvatusprosessia eikä niinkään sen lopputulosta. Myöhemmin kuitenkin alettiin kasvatuksenkin yhteydessä korostaa olennaisena asiana sen päämäärää, lopputulosta ja ihmis- sekä kulttuuri-ihannetta."

(Mt., 128 ja 411–412.)¹¹

Ariès'n teos vahvisti joka tapauksessa lapsuuden historian tutkimusta 1970-luvulla, ja se sai seuraajikseen useita muita yleistulkintoja, joissa lapsuuskäsitysten muutosta hahmotettiin eräänlaisina vaiheteorioina. Hänen malliaan myötäilevänä tutkimuksena voi ottaa esiin kanadalaisen Edward Shorterin työn *The Making of the Modern Family* (1975), joka pyrkii selvittämään 1700-luvulla lisääntyneen väestönkasvun, lapsikuolleisuuden vähenemisen ja lapsuuden arvostuksen keskinäisiä yhteyksiä. Ariès'laiseen malliin nojautui myös englantilainen perhehistorioitsija Lawrence Stone (1977) tutkimuksessaan *The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800*, jossa hän hahmottaa kyseiseltä ajanjaksolta kolme erilaista moderniin ydinperheeseen johtanutta tyyppiä. (Pulma 1993, 2; ks. myös Cunningham 1995, 8–11.) Amerikkalainen psykohistorioitsija L'loyd de Mause sen sijaan esitti tutkimuksessaan *The History of Childhood* (1974) Ariès'n työlle sikäli vastakkaisen tulkinnan, että Ariès ei pitänyt lapsuustietoisuuden syntyä automaattisesti parhaana ajateltavissa olevana käänteinä lasten kannalta katsottuna, kun taas de Mauselle se oli yksiselitteisesti ”edistyskertomus” (ks. Alanen ja Bardy 1990, 9–10). L'loyd de Mause tulkinnessa ”lapsuuden historia on painajaisuni, josta olemme vasta äskettäin alkaneet herätä”, kuten kuuluu hänen useasti siteerattu väitteensä.

Yhteistä edellä mainituille tutkimuksille on se, että ne rakentuvat ajatukseen lapsitietoisuuden myöhäsyntyisyydestä ja niissä hahmotetaan suuren kertomuksen sisällä taitekohtia, joissa lapsuuskäsitykset ovat merkittävästi muuttuneet (Cunningham 1995, 12). Lapsuuden myöhäsyntyisyyden ideaa sen sijaan on voimakkaasti kritisoinut Linda Pollock tutkimuksessaan *Forgotten Children* (1983), jossa hän tarkastelee yksilötasolla 1500-luvulta 1900-luvulle ulottuvan muun muassa päiväkirjoista ja omaelämäkertoista koostuvan aineiston pohjalta englantilaisten ja amerikkalaisten yläluokkaisten vanhempien ja lasten suhdetta. Kun Ariès seuraajineen painotti lapsuuskäsitysten muutoskohtia, korostaa Pollock jatkuvuutta: vanhempien rakkautta kautta vuosisatojen sekä heidän pyrkimystään hoitaa lapset mahdollisimman hyvin (Pollock 1983, 199).¹²

Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa Ariès on kiistämättä ollut lapsuuden historioitsijoista käytetyin – hänen teokseensa viittaaminen on alalla pikemminkin sääntö kuin poikkeus. On arvioitu, että Ariès'n työn osoitetuista metodisista ja teoreettisista puutteista huolimatta ja hänen teeseihinsä kohdistuvien vasta-argumenttien jälkeenkään jää yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kannal-

¹¹ Sitä, että keskiajallakin lapsiin suhtauduttiin erityisellä, aikuisista poikkeavalla tavalla ja täten sillä oli lapsuustietoisuutensa, puoltavat tuon aikaiset (kylläkin pitkälti hellenisti- ja arabilähteisiin pohjautuvat) lääketieteelliset tutkielmat, joissa käsiteltiin esimerkiksi lapsille ominaisia sairauksia. Keskiajan tutkimuksessa on myös osoitettu, että keskiajallakin vanhemmat rakastivat lapsiaan ja ”investoivat sekä materiaalisia että emotionaalisia resursseja jälkikasvuunsa”. (Cunningham 1995, 30.) Itseasiassa Ariès ei väittänytäkään, ettei tuolloin olisi osoitettu hellyyttä ja kiintymystä lapsia kohtaan, vaan erityisesti painotti, ettei oleta lasten olleen laiminlyötyjä, hylättyjä tai halveksittuja (Ariès 1962, 128). Hugh Cunningham (1995, 30) tasapainoilee Ariès'n teesin ja keskiajantutkijoiden esittämän kritiikin välillä ja toteaa, että keskiajalla oli lapsuuskäsite, vaikkei välttämättä samanlainen kuin myöhemmillä vuosisadoilla, mutta käsite kuitenkin.

¹² Kaikkien edellisten lapsuuden historioitsijoiden – myös Pollockin – tutkimuksia on kritisoitu aineistojen yksipuolisuudesta. Samaten on todettu, että juuttuminen kysymykseen siitä, ovatko vanhemmat kautta vuosisatojen rakastaneet lapsiaan vai eivät, on asettanut lasten ja lapsuuden historian yksityiselämän historian sisälle. (Cunningham 1995, 186–187.)

ta tärkeä oivallus: ”hänen katsotaan riittävästi osoittaneen lapsuuden suhteellisuuden ja paikantaneen sen historiallisuuden” (Alanen 1990, 13; ks. myös Corsaro 1997, 49). Lapsuuden luonnollisuuden kyseenalaistamisen lisäksi Ariès’n suosio yhteiskuntatieteilijöiden keskuudessa perustuu myös siihen, että hän tarjosi yleisteorian, suurilla linjoilla kulkevan kertomuksen, jota vasten myös nykylapsuutta on yritetty peilata. Panu Pulma (1993, 86–87) ottaa esiin laajojen yleistysten ongelmallisuuden ja sanoo, että Pohjoismaissa 1980-luvulla tehdyissä lapsuuden historian tulkinnossa on jätetty yleisteariat sivuun ja asetettu selkeästi rajatut kysymyksenasettelut ja konkreettiset historialliset analyysit etualalle. Myös etnologi Pirjo Korkiakangas pohtii kriittisesti Ariès’n ranskalaisen porvariston ja yläluokan perheen ja lapsuuden historiaan keskittyvän teoksen sovellettavuutta suomalaisia lapsuuksia tulkittaessa: ”Ariès’n kehittelemiä lapsuuden historian tulkintoja on melko suoraviivaisesti siirretty kulttuurista, yhteiskunnasta ja historiallisesta ajanjaksosta toiseen. Olennaisinta on kuitenkin Ariès’n tietoinen keskittyminen lapsuuden kuvailussa ja tulkinnossa paikallisesti ja ajallisesti sidoksiseen ja ensisijaisesti korkeakulttuuriseen yläluokkaan.” (Korkiakangas 1996, 44.)

Luokka-asema, sukupuoli, etnisuus tai ‘rotu’ voivat priorisoida iän edelle määritettäessä sitä kuka on lapsi ja kuka ei. Esimerkiksi Anna Davinin (1990 ja 1999) historialliset tutkimukset 1800-luvun englantilaislapsuuksista osoittavat, että käytännön elämässä lapseksi määrittelyssä kronologisen iän edelle ajoi muun muassa sosiaaliluokka: köyhien lapset olivat ”vähemmän lapsia” kuin varakkaiden, esimerkiksi työnteon kannalta katsoen. Tällainen kaksoisstandardi kiteytyi Davinin mukaan muun muassa vauraiden perheiden käyttämien nuorten palvelijoiden kohdalla: 12-vuotias piika (nursery maid) saattoi joutua olemaan käytettävissä kauemmin kuin työnantajan lapset olivat hereillä ja heidän oletettiin hoitavan tehtäviä, joita perheen lapsille pidettiin aivan liian raskaina, vaikka nämä usein olivatkin samanikäisiä tai vanhempia ja paremmin ravittuja. Luokka-asema ja työ olivat palvelijoiden statukselle ikää tärkeämpiä: lapsityöläisinä heillä ei ollut lapsena olemisen etuja (childish privilege), mutta heiltä puuttui myös aikuisen autonomia. (Davin 1999, 26.) Myös Suomessa – vielä 1900-luvun alkupuolella – lapsuus rakentui hyvin erilaisena porvaisperheissä ja köyhissä perheissä, joissa lapsen työskentely huutolaisena ”huonon kohtelun säästämänä” saattoi alkaa jopa kolmevuotiaana (Julkunen 2003b).

Diana Gittins (1998, 27 ja 125–127) puolestaan toteaa, että modernin lapsikäsitteksen alkuperän ja toimeenpanon kannalta ei ole yhdentekevää sekään, että se on ollut sukupuolittunut: pojat olivat ”ensimmäisiä lapsia” sikäli, että koulunkäynti laajassa mittakaavassa alkoi Euroopassa heistä 1500-luvun lopulla. Eikä kyse ollut pojistakaan yleensä vaan nimenomaan keskiluokkaisista pojista, jotka täten ensimmäisinä erotettiin lapsuus-nimikkeeseen alle, erilliseksi sosiaalisesti ryhmäksi. Samoin lapsiksi pukeminen alkoi ylä- ja keskiluokkaisista pojista, heidän vaatetuksessaan tehtiin ero miesten vaatetukseen, mutta se poikkesi myös tyttöjen vaatetuksesta, joka puolestaan yhä edelleen noudatti säätynsä naisten pukeutumista. Tämäntapainen ikäkategorioiden (implisiittinen) sukupuolittuneisuus on pantu merkille myös ‘nuoruuden’ historiassa, myös ‘nuorten’ (youth) osalta käsite oli alunperin maskuliininen. Tyttöjen ja poikien nuoruuksien on sanottu olleen 1800-luvun lopulle saakka niin erilaisia, että tähän ikäryhmään liitetyt käsitteet olivat täysin sukupuolispesifejä. (Mitterauer 1993, 87; Wyn & Whiten 1997, 14–15 mukaan.)

Lapsuuden historian ristiriitaisen historian ottaa esiin myös Panu Pulma

(1993, 80) todetessaan: ”Jokainen sukupolvi kirjoittaa historian uudelleen, sanotaan. Lapsuuden historiassa historiankirjoituksen sidonnaisuus omaan aikaansa tulee harvinaisen pelkistetyksi esille”. Pulma löytää tälle monia selityksiä, mutta nimeää tulkintojen ristiriitaisuuden perussyiksi ja pysyväksi ongelmaksi sen, että ”lasten itsensä jättämää aineistoa on vähän, joten tutkija joutuu tulkitsemaan lapsuuden ehtoja muista lähteistä” (Pulma 1993, 86).

2.3 Elämän vaiheistaminen ja numeerinen ikätietoisuus

Aiemmin (ks. 2.1) kuvaamieni elämänympyrä- ja elämänporrasmallien vaikutteet ovat nähtävissä vielä tänäkin päivänä. Ympyrämetafora elää siten, että vaikka humoraalipatologiset opit onkin kumottu jo 1800-luvun puolella, on yhä tavallista yhdistää vakiintuneet elämänvaiheet vertauskuvallisesti luonnonkiertokulkuun – puhumme esimerkiksi lapsuudesta elämän keväänä. Porrasmalli puolestaan muistuttaa pelkistettynä modernia elämänkaarta, jossa lapsuus- ja nuoruus ovat nousua kohti kaaren huippua, aikuisuutta, jonka jälkeen kaarrutaan laskuun vanhuutta kohti. Kaarimalli on ollut länsimaissa 1900-luvulla elämänkulun tavanomaisin hahmotustapa (Tikka 1991, 21–23).

Vaikka voikin ajatella, että elämänvaiheilla oli jo ennen modernisoitumiskehitystäkin merkityksensä ihmisten roolien ja sosiaalisten asemien muovaajana esimerkiksi siirtymäriittien muodossa, voi kuitenkin yleisellä tasolla todeta, että modernisoituvissa länsimaissa numeerinen ikä korvasi aikaisemmat rituaalit ja symbolit. Antiikista ja keskiajalta juontuva ympyrämetafora ja 1500-luvulla yleistynyt porrasmalli tarjosivat malleja elämänkulun jäsentämiseen, mutta ne eivät olleet varsinaisesti vielä ikätietoisuutta osoittavia. Kronologinen ikä ei ollut niiden keskiössä, eikä niillä muutoinkaan ole voitu osoittaa olleen suurta merkitystä ihmisten käytännön elämässä. (Chudacoff 1989, 9–10.) Varhaisissa elämänkausiteorioista voi kyllä löytää vaihtelevalla tarkkuudella ilmaistuja kronologisen iän avulla tehtyjä jäsentelyjä, mutta samanakin aikakautena teorioissa esitetyt elämänkausien ikärajaukset poikkesivat huomattavasti toisistaan, eikä niillä ollut juurikaan merkitystä yhteiskunnallisten käytäntöjen suhteen. (Tuomi 2000, 34–35.)

Elämänvaiheet ja niiden muutokset tulivat noteeratuiksi tavallisten ihmisten elämässä muun muassa syntymän, kuoleman ja erilaisten perhetapahtumien ympärille kutoutuneiden rituaalien ja siirtymäriittien kautta, joita numeerinen ikä vasta modernisoitumisen myötä tuli korvaamaan. Varsinaisen numeerisen ikätietoisuuden syntyä amerikkalaisessa kulttuurissa jäljittänyt Howard P. Chudacoff (1989) väittää, että ennen 1800-lukua kronologisella iällä ei ollut agraarisissa yhteiskunnissa tärkeitä käytännön roolia ihmisten arjessa. Instituutiot eivät rakentuneet ikäperustaisten jakojen mukaan, eikä käyttäytymistä oltu normitettu vahvasti iän kautta. Pohjois-Amerikassa käytössä ollut elämänvaihekäsitteistö oli rajanvedoiltaan hämärää, häilyvää ja epäyhtenäistä. Esimerkiksi hän ottaa ’poika’-sanan, jolla saatettiin viitata yhtä lailla nuoreen miespuoliseen henkilöön, naimattomaan mieheen tai miespalvelijaan. (Chudacoff 1989, 9–10.) John R. Gillis (1999, 13) toteaa, etteivät aika ja ikä vielä olleet paikasta irroitettavissa, esimerkiksi ikä ei ollut absoluuttinen, vaan aina suhteessa ihmisen paikkaan maailmassa.

Tämä näkyi muun muassa siten, että maaseudun ihmiset eivät voineet kertoa numeerista ikäänsä kovin tarkasti, mutta saattoivat tehdä karkeita arvioita iästä suhteessa tiettyihin muistettuihin tapahtumiin - vaikkapa jonkin pyhimyksen päivään, tulva-aikaan tai sadonkorjuuseen. Pirjo Hämäläinen-Forslundin (1987, 58) tutkimuksesta löytyy tällainen esimerkki syntymäajan määrittämisestä 1800-luvun Suomesta: "Rautjärveläinen Johannes Häyhä on kertonut, miten kinkereille tuotiin lapsi kastettavaksi. Kun pappi kysyi, milloin tämä oli syntynyt, oli vastaus: 'Kolmannella ketruuviikolla torstaina' ja tarkennus: 'Se oli silloin kun Savolaisen Juho suden tappoi, juuri samana päivänä. Sydänkuuhan se silloin oli, mutta en saanut panneeksi mieleen, kuinka mones päivä se lie ollutkaan.'"

Chudacoff perustaa väitteensä numeerisen ikätietoisuuden myöhäsyntyydestä muun muassa sille, että perhe-elämä ja elannon hankkinen olivat sekä maaseudulla että esiteollisissa kaupungeissa ennen 1800-lukua ikäintegroituneita siten, että eri-ikäiset ja eri sukupolvet työskentelivät yhdessä maaseudun omavaraisissa kotitalouksissa tai kaupunkien pienissä perheyrytyksissä, jotka työllistivät kaikki perheenjäsenet. Perhekoko oli suuri ja lasten ikäerot isoja, mikä vaikutti siihen, ettei perhe jakautunut selvästi lapsi- ja aikuissukupolviin vaan perheenjäsenten ikähaitari oli laaja. Ikätietoisuuden puuttumisesta kertoo Chudacoffin mukaan myös se, että vielä 1700-luvulla koululaitos oli fragmentoitunut ja monin eri tavoin organisoitu, koulunkäyntiä ei aloitettu ja päätetty tietyn ikäisenä, eikä vuosiluokkasysteemiä tunnettu. (Mt., 10–17.)

Chudacoff etsii merkkejä tiukan ikätietoisuuden ja tarkkojen ikänormien ja -jaotteluiden puuttumisesta myös käymällä läpi käytösoppaita, päiväkirjoja, omaelämäkertoja, lehtiä ja kaunokirjallisuutta. Näiden pohjalta hän toteaa, että käsitykset elämänvaiheiden ikärajoista vaihtelivat huomattavasti ja viittaukset siihen, mitkä asiat kuuluivat kuhunkin epämääräisesti hahmotettuun elämänvaiheeseen olivat vähäisiä. Kun ihmiset tekivät näissä kirjallisissa lähteissä itseään havainnoivia huomioita, eivät he arvioineet asemaansa kulttuuristen ikästandardien valossa, kuten esimerkiksi myöhemmissä päiväkirja- ja omaelämäkertalähteissä, vaan heidän kuvauksistaan piirtyi kuva ikäintegroituneesta yhteiskunnasta. (Mt., 26–27.)

Mikä sitten sai aikaan sen, että ikätietoisuudesta alkoi Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa 1800-luvun puolivälin jälkeen muodostua merkittävä ilmiö? Mihin tarpeisiin siirtymä ikäintegroituneesta ikäsegregoituneeseen yhteiskuntaan vastasi? Martin Kohlin (1986) mukaan elämäkulun institutionalisointi oli ratkaisu useisiin rakenteellisiin ongelmiin. Ensinnäkin kronologisen iän ottaminen organisoitukriteeriksi oli yksi vastaus *rationalisointia* koskeviin paineisiin.¹³ Tehokkuus ja tuot-

¹³ Iällistämisen rinnalla tapahtui myös ajallistamisprosessi. Chudacoff (1989 49) esittää, että 1870-luvun tietämällä Pohjois-Amerikassa alettiin käyttää uudenlaista aikaterminologiaa – ajoissa, ajasta jäljessä tai aikaansa edellä oleminen juontuivat teolliselle kapitalismille olennaisesta standardisoidusta mittaamisesta. Täsmällisestä ajasta tuli yhteiskunnallisesti tärkeätä vasta kun tehtaiden säännölliset työajat ja tuotantoaikataulut ulottuivat laajalle. Lisäksi junien ja raitiovaunujen säännölliset aikataulut pakottivat ihmiset tietoisiksi kellonajasta. Esiteollisessa Pohjois-Amerikassa kellot olivat tavallisissa kotitalouksissa vielä harvinaisia ja epätasällisiäkin, laajamittainen kotitalouksiin tarkoitettujen kellojen tuotanto alkoi vasta 1830-luvun jälkeen ja halpojen massatuotettujen taskukellojen aika oli vasta 1860-luvulla. Tärkeä aikaetappi oli Greenwichin nollameridiaanin asettaminen vuonna 1884, jolloin maapallo jaettiin 24 aikavyöhykkeeseen ja vuorokauden täsmällinen kesto tuli määritetyksi.

tavuus saivat uuden painoarvon ja mitattavuus tuli tärkeäksi pyrittäessä sosio-kulttuuriseen järjestykseen ja ennakoitavuuteen. Rationaalisuus ja mitattavuus edellyttivät järjestelmällisiä kategorioita ja iästä rakennettiin yksi tällainen keskeinen luokittelukriteeri. Rationalisointi merkitsi myös sitä, että taloudellisessa tuotannossa kaikki ei-taloudelliset kriteerit ja arvosuuntaukset pyrittiin poissulkemaan, ja tuotanto haluttiin organisoida eksklusiivisesti sen omien rationaalisuuskriteereiden kautta. Tämä näkyi elämänalueiden eriytymisenä, kodin ja työn sekä julkisen ja yksityisen erotteluna. Samalla jäsennettiin elämän ajallista ulottuvuutta taloudellisen tuottavuuden näkökulmasta valmistautumiseen (lapsuus ja nuoruus), työhön (aikuiset) ja lepoon (vanhukset). Institutionalisoituneet ikäjaottelut tekivät elämänculusta – ja yksilöiden kulusta sosiaalisissa systeemeissä – säännönmukaisen ja arvioitavissa olevan. Iästä tuli arviointikriteeri myös yksilötasolla: peilaamalla elämänculuaan kuluneeseen aikaan ja arvioituun jäljellä olevaan aikaan alettiin punnita sitä, mihin yksilöinä oli pyritty ja mitä saavutettu, ja millaisia elämänculintoja tulisi jatkossa tehdä. Itsetarkastelun lisäksi elämänculun kronologia tuli relevantiksi myös havainnoitaessa toisia ja arvioitaessa muita ihmisiä suhteessa heidän elämänculintojensa “normaaliuteen”. (Kohli 1986, 287–288.)

Paine *sosiaalisen kontrollin* uudelleen järjestämiseen oli Kohlin mukaan toinen rakenteellinen ongelma, johon elämänculun institutionalisoituminen tarjosi ratkaisun. Kun esimodernissa elämänculudossa ihmiset sosiaalistettiin sitomalla heidät perheeseen ja paikallisuuteen, niin siirtymä moderniin järjestykseen merkitsi massiivista mobilisaatiota ja elämänculun pluralisoitumista. Erilaisissa instituutioissa kuten kouluissa ja sosiaalihuollossa tarvittiin standardeja ohjaamaan ja jäsentämään näiden instituutioiden toimintoja. Tämän tarpeen ikä täytti tempo-raalisen järjestyksen säännöstöillään. (Mt., 288–289.)

Kohli (1986, 289) väittää, että muodollisia ikäjaotteluita alettiin tarvita modernisoituvissa yhteiskunnissa myös “vallanperimysjärjestyksen” (*succession*) välineeksi. Esimodernissa perheperustaisessa taloudellisessa järjestyksessä peräkkäisyys kotitalouden ”pääpaikan” hallinnassa tapahtui niissä raameissa keitä kotitaloudessa oli tilalle saatavissa; perhejärjestys ja taloudellinen ”vallanperimysjärjestys” yhdistyivät. Moderneissa yhteiskunnissa ”vallanperimysjärjestys” alkoi toimia rekrytoinnissa vapailta markkinoilta työntekijöiden vapaan ulkopuolisen saatavuuden muodostaessa kohortteja. Paitsi kronologinen ikä, merkittäväksi tuli myös aika siinä merkityksessä, kuinka “kauan yksilö on työyhteisössä ja tietyissä tehtävissä ja positioissa ollut” (Rantamaa 2001, 81). Senioriuden periaatte yhdistyi siis markkinoiden vapaaseen kilpailuun.

Integraation ongelmalla Kohli puolestaan viittaa siihen, että esiteollisina aikoina perhe ja työ kietoutuivat olennaisella tavalla yhteen. Kotitalouksien ylläpidossa yksilö-, perhe- ja työroolit olivat osa toisiaan, taloudelliset siirtymät ja perhesiirtymät nivelyivät toisiinsa kotitalouden tuotannossa ja reproduktiossa. Näin ollen integraatio-ongelmaa ei ollut samassa määrin kuin moderneissa teollisuusyhteiskunnissa, joissa ihmisten elämänculueet erillistyivät ja lisääntyivät. Teollistuneessa taloudessa yksilöiden tarpeet ajoivat yhteisön tarpeiden edelle. (Mt., 290–291.) Yksilöiden koulu-, työ- ja perheurien sekä vapaa-ajan ja järjestötoiminnan jäsentämiseen tarvittiin entistä selkeämpiä ohjenuoria, jotta siirtymät kullakin dimensioilla ajoittuisivat ja järjestyisivät “oikein”. Näiden eri roolien ja velvollisuuksien synkronisointia ikänormit ja ikäjaottelut helpottivat. (Chudacoff 1989, 185.)

Elämäkulun institutionaalistuminen valmistautumisen, työn ja levon kolmijaon kautta näkyi myös lainsäädännössä. Kauaskantoisimmat vaikutukset oli koululaitoksella ja eläkejärjestelmällä; ne loivat ikärajat, jotka moderneissa yhteiskunnissa konstituivat elämäkulun kolmijaon. Kohlin mukaan eläkesysteemillä oli jonkinlaiset muotonsa jo esimodernissa (mm. maatalon haltuunoton suhteen), mutta ne eivät olleet tiukasti sidoksissa kronologiseen ikään, eikä niiden yleisyys ollut laaja. Vanhuus ja eläkejärjestelmä modernissa mielessä kytkeytyi sen sijaan palkkatyöhön, ja modernissakin eläkejärjestelmän vakiintuminen oli hidasta. (Kohli 1989, 280–281.) Samoin kouluinstituutiolla on ollut ilmeisen suuri merkitys sekä lasten ja aikuisten sosiaalisten maailmojen eriyttäjänä että lapsuuden iällistäjänä. 1800-luvun lopulla, jolloin moderni kouluvelvollisuus sai alkunsa, otettiin pitkä harppaus kohti luokka- ja alue-erot ylittävää tarkoitettua lapsuuskonstruktiota. Kun ajatus koulun ja koulutuksen ikärajoista oli vieras vielä 1600- ja 1700-lukujen Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa (Ariès 1962; Gillis 1974, 6–7), niin 1800-luvun saatossa iästä tuli kouluinstituutiota perustavalla tavalla jäsentävä kriteeri: koulu oli tarkoitettu kaikille tietyn ikäisille lapsille, kaikkien tuli aloittaa se saman ikäisenä ja käydä sitä pääsääntöisesti yhtä monta vuotta. Samalla lapsiväestö jakautui ‘alle kouluikäisiin’ ja ‘kouluikäisiin’. (Therborn 1993, 248.) Näiden periaatteiden toteutuminen käytännössä tapahtui kuitenkin hitaasti ja eritoten Suomessa muuhun Eurooppaan verrattuna varsin myöhään: yleinen oppivelvollisuus, joka määräsi kuusivuotisen kansakoulun pakolliseksi kaikille 7–13-vuotiaille, tuli voimaan vasta vuonna 1921 (Simola 1995, 41) ja käytännössä se toteutui kaikkia lapsia koskevana vasta toisen maailman sodan jälkeen (Alanen & Bardy 1990, 42).

Lapsia koskevaan lainsäädäntöön alettiin kirjata myös työntekoon liittyviä ikärajoja. Britannian tehdasasetus vuodelta 1833 oli ensimmäisiä lapsityövoiman käyttöä koskevia asetuksia. Siinä kiellettiin alle 9-vuotiaiden työskentely tekstiiliteollisuudessa ja rajoitettiin 9–12-vuotiaiden työaika 48 viikkotuntiin. Vuonna 1867 edelliset säädökset ulotettiin koskemaan kaikkia teollisuudenaloja. Kahden toista vuoden iästä tuli monissa Euroopan maissa, kuten Saksassa, Ranskassa, Ruotsissa, Belgiassa ja Hollannissa teollisuudessa työskentelyn alaikäraja, mutta maatalouden parissa työskentelyä säädökset eivät koskeneet. (Therborn 1993, 249–250.) Suomalaisten lasten enemmistö sai 1800-luvulla elantonsa maataloudesta, mutta lapsityövoima oli olennainen osa myös tehdasteollisuuden alkuvaiheessa, jolloin koneellistuminen oli vasta aluillaan ja käsityön osuus suuri. Lapsityövoiman määrä teollisuudessa kasvoi 1800-luvun loppuun saakka. Sen merkitys kaventui kuitenkin nopeasti, koska koneellinen suurtuotanto kasvoi. Alle 12-vuotiaiden tehdastyö kiellettiin Suomessa vuonna 1889, vaikka kiivasta keskustelua lasten sopivuudesta tehdastyöhön oli käyty jo useamman vuosikymmenen ajan. Laki säädettiin vasta sitten, kun sillä ei ollut käytännön kannalta oleellista merkitystä – teollisuus ei enää käyttänyt laajasti lapsityövoimaa. Maaseudulla lasten työhön osallistuminen jatkui entiseen tapaan. (Pulma 1987, 54–59.) Tästä eteenpäin lasten työntekoa koskevia ikärajoja nostettiin ja siten pidennettiin lapsuutta. Ristiriitaan edellisen kanssa asettuu kuitenkin se, että samaan aikaan kun valmisteltiin lakeja alaikäisten teollisuustyön ajoista ja kansanopetuksen järjestämisestä, niin työn alla olivat myös lait kasvatuslaitoksista ja alaikäisten rankaisemiseen soveltuvista laitoksista, joissa pakollinen työnteko oli olennainen osa päiväjärjestystä (Rahikainen 1996, 26).

Therborn pitää työntekoa rajoittaneita ja koulunkäyntiin liittyneitä lakeja kahtena modernin lapsuuden tärkeimpänä lainsäädännöllisenä määrittäjänä. Niitä seurasivat 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun lasten asemaa edelleen määrittäneet lakisäädökset. Lapsuuden rajoja piirrettiin myös rikosoikeuden kautta. 1870-luvulta eteenpäin vaikutti kansainvälinen kriminaalipoliittinen reformiliike, joka pyrki muun muassa nostamaan rikosoikeudellista vastuukärajaa. Nuorille rikoksentekeijöille luotiin erityisiä nuorisotuomioistuimia ja kasvatuslaitoksia. Skandinavian maat, erityisesti Norja, olivat olennaisessa osassa liikkeen alusta lähtien. (Therborn 1993, 248–250.) Norjassa hyväksyttiin Euroopan ensimmäinen “lastensuojelulaki”, laki “hairsuojelun lasten käsittelystä” vuonna 1896 ja se asetettiin esikuvaksi niin muissa Pohjoismaissa kuin osassa Keski-Eurooppaakin. Suomessa ‘suojelukasvatusideologiaa’ veivät eteenpäin oikeustieteilijöiden lisäksi pedagogit ja “sisälähetyshenkiset” papit. Prosessi kesti peräti nelisenkymmentä vuotta: Suomen ensimmäinen lastensuojelulaki vahvistettiin vasta vuonna 1936. (Pulma 1987, 106 ja 160.)

Lapsuuden vakiinnuttaminen näkyi myös sukupuolista kanssakäymistä koskevien ikärajojen ja avioliittoajan nostamisena. Sukupuolisuhteiden alaikäraja nostettiin esimerkiksi Ranskassa vuonna 1863 yhdestätoista kolmeentoista vuoteen ja edelleen vuonna 1945 viiteentoista vuoteen. Lasten suojeleminen aikuisten julmuudelta ja hyväksikäytöltä alkoi saada 1800-luvun lopulla myös suurempaa huomiota. Therbornin mukaan ennen tätä lasten suojeleminen pahoinpitelyltä oli lainsäädännössä rajattu koskemaan vain lapsen murhaa, raajarikoksi saattamista ja inestiiä. Tällä saralla lasten lainsäädännöllistä suojelemista edelsi useissa maissa eläinten lainsäädännöllinen suojeleminen julmuuksilta ja niinpä mallia lasten pahoinpitelyä koskeviin lakeihin haettiin niistä. (Therborn 1993, 250–251; ks myös Freeman 1983, 105.)

Elämän institutionaalistamiseen vaikuttivat myös demografiset tekijät. Väestönkasvuun länsimaissa vaikuttivat muun muassa imeväiskuolleisuuden lasku ja eliniän piteneminen. Kun maapallon väestömäärän arvioidaan vuonna 1830 olleen noin miljardi, niin vuosisadan kuluttua määrä oli jo noussut kahteen miljardiin. Suomessa imeväiskuolleisuus alkoi laskea rivakasti 1870-luvulla ja samaten alueelliset erot imeväiskuolleisuudessa vähenivät. Tämä kehitys ajoittui samanaikaiseksi teollistumisen liikkeellelähden kanssa. Tuolloin käynnistyi myös yleinen terveydenhuolto, jonka merkkipaaluna voi pitää vuoden 1879 terveydenhuoltoasetusta. 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä kampanjoitiin laajasti lastenhoidon parantamiseksi ja samaten kättilölaitosta laajennettiin voimakkaasti. Myös vesijohto- ja viemäröintiverkostojen rakentamisella sekä asunto- ja kotihygienian parantamisella pyrittiin vaikuttamaan sekä lasten että aikuisten terveyteen. (Turpeinen 1987, 287–289, 385–95 ja 445.)

1800-luvun lopulla alettiin myös perustaa lastentarhoja. Ensin tämä tapahtui yksityisten järjestöjen toimesta, mutta hankkeet pääsivät pian kunnallisen rahoituksen piiriin. Varhaisvaiheissa päiväkotitoiminnan painopiste oli köyhäinhuollollinen, esimerkiksi yksin lastaan elättävien työläisäitien lapset olivat sen kohde-ryhmänä. Myös suuret teollisuusyritykset ylläpitivät osaksi työntekijöidensä lapsille tarkoitettuja tarhoja erityisesti rannikkokaupungeissa ja myös rautatieläisten lapsille oli risteysasemille perustettu omia tarhojaan. Vuodesta 1913 lähtien valtio tuli mukaan avustamaan lastentarhojen toimintaa. Seimet suunnattiin alle kolmevuotiaille ja lastentarhat 3–6/7-vuotiaille. Näin samanikäisryhmien merkitys

lisääntyi myös alle kouluikäisten arjessa. (Alanen & Bardy 1990, 51– 52; Pulma 1987, 86–92.) Laajamittainen neuvolatoiminta sen sijaan on myöhäisempää perua: ensimmäinen lastenneuvola perustettiin vuonna 1922 ja äitiysneuvola vuonna 1926, mutta lait äitiys- ja lastenneuvoloista, kunnan terveystietokeskuksesta ja kättilöistä tulivat voimaan vasta 1944 (Turpeinen 1987, 395).

Tuotantoelämän rationalisointi, kaupallistuminen, byrokratisoituminen sekä uudet tieteelliset ja lääketieteelliset teoriat olivat siis nostamassa kronologista ikää keskeiseksi sosiokulttuuriseksi kriteeriksi. Spesialisoituminen ja asiantuntijuus tieteesä ja tuotantoelämässä laajennettiin myös muun muassa koulusysteemiä, terveydenhuoltoa ja vapaa-ajan organisointia koskeviksi vaateiksi. Samoin demografiset tekijät kuten imeväiskuolleisuuden lasku, eliniän pidentyminen ja muuttoliike vaikuttivat eri-ikäisten keskinäisiin asemiin ja suhteisiin. Segmentoitumisprosessi kaikessa laajuudessaan merkitsi iän kannalta sitä, että ikäryhmien väliset erot alettiin nähdä niiden sisäisiä eroja suurempina. (Chudacoff 1989, 5.) Elämänmuoto, jossa kronologisella iällä oli ollut paljon vähemmän merkitystä, korvautui ikätietoisemmalla muodolla. Esimodernissa Euroopassa perheen status oli ollut kronologista ikää tärkeämpi määriteltäessä kysymyksiä kypsyydestä, toiminnan riippumattomuudesta ja vallasta. Modernin ikätietoisuuden yhteiskunnissa nämä sen sijaan koodattiin lujasti kronologisen iän mukaan sosiaalisesti konstruoitujen elämänvaiheiden puitteissa. (Featherstone & Hepworth 1991, 371–372.)

Chudacoff kuvailee kuinka iän ympärille alkoi kutoutua asenteiden, odotusten, normien ja vertailujen verkko; se ilmaantui lehtiin, lauluihin ja muihin kulttuurisiin tuotteisiin (Mt., 126–133). Numeerinen ikätietoisuus muodostui modernin tunnuspiirteeksi, ensin keskiluokissa ja myöhemmin koko Eurooppa ja Pohjois-Amerikkaa kattavana. Historiallisen demografian tutkijat ovat osoittaneet kuinka koulunaloittamisesta, työelämän aloittamisajankohdasta ja avioitumisesta perheenperustamisesta tuli aina vain standardisoituneempia 1870-1970-lukujen välisenä aikana. Standardisoituminen ei koskenut vain ikään liitettyjen tapahtumien ajoitusta vaan myös niiden järjestystä. Kun aikaisemmin nuoret kulkiivat edestakaisin koulun ja työn maailmoissa, niin 1900-luvulla liike muuttui yhdensuuntaisemmaksi. Uudet ikää koskevat normit alkoivat vaikuttaa käyttäytymiseen siten, että se mikä oli historian tuottamaa alkoi näyttäytyä luonnonsanelemana. (Gillis 1999, 114-115.)

2.4 Elämän kehityksellistäminen

Howard P. Chudacoff (1989, 48-49) väittää, että nimenomaan lapsuus oli elämänvaiheista se, joka muodostui modernin kulttuurisen ikätietoisuuden rakentamisprosessin solmukohdaksi. Lapsuuden iällistämisen kahtena ensimmäisenä, ”virallisuonteisena” pää-areenana toimivat lääketiede ja koulujärjestelmä: niissä alettiin jaotella ’lapsuutta’ tarkempaan alakategoriaan aikaisempaa hienosyisemmällä ikäjaotteluilla. Chudacoff näkee lapsuuden solmukohta-aseman ikätietoisuuden syntyprosessissa siten, että lapsuuden kautta ”haluttiin kontrolloida nykyisyyttä ja turvata tulevaisuus – lapsiin panostettiin tietoon, hyveellisyyteen ja puhtauteen kohdistuvien toiveiden ja odotusten lunastajina”. Kuten modernin

ikä tietoisuuden syntyä koskevassa osuudessa esitin, kytkee Chudacoff – ensin lapsuuden ja sittemmin myös muiden – elämänvaiheiden aikatauluttamisen teollisen kapitalismin myötä vankistuneeseen lineaariseen aikakäsitykseen: aikatauluttamispuhe laajeni teollisen tuotannon lisäksi koskemaan myös ihmisen elämäntähtäystä, muun muassa termein vaihe (stage) ja viivästymä (delay, postponent).

Varhaisella 1800-luvulla uusi valistuksen rationaalisuus oli kääntänyt sekä tieteellisen mielenkiinnon että yleiset asenteet kohti ”tervettä elämää”. Tieteelliset teoriat alettiin johtaa kontrolloiduista havainnoista, kokeellisuudesta ja päätelystä. Chudacoff toteaa, että siirtymä ”mielipiteistä kokeisiin” merkitsi spesialisoitumista muun muassa lääketieteen alalla. Syntyi usko ihmisen kykyyn kontrolloida elinympäristöään ja ehkäistä erityisesti vastasyntyneiden ja lasten korkeata kuolleisuutta. Näin filantrooppinen näkemys lapsuuden erityisyydestä verrattuna aikuisuuteen yhdistyi lääketieteelliseen erityisalaan, pediatriaan. Paitsi ’lapsista’ alkoi myös ’iästä’ tulla näissä olosuhteissa tärkeä käsite. Vaikka maailman ensimmäinen lasten sairaala perustettiin Pariisissa jo vuonna 1802, alettiin pediatria-termiä käyttää laajemmin vasta vuosisadan viimeisinä vuosikymmeninä. Chudacoff näkee, että pediatrian synty tunnustettuna professionaalina erityisalana edisti ikätietoisuutta ja ikäjaotteluja kahdella tapaa. Ensinnäkin luotiin tieteellinen rationaaliteetti lapsuuden hahmottamiselle erityisenä elämänvaiheena (eikä miniatyyri-iäkkäinä). Toiseksi pediatrian spesialiteetti yhdistettiin uuteen kliiniseen kokeelliseen tutkimustapaan teki mahdolliseksi rakentaa lapsen kasvusta ja kehityksestä sellaisia teorioita, joissa kiinnitettiin ikä kasvunvaiheisiin ja erityisten sairauksien ilmenemiseen lapsilla. ’Ikä’ tuli siis varhaisessa pediatriassa mukaan liitettyinä pituuden ja painon kehityksen tarkkailuun ja lapsille erityisten sairauksien kartoittamiseen kautta. (Chudacoff 1989, 40–52.)

Peter Wright (1987), joka on tarkastellut ’vauvaiän’ (babyhood) sosiaalista konstruointia Britanniassa esittää, että 1800-luvun lopulla vauvaiästäkin alkoi rakentua uudenlainen käsitys erillisenä elämänvaiheena. Siitä tuli jotain sellaista, jonka asiantuntijoina saattoi pitää vain lääketieteen ekspertejä. Wright näkee muutoksen taustalla useita syitä, esimerkiksi lääketieteen kehittymisen ja uudenlaisten terveydenhuollon käytäntöjen toimeenpanon sekä työväenluokan poliittisen aseman uudelleen määrittelyn. (Mt., 105.) Myös ’nuoruuden’ konstruointi erityisenä elämänvaiheena on paikannettu 1800-luvun lopulle, ja sitä on pidetty seurauksena lapsuuden ja aikuisuuden toisistaan erottamisesta: nuoruudelle avautui tila näiden kahden toisistaan etäännytetyn elämänvaiheen väliin. Muodollisen, ikäsidonaisesti jaotellun koululaitoksen, työnjaon rakenteen ja tuotannon dynamiikan muutokset sekä lääketieteen, psykologian ja psykiatrian tieteenalojen erikoistuminen vaikuttivat nuoruuden hahmottamiseen ainutlaatuisena elämänvaiheena. (Aapola 1999b, 38; Buchmann 1989, 80–81; Puuronen 1997, 14–15.)¹⁴

Lapsuuden ja vauvaiän rinnalla myös vanhuudesta tuli elämänvaihe, jonka osalta pyrittiin fysiologisten kehityksellisten tapahtumien selvittämiseen: lapsuutta iällistettiin kehityksen nousujohteisuuden ja vanhuutta laskujohteisuuden

¹⁴ Toisaalta toisen maailmansodan jälkeistä aikaa on pidetty keskeisenä nuorison ja nuoruuden muista elämänvaiheista ja yhteiskunnallisista ryhmistä erottautumisen aikana, etenkin kulttuurisessa mielessä (Buchmann 1989, 80–81; Puuronen 1997, 14–15).

puitteissa. Niille perustettiin rinnakkaisesti omat lääketieteelliset osa-alueensa, pediatria ja geriatria. Chudacoff (1989, 59) väittää, että vanhuuttakin alettiin pitää ainutlaatuisena elämänvaiheena, jossa tietyt fysiologiset prosessit olivat väistämättömiä eli samanikäisillä katsottiin olevan samanlaiset ominaisuudet. Pediatrian ja geriatrian erityisalojen lisäksi syntyi myös muita spesialiteetteja ja ne virittivät orastavia psykologisia teorioita mentaalista ja emotionaalista kehityksestä. Naistutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, että nainen/mies -dikotomian voi rinnastaa lääketieteen alalla lapsi/aikuinen -dikotomiaan. 1800-luvun lopulla lääketieteessä oli legitimoitu ymmärrys sekä lapsista että naisista "vaillinaisina" tai "kehittymättöminä" ja siten sosiaalisesti riippuvaisina ja suoje-
lun tarpeessa olevina. (Cooter 1992, 8–9.)

Suomalaisen kasvatustieteen muutoksia tutkinut Juhani Tähtinen (1992, 221–262) esittää, että vuosien 1890–1919 välinen jakso oli aikaa, jolloin lääketieteellisten näkemysten vaikutus laajeni ja lääketieteen asiantuntijat alkoivat määrittää kuinka lasta tuli käsitellä ja hoitaa: "teollistuvassa ja kaupungistuvassa Suomessa lääketieteelliset näkemykset saivat asteittain primaariaseman kasvatustieteen normistossa". Toisena, modernisoitumisen myötä ilmaantuneena kasvatustieteen murroskautena hän pitää psykologisen kasvatustieteen tuloa lääketieteellisen rinnalle vuosina 1935–1954, josta eteenpäin psykologiset doktriinit ovat olleet kasvatustieteen perustana. Tähtinen toteaa myös, että "(m)uokas kasvatustieteen normistokaudet, niiden perusperiaatteet ja niiden muutokset, ovat seuranneet pitkälti eurooppalaista kehitystä" (mt., 260).

Asteittainen pikkulasten kasvatustieteen psykologisoituminen antoi Suomessa Tähtisen mukaan ensimmäiset merkkinsä 1900-luvun alkuvuosikymmeninä ja oli yhteydessä 1800-luvun lopun amerikkalaisen ja eurooppalaisen lapsipsykologian alkuvaiheisiin (mt., 244). Isto Ruoppila (1995, 18) esittelee kehityspsykologian alkuvaiheita seuraavasti:

Kokemusperäinen eli empiirinen lasten kehityksen tutkimus alkoi 1800-luvun loppupuolella. Varhaisin tällainen tutkimus lienee saksalaisen fysiologin William Preyerin Jenan yliopistosta v. 1882 kirjoittama teos "Die Seele des Kindes" (Lapsen sielu). Amerikkalainen G. Stanley Hall julkaisi vuosina 1882 ja 1883 ensimmäiset artikkelinsa, joissa hän esitteli kyselylomakkein hankkimaansa aineistoa lasten ajattelun sisällöstä. Hän totesi mm., että 80 prosenttia 6-vuotiaista tiesi maidon olevan peräisin lehmästä, mutta vain kuusi prosenttia tiesi nahan olevan eläimestä. Kehitystapahtuman psykologinen tutkimus jatkui ja laajeni, kun englantilainen Sir Francis Galton selvitti tilastollisin menetelmin lasten sekä fyysistä että psyykkistä kehitystä. 1890-luvulla amerikkalainen Cattell ja ranskalainen Binet kehittivät älykkyyden, tai kuten nyt kuvattaisiin, kognitiivisen kehityksen tutkimusmenetelmiä kehityksen varhaisen kulun tavoittamiseksi. On tärkeätä huomata, että jo tuolloin varhaisimmassa kehityksen kulun tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös keinoista ennalta ehkäistä ja korjata kehityksen viivästyksiä, mitä erityisesti Binet (1918) voimakkaasti tähdensi.

Lainauksesta käy ilmi iän keskeisyys jo lapsen kehityksen tutkimisen varhaisvaiheissa – kaikki sitaatissa esiintyvät tutkijat käyttivät ikää jäsentäessään lapsen kehitystä. William Preyerin teosta pidetään ensimmäisenä täysin empiirisenä tutkimuksena, jossa lasten henkinen kehitys (mental development) esitettiin ikä-determinoituneesti etenevänä. Galton oli kiinnostunut kehityksen yksilöllisistä eroista eri-ikäisten kesken ja hänen tutkimuksistaan on paikannettu eugeenisia

intressejä. G. Stanley Hall on nimetty ikätasoparadigman kantaisäksi ja Cattell ja Binet puolestaan kehittivät 'älykkyysiän' käsitteen, jolla arvioitiin ikä jota henkilön älyllisen kehitysasteen katsottiin vastaavan. (Burman 1994, 18; Chudacoff 1989, 78 ja 160.) Kehityspsykologian synty sijoittuu ajankohtaan, jolloin Darwinin luonnontieteellistä evoluutioteoriaa koetettiin soveltaa useilla eri tieteenaloilla. Myös varhaiseen lapsipsykologiaan omaksuttiin vaikutteita evoluutio-opista: 'kehityksestä' tuli myös sen avainkäsite. John R. Morss (1990, 227–234) väittää, että yksilön kehityksen kokonaiskuvan kannalta ehkä perustavin oletamus on ollut 'edistyminen' (progress). Käsitys siitä, että yksilö tulee aina vain "paremmaksi" ajan kulun ja iän myötä, kunnes saavuttaa kehityksen päätepisteen aikuisuudessa, on ollut Morssin mukaan keskeinen suurimmalle osalle kehityspsykologiaa. Siten kehityksen käsitteestä on tullut arvolutautunut. Hän pitää tätä 1800-luvun evolutionismin perintönä.

Klassisen esimerkin Darwinin biologisten käsitteiden taivuttamisesta psykologisiksi tarjoaa amerikkalaisen lapsipsykologian uranuurtajan, G.S.Hallin esittämä teoria (1904). Hänen teoriansa perustui ideaan siitä, että lapsen kehitysvaiheet oli rinnastettavissa ihmisrodun evoluutioon. Vaihe syntymästä nelivuotiaaksi vastasi aikaa, jolloin ihmisrotu ei vielä ollut noussut kahdelle jalalle. Neljästä kahdeksanteen ikävuoteen lapsen kehitys rinnastui metsästyks- ja keräilykulttuurin aikaan. Tästä eteenpäin, kaksitoistavuotiaaksi saakka lapsen kehitys vastasi "villi-ihmisyyttä", jonka jälkeen seurasi myrskyisä siirtymävaihe kohti korkeampaa sivilisaatiotasoa. Nuoruus paikantui Hallin teoriassa 13 ja 18 ikävuosien välille, ja sen hän katsoi vastaavan keskiaikaista sivilisaatioita. (Skolnick 1975, 49 ja 58; 1986, 31-33.)

Hallin oppilasta, Arnold Geselliä (1880-1961) pidetään ikätasoparadigman keskeisenä edelleen kehittäjänä ja tunnetuksi tekijänä. Gesellin kanta iän ja kehityksen suhteesta oli tiukasti yhteensitova: vuodet ja kuukaudet sanelivat kykyjen ja saavutusten tahdin. (Burman 1994, 16.) Lasten kehityssaavutukset ja kehitysnormit laadittiin normatiivisiksi taulukoiksi (Solantaus 1996, 56). Gesell hahmotti lapsen kehitysvaiheita vastaavan *käyttäytymisprofiilin* ja *käyttäytymispäivän*, joihin "kunkin vaiheen tyypillisimmät ominaisuudet ja taipumukset on koottu yhteen" (Gesell 1951, 1). Näin lapsen kehitykseen kohdentui kaksinkertaisen aikalottuvuuden sisältävä katse, joka ulottui niin päivittäisten kuin kehityksellistenkin aikataulujen kontrollointiin. Käyttäytymisprofiili luonnehti tietyn ikäiselle ominaisia toimintatapoja ja käytöstä, Gesellin sanoin sen oli tarkoitus "antaa kuva lapsesta sellaisena kuin hän on tietyllä kypsyystasolla". Käyttäytymispäivä puolestaan kuvasi kullekin ikäkaudelle tyypillisen/sopivan päivänkulun täsmällisin kellonajoin eriteltynä, vuorokauden ympäri: "Eräs pienokaisen kehitystehtäviä onkin sopeutua tähän 24 tunnin kiertoon keskiyöstä keskiyöhön -- Pienokaisten ja vanhempien tehtävä on saada nukkumisesta, syömisestä, peseytymisestä, erittämisestä, pukeutumisesta ja leikkimisestä muodostumaan itsesäätelyn ja ohjauksen avulla tyydyttävä käyttäytymispäivä." (Gesell 1951, 68–69.) Gesell oli vakuutunut myös siitä, että kunkin ikävaiheen ominaislaatu oli tiivistettävissä avainsanoiksi: "Muistamme, että neljä oli ekspansiivinen ikä, viisi keskittynyt, kuusi hajoittunut, seitsemäs mielteliäs. Kahdeksan on jälleen ekspansiivinen, mutta edustaa korkeampaa kypsyysastetta. Nämä adjektiivit ovat iskusanoja, joiden tarkoituksena on palauttaa mieleemme kehityksen harjanteet ja psyykkisen kasvun spiraalirata." (Gesell 1954, 177.)

Vaikka iän ja kehityksen yhteenpunoksesta olikin esitetty näkemyksiä jo ennen Geselliä ja hänen aikalaisiaan, oli näitä varhaisempia tutkimuksia kritisoitu tieteellisen täsmällisyyden puutteesta. Ongelmaan haettiin ratkaisua uudelta tieteellisen tutkimusympäristöstä: klinikkakouluista ja lastentarhoista. Nicholas Rose (1996, 110–111) kuvailee kuinka psykologian asiantuntijat pystyivät havainnoimaan niissä useita samanikäisiä lapsia samanaikaisesti. Aineistoa kerättiin kontrolloiduissa, miltei laboratoriomaisissa olosuhteissa suuresta lapsimäärästä ja sitä analysoitiin normeja rakentavalla tavalla. Näitä toimia Rose kutsuu standardisoinniksi ja normalisoinniksi. Saatiin muodostetuksi kehityksellisiä normeja, mittapuita, jotka perustuivat tietynikäisten lasten keskimääräisiin kykyihin ja suorituksiin tietyn toiminnon tai tehtävän suhteen. Ne toimivat mittapuuna kahden suuntaan: ilmaisivat sen, mikä oli tietyn ikäisille normaalia ja mahdollistivat jokaisen yksittäisen lapsiyksilön normaaliuden arvioinnin vertaamalla häntä tähän normiin. Normit järjestyivät aika-akselin mukaisesti – näin kasvu ja ajallisuus voitiin ottaa lapsipsykologian organisointiperiaatteiksi. Kehityksen ajallistaminen tuotti uudenlaista terminologiaa: yksilön voitiin arvioida olevan kehityksessään normaalilla tasolla tai sitten 'edistyneeksi' tai 'jälkeenjääneeksi'. (Rose 1996, 10–11.)¹⁵ Myös Carolyn Steedman (1995, 7) on pannut merkille 1800-luvun lopun keskeisyyden lapsuuden erillistämiseksi ja ajanjaksottamisessa. Ikäsidonnaisen koululaitoksen lisäksi hän pitää kyseisen ajan kehityspsykologisia käytäntöjä, kielen kehityksen tutkimista sekä antropometriaa alueina, joilla tuotettiin selkeärajaista kuvaa siitä, millaisia lapset olivat ja mitä heiltä saattoi kussakin iässä odottaa.

Arlene Skolnick löytää tiettyjen kehitysvaihetheorioiden suurten nimien kuten Sigmund Freudin, Jean Piaget'n ja Heinz Wernerin teorioista kustakin arvokkaimman kehityksen päätepisteen, eli tietyn ideaaliaikuisuuden. Wernerille ajattelun kehitys asettui arvoasteikolle, jossa lapset, skitsofreenikot ja ”primitiiviset kansat” edustivat asteikon alhaisinta päätä, kun taas koulutetut, keskiluokkaiset, länsimaiset aikuiset edustivat ajattelun kehityksen korkeinta vaihetta. Myös Freud ja Piaget olettivat, että kehitys suuntautuisi vaiheittain kohti spesifejä laadullisia aikuiskompetenssin muotoja. Freud määritteli persoonallisuuden kehityksen maaliksi ”työnteon ja rakastamisen” (working and loving). Tällä hän tarkoitti, että kypsä aikuinen on ratkaissut lapsuuden konfliktit, on vakaassa avioliitossa, hänellä on lapsia ja hän on omistautunut uralleen. Piaget, joka oli kiinnostunut ajattelun kehittymisestä, kuvasi kehityksen päätepisteeksi kyvyn ajatella kuin tieteilijä (a graduate physicist). (Skolnick 1986, 73-74.)

Edellisten kaltainen ”kehityksen päätepiste” -ajattelu alkaa olla mennyttä aikaa: ”Kehityspsykologia on viime vuosikymmenien aikana laajentanut näkökulmaansa elämänkaareen kokonaisuudessaan. Vielä kuusikymmenluvulla oli tavanomaista nähdä kehityksen päättyvän varhaisessa aikuisuudessa.” (Lehto-

¹⁵ Rose kuvaa yksityiskohtaisesti Gesellin ja hänen tutkijakumppaneidensa työtapoja Yalen yliopiston vuonna 1911 perustetussa lapsuuden kehitystä tutkivalla klinikalla: lapsia filmattiin; filmeistä tehtiin myös still-kuvia, joita voitiin käydä yksityiskohdittain läpi vertaillen ja säännönmukaisuuksia etsien. Kuvista tehtiin edelleen viivapiirroksia, joissa lapsi oli pelkistetty olennaisiin elementteihinsä: vain se mikä oli normatiivisesti relevanttia oli esillä. Samalla luotiin malli tavoista, joilla psykologinen katse kohtasi, havainnoi ja ”tiesi” lapsen: ”Childhood had been rendered thinkable by being made visualizable, inscribable, and assessable.” (Mt., 111.)

virta et al 1997, 92.)¹⁶ Päätepiste-ajattelun lisäksi 1960-luvulle paikantuva muutos on tapahtunut myös vaiheteoreettisten näkemysten osalta. Dion Sommer (1997, 14-15) katsoo vaiheteoreettisten näkemysten (stadieteoriuppfattningen) olleen leimallisia lapsipsykologialle sen syntyvaiheista aina 1960-luvulle saakka, josta lähtien ne ovat kohdanneet voimakasta kritiikkiä. Hän huomauttaa, ettei niistä ole kokonaan luovuttu, mutta niiden merkitystä pidetään nykyisin paljon vähemmän ratkaisevana sen suhteen mitä kehityspsykologia on. Universaaleiksi tarkoitettuja kehitysteorioita onkin arvioitu kriittisesti jo vuosikymmenten ajan ja tehty näkyväksi niiden vinoumia.

Tarkoitukseni ei ole ollut vähätellä kehityspsykologista tutkimusta tai väittää ettei kehitysvaiheita, ikätasoja tms. voisi ylipäättään löytää lasten kehityksestä tai ettei niillä olisi mitään yhteyttä kronologiseen ikään. Sen sijaan olen pyrkinyt havainnollistamaan sitä, ettei tietämyksemme 'lapsen' kasvusta tai kehityksestä ole millään tasolla irrallaan yhteiskunnallisesta kontekstista. Kuten Paula Rantamaa toteaa: "Ihmisen elämänkulkua ja kehitystä tarkasteltaessa on hyvä muistaa etteivät käsitykset ja tiedot yksilön kehityksestä tai kehitysvaiheille annetut merkitykset ole pysyviä, vaan ne vaihtelevat aikakausittain, kulttuureittain ja yhteiskunnittain" (Rantamaa 2001, 58). Vaikka evolutionismi kuuluisikin jo kehityspsykologian menneisyyteen, eikä enemmistö alan ammattilaisista enää usko, että kehityksen päätepiste on aikuisuus, vaan kehitys jatkuu läpi elämän, niin tästä huolimatta voidaan väittää, että muutokset käytännön ja arjen lapsi- ja lapsuuskäsityksissä tapahtuvat hitaammin: konventionaaliset näkemykset elävät yhä uudempien rinnalla ja niiden voi nähdä monella tapaa jääneen institutionaalisten käytäntöjen perustaksi. (Pilcher 1995.)

Perustelen tässä luvussa tekemääni "historiallista avausta" sillä, että olen halunnut pohjustaa ja taustoittaa tutkimustehtävääni. Berry Mayallin (2002, 38) mukaan sosiaalisen järjestyksen ehdot tulevat helpommin ymmärrettäväksi kun hyödynnetään historiallisia analyysejä. Erityisesti silloin, kun tarkastellaan sellaista sosiaalista ryhmää, jonka asema sosiaalisessa järjestyksessä on heikko tai alisteinen, on olennaista ottaa huomioon historiallinen näkökulma. (Mayall 2002, 38.) Laajempaan yhteiskunnalliseen kenttään asettaminen tapahtui kysymällä millaisten historiallisten prosessien kautta 'lapsuus' ja 'ikä' ovat tulleet ymmärretyiksi niillä tavoilla kuin ne nykyisin ymmärretään: miten tähän on tultu (vrt. Mayall 2002, 5; ks. myös Qvortrup 1994, 18). Olen tässä pyrkinyt kontekstoimaan 'ikää' yhteiskuntaelämän (sosiaalisten käytäntöjen, erityisesti lapsuuden käytäntöjen verkoston) eri relevanteille osa-alueille. Tein sen tutkimuskirjallisuuden pohjalta koettaen jäljittää niitä yhteiskunnallisia prosesseja, jotka ovat tuottaneet ja institutionalisoineet 'ikää' kronologisoimalla, vaiheistamalla ja kehityksellistämällä. En esitä hahmottamaani kehityskulua "totuutena", vaan se on tutkimuskirjallisuuteen perustuva mahdollisen kehityskulun konstruktio. Koostamani hahmotelma 'iällistämisen' kehityskulusta on vaikuttanut esiymmärrykseeni 'lapsen ja iän' punoksesta toteuttaessani empiirisiä analyysejä, ja siten sen näkyviin asettaminen tutkimusraportissa puoltaa paikkaansa.

¹⁶ Charlotte Büchler tarkasteli kylläkin jo 1930-luvulla ihmisen elämänkulkua psykologisena kysymyksenä, ja "suhteutti eri ikäkaudet toisiinsa ja tarkasteli eri ikävaiheita toisistaan riippuvaisina kausina", mutta laajemmin ottaen tämä katsantokanta yleistyi hitaasti. (Ruopila 1995, 18).

Minulla on tässä luvussa ollut ns. 'looking down'-näkökulma: laaja-alainen, "ylhäältä alas"-katsova, aikaisempia historiallisia analyysejä kokoava tarkastelukulma. 'Looking-down'-näkökulma (ks. Alanen 1998, 30–32; Mayall 2002, 3) on siis koskenut 'iällistämistä', iän tuottamisen rakennetasoista sosiaalista prosessia (ilmiötä). Tätä näkökulmaa käytän vielä seuraavissakin luvuissa, kun taas empiirisissä aineistolähtöisissä luvuissa (6–11) näkökulmani tulee olemaan 'looking-up'-tyyppinen (mt.): vuorovaikutuksen tasolla käsitteistetty sosiaalinen prosessi – 'ikäisyyden' hahmottamista lasten näkökulmasta.

3 IÄLLÄ RAJATTUA

Ikää koskevat käsitykset ovat Allison Jamesin ja Alan Proutin (1997, 235) mukaan kuin rakennusteline, jonka ympärille lapsuuskäsitykset länsimaissa on pystytetty: lasten arkipäiväisiä kokemusmaailmoita puitteistetaan ja kontrolloidaan usein ikäkäsityksiin viittaamalla. Tarkastelen seuraavaksi joitain nykylapsuutta iällisiä tahoja ja instituutioita. Käsittelen esimerkinomaisesti kasvatusoppaissa, iällistetyssä kulutuksessa, päiväkodin ja koulun organisatorisissa rakenteissa sekä lainsäädännössä ilmeneviä “iällä merkitsemisiä”.

3.1 Iän ja kehitysvaiheiden normatiivisuus kasvatusoppaissa

He halusivat auttaa. Se lukee selvästi Binet-Simonin johdannossa, mutta tiesin sen jo silloin. He halusivat auttaa lapsia ja yhteiskuntaa. Tunnistamalla heikkolahjaiset ja suoranaisesti vajaaälyiset, jotta nämä pääsisivät koulukoteihin tai laitoksiin saamaan tarvitsemaansa hoivaa. Se oli ajatus. He halusivat auttaa kehityksen uhreja. He odottivat Biehlin tavoin pääoven edessä. Voidakseen erotella joukosta rajatapaukset, jotka eivät suoriutuneet määräajassa, ja auttaakseen heitä nousemaan ylemmäs. He tahtoivat ottaa heikot siipiensä suojiin.

Samalla he olivat myös ne korpit.

Siinä on ristiriita, jota en pysty selittämään.

(Peter Hoeg, Rajatapaukset 1994, 137–138.)

Dion Sommer (1997) toteaa, ettei kehitysvaiheajattelu ole enää yhtä dominoiva kuin aiemmin, vaikkei siitä suinkaan ole kokonaan luovuttu. Hän pohtii kehitysvaiheita koskevien tieteellisten teorioiden ja niiden popularisoitujen tulkintojen ristiriitaa. Hänen mukaansa kehitysvaiheajattelut ovat itse asiassa heuristisiksi malleiksi kehitettyjä kehitysperiodien luokitteluja. Niitä on kuitenkin jälkikäteen siirretty ikään kuin lainomaisiksi “todellisen” normaalikehityksen askelmiksi. Vaiheet eivät ole “todellisia” sellaisinaan, vaan ne on ymmärrettävä abstraktioina ja metaforina, joita ei pitäisi sekoittaa tai “yksi-yhteen” rinnastaa itse käytännön kehitysprosessiin. Siten on ongelmallista, että alkuperäisestä tieteellisestä tarkoituksesta etäännytettyinä kehitysvaiheajattelusta on tullut normatiivisia vaateita. (Sommer 1997, 33.)

Vaikka teoreettisia kehitysvaiheajatteluita ei olisikaan tarkoitettu reaalisten lasten kehityksen mittatikuiksi, on niistä silti käytännössä usein sellaisia tullut:

arkipäiväistynyt kehityspsykologinen tietämys lapsen kehitystapahtumien “normaalista” tai “keskimääräisestä” ajoittumisesta kuuluu länsimaisen äitiyden ja lisääntyvässä määrin myös isyyden ”yleiseen oppimäärään”. Tähän kehityshäiriöiden ja sairauksien löytämiseen tähtäävään apuvälineeseen liittyy normatiivisia ja patologisoivia sävyjä, sillä siitä voi tulla vanhemmille – ja mahdollisesti myös lapselle itselleen – huolestuneisuuden, syyllisyyden ja hämmennyksen lähde. Lapsi, jonka kehitys ei tavalla tai toisella noudata ”normaalista” kehitysaikataulua tai -järjestystä leimautuu poikkeavaksi. Sekä Erica Burman (1994, 58) että Bill Bytheway (1995, 12) kuvaavat kehitystehtävien täyttämistä kilpailuna, jossa nopeimmat palkitaan. Allison James ja Alan Prout (1990, 224) puolestaan huomauttavat, ettei stigmatisointi välttämättä koske yksin kehitysaikataulusta jälkeen jäämistä vaan se saatetaan liittää myös liialliseen edellä oloon: kehityksen epätahtisuus ikätovereihin nähden voi tuoda yhtäläillä “edellä olijoillekin” poikkeavan leiman.

Kilpailuvertaus ei vaikuta kovinkaan kaukaa haetulta esimerkiksi silmäillessä ‘Lapsuuden kultaisia kirjoja’, joihin vanhempien on tarkoitus kirjata lapsen kehitystapahtumien ajoitus viikkojen tai jopa päivien tarkkuudella. Mukaan on usein liitetty keskimääräiset kehitysajat, joihin vanhemmat voivat verrata lapsensa edistymistä. Tähän sisältyy kutakuinkin selvä kilpailuasetelma: ”Verrataanpa sinun ennätyksiäsi keskimääräisiin kehitysaikoihin.” Myös psykologi Merja Korhonen ottaa esiin nykyisinkin vallitsevan kehityksellisen kilpailun ulottuvuuden, ja kytkee sen paitsi normaalin kehityksen popularisoituihin standardeihin (mm. kasvatusoppaat), myös yhteiskunnallis-taloudelliseen kilpailumentaliteettiin:

Korhonen näkee lasten individualistisen kasvatussuuntauksen takana kaksi suurta syytä: lapsitieteiden kehityksen sekä työelämän yleisen kovenemisen. Kun psykologit ja kasvatustieteilijät saivat 1960-luvulla määriteltä lapsen normaalin kehityksen standardit, vanhempia alettiin vähitellen kannustaa kasvattamaan lapsiaan aivan tietyllä tavalla. Alkoi myös kasvatusoppaiden buumi. Kun tiedettiin, mitä lapsen olisi minkäkin ikäisenä osattava, piti vanhempien – tukeakseen lapsen optimaalista kehitystä – osata tehdä oikeita asioita oikeana aikana. Tavallinen vanhempi alkoi suhtautua yhä epäilevämmiin omiin kykyihinsä tarjota lapselleen optimaalinen lapsuus. 1970-luvulla julkisessa keskustelussa korostettiin esimerkiksi sitä, että päiväkotitoi lapselle enemmän virikkeitä kuin koti. Laman jälkeinen työelämän koveneminen ja epävakaisuus on entisestään lisännyt kasvattajien paineita. ‘Jokainen joutuu nyt tuottamaan lapsellensa mahdollisimman hyvät eväät selvitä kiristyneessä kilpailussa. Enää ei riitä, että normaalin kehityksen normit täyttyvät. Mieluummin oltaisiin varmuuden vuoksi käyrien ylärajoissa.’ (Anna-lehden haastattelu 9.5.2000.)

Korhosen mukaan näyttää siltä, että täsmentynyt tieto lapsen kehityksestä ja yleinen kilpailumentaliteetti saattaa johdattaa vanhemmat kysymään: Pystymmekö vastaamaan kehittyvän lapsen tarpeisiin? Miten paljon ja miten varhain lapseen tulee satsata, jotta hänestä tulisi aikuisena, “todellisessa elämässä” menestyvä aikuinen? (Korhonen 2002, 65–67.)

Psykologi Cathy Urwin (1985) on tarkastellut kasvatusoppaiden ja niissä esitettyjen kehitysaikataulujen merkitystä pienten lasten äideille. Oppaissa mainittu ns. kehityksen virstanpylväät rakenteistivat äitien havaintoja lapsistaan. Yhtäältä haastatellut äidit käyttivät niitä saadakseen varmistuksen sille, vastasiko lasten kehitys ”normaalista” ajoitusta. Toisaalta he etsivät niistä myös tietoa siitä,

millaisia kehitysvaiheita seuraavaksi tulisi odottaa, millaisella aikataululla niiden tulisi ilmaantua ja kuinka lasta voisi niihin valmentaa. Oppaissa saatettiin yhtäältä mainita kehitysvaiheiden *yksilöllinen vaihtelu* (so. variaatio ”normaaliksi” laskeuttavassa kehityksessä), mutta toisaalta niissä kuitenkin esitettiin *ikäsidonnaisia kehitystaulukoita*. (Mt., 176–178.)

Edellinen ristiriita ei ole suomalaisillekaan kasvatusoppaille vieras; esimerkiksi alansa myyntitilastojen kärkeen kuuluvassa *Suuressa vauvakirjassa* (1994, 243) yhtäältä sivumennen muistutetaan lukijaa siitä, että ”(k)aikki samanikäiset ovat erilaisia, eikä heidän tunteidensa ja taitojensa kehitystä voi vertailla”, mutta tästä huolimatta eri-ikäisistä puhutaan läpi kirjan säännönmukaisesti yksikössä, esimerkiksi ”kolmevuotias”. Eli satunnaiset muistutukset kehityksen yksilöllisestä ajoittumisesta ovat ristiriidassa sen kanssa, että tarkastelu on jaoteltu ikävuosien mukaan – ja mikä olennaisinta, oppaat puhuvat kuitenkin tietynikäisistä liki aina yksikössä: kerrotaan mitä x-vuotias ”osaa”, mihin x-vuotias ”ei pysty” ja mistä x-vuotias ”pitää”. Näin muotoiltuna palataan taas universaaliin, ajan ja paikan sekä lasten yksilölliset erot karsivaan, abstraktiin lapsifiguuriin, mikä on omiaan synnyttämään normatiivisuutta.

Urwinin (1985) tutkimuksen mukaan vertailuasetelma ulottui – paitsi yksittäisen lapsen ja keskimääräisten kehitysaikataulujen suhteeseen – myös reaalisten lasten keskinäiseen vertailuun ja äitien kasvatustaitojen vertailuun. Hän pitää kehitysoppaiden myönteisenä puolena sitä, että ne voivat myös jossain määrin vapauttaa äitejä eksperttien ohjauksen tarpeesta ja vahvistaa äitien tuntemuksia siitä, että he ovat avainasemassa lapsensa kehityksen seuraamisessa. Toisaalta kasvatusoppaiden tieto ja terminologia on popularisoitu johdos juuri tästä samaisesta eksperttien ja specialistien tiedosta. (Mt., 185–191.)¹⁷ Suuren vauvakirjan (1994) esipuheessa kysymystä asiantuntijuudesta hahmotetaan näin:

Artikkeleita varten on haastateltu parhaita suomalaisia asiantuntijoita, ja tekijät ovat erikoistuneita ammattikirjoittajia. Asiantuntemusta elävöittävät lainaukset on valittu Kaksplus- lehden numeroista. Mukana on tiedon lisäksi tunnetta – vanhempien lämpimiä, satuttavia ja huvittaviakin kommentteja, kokemuksia ja oivalluksia.

Toimimme vanhempina ja kasvattajina usein vaistonvaraisesti. Vaisto on kokemusperäistä tietoa, yhtä arvokasta kuin asiantuntijoiden tutkittu teoriakin – Kirjan tärkein viesti on: Juuri Sinä olet oman ja syntyvän lapsesi elämän paras asiantuntija. Ota tuekseen uusin tieto ja luota itseesi.

Asiantuntijuus jaetaan tässä ammattilaisten uusimpaan tietoon ja vanhempien vaistonvaraiseen ja kokemusperäiseen tunnetietoon. Parhaiksi asiantuntijoiksi nimetään tämän työnjaon (tietoon vs. tunteeseen perustuva asiantuntijuus) poh-

¹⁷ Tutkimuspäiväkirjasta (10.11.1998): ”Parin päivän sisällä olen sattumalta kuullut äitien puhetta ’uhmaikästä’, molemmilla kerroilla äiti selitti tapaamalleen ihmiselle lapsensa hankalaa käytöstä ja sitten syyksi sinetöitiin uhmaikä. Puheessa vilisi myös muita kehityspsykologisia termejä kuten ’kauhu-kohtaus’, ’virikkeiden liiallisuus. Lapsen ’hankaluuden’ nimeäminen antaa turvaa ja helpotusta - ja etenkin kun sen voi nimetä joksikin normaaliin kehitykseen kuuluvaksi ohimeneväksi vaiheeksi. Toinen äideistä kylläkin valitti sitä, että ensin on uhmaikä kahdesta neljään vuoteen ja sitten tuleekin kohta joku uusi ’kriisi’. Lapsen maailma -lehden (11/99) haastattelussa Ben Furman toteaa kriittisesti: ”Mielestäni käsite uhmaikä on lähimmäisten valheellinen lohdutus vanhemmille siitä, että uhma menisi joskus ohi. Uhman vastakohta on joustavuus. Kai me ihmiset saadaan joskus sitten joustavuuskohtauksiakin.” Puhe ’uhmaikästä’ muistuttaakin usein ’murrosikästä’ käytyjä keskusteluja - murrosikäähän kutsutaan joskus toiseksi uhmaikäksi (ks. Aapola 1999b).

jalta sekä ekspertit että vanhemmat. Tekstissä näkyy viime vuosikymmenten aikainen suuntaus, joka painottaa sitä että vanhemmat ovat – tai heidän tulisi olla – lapsensa elämän parhaita asiantuntijoita ammattilaisten rinnalla. Juhani Tähtinen (1992,231) valottaa kyseistä suuntausta: “Vanhemmista on tullut asiantuntijoita oman lapsensa suhteen: ammattiasiantuntijoiden ja vanhempien asema on tullut vertaissuhteeksi (ainakin ilmitasolla)”. Sen sijaan on ainakin toistaiseksi vaikea kuvitella kehityksellistä lapsen kasvuun liittyvää puhetapaa, jossa lapsesta puhuttaisiin elämänsä asiantuntijana. Onko kasvu ja kehitys sellainen lapsuuden osa-alue, jossa näkemys lasten asiantuntijuudesta on vierain? Kehityopsykologiatieteessä onkin otettu uudeksi haasteeksi “nähdä lapsi entistä selkeämmin aktiivisena oman kehityksensä säätelijänä ja siihen vaikuttajana” (Solantaus 1996, 57).

Urwin (1985) ei väitä, että hänen haastattelemiensa äitien ”ikä-aikataulutietoisuus” juontuisi suoraviivaisesti kehitysoppaista, vaan pikemminkin niiden vetovoima voisi perustua siihen, että ne ”ovat linjassa” äitejä ja lapsia monesta suunnasta ympäröivään popularisoituun kehityopsykologiseen puhetapaan, josta useampikin äiti totesi: “se on kaikkialla ympärilläsi”. (Mt., 181– 185.) Voikin sanoa, että kehityopsykologia on vaikuttamassa jokapäiväiseen populaariin ymmärrykseen vanhempien rooleista, perhesuhteista, äitien, isien ja lasten identiteeteistä, niin kuin myös kaikkien, jotka opettavat tai hoitavat lapsia nykyisessä länsimaisessa kulttuurissa (Burman 1994, 5).

3.2 Optimaalinen kehitys kaupan?

Kehityopsykologiset teoretisoinnit ovat saaneet ympärilleen tai niistä on popularisoimalla johdettu monenlaisia ‘iän’ ja ‘lapsen’ suhteen välisiä muunnoksia, jotka konkretisoituvat mitä erilaisimmissa käytännöissä: kasvatusoppaissa ja -lehdissä, mainonnassa, leikkikaluteollisuudessa ja ylipäättään lapsille suunnattujen kulttuurituotteiden tarjonnassa. Niissä vedotaan kehityopsykologiaan, jota on muokattu kulloisenkin tahon tarpeiden mukaan. Luonnollistettu ikä peittää sen, että popularisoituneisiin, kankeisiin ikävaihe-odotuksiin– eksplisiittisesti tai implisiittisesti– nojaamalla perustellaan asioiden järjestyksiä ja hierarkioita; rakennetaan ja tuotetaan niiden ympärille esimerkiksi kulutustarpeita ja -haluja. Televisio- ja lehtimainonnassa vedotaan jatkuvasti ”lasten tarpeisiin” (Morss 1996, 9). Kehitysaikatauluja käytetään kaupallisesti hyväksi. Esimerkiksi leluvalmistajat luokittelevat tarkasti tuotteensa iän mukaan: millainen lelu parhaiten vastaa lapsen kehitysvaihetta ja auttaa tehokkaimmin lasta kehittymään (ehkä myös joutuisammin, kuin niitä ikätovereita, jotka ilman näitä kehittäviä tuotteita joutuvat kasvamaan).

Daniel Thomas Cook (2000) on tarkastellut ikävaiheparadigman (age-stage paradigm) valjastamista kaupallisen lasten kulttuurin välineeksi 1920-luvulta lähtien. Hänen mukaansa ikävaiheparadigma omaksuttiin nopeasti leluteollisuuden, kuten myös vaatetusteollisuuden. Siitä tuli sabluuna, johon “uudet symboliset ja taloudelliset vaihtoarvot voitiin realisoida”, kuten Cook asian ilmaisee. Jokainen siirtymä yhdeltä määritellyltä tasolta toiselle konkretisoitiin uusina tuotteina, joiden tarkoitus oli huomioida ja merkitä tämä siirtymä. Ikäerotteluiden li-

säksi developmentalismi painotti lisääntyvässä määrin sukupuolieroja. Kaupallisen lasten kulttuurin tuotteet sinänsä olivat omiaan tuottamaan ja vahvistamaan niin ikävaiheiden kuin sukupuoltenkin eriyttämistä. Esimerkiksi 1930–1950-luvuilla yleistyivät ikäkoon (age-size) mukaan nimetyt vaatevalikoimat – ‘taaperoiden’, lasten, esiteinien (preteens) ja teinien mallistot– ja näin luotiin mahdollisuus erotteluihin, joista aiemmin ei piitattu tai jotka ajateltiin triviaaleiksi. Näkemys varhaisen elämänkulun portaittaisesta etenemisestä lisäsi myynnin mahdollisuuksia. ‘Nuoriso’, sen kulttuuri ja oletettu sukupolvikuilu tulivat valkoisen, urbaanin Pohjois-Amerikan sosiaalisessa elämässä näkyväksi 1920-luvulla, samaan aikaan laajamittaisen lasten teollisuuden nousun kanssa. Elämänkulun alkupään tihentynyt viipalointi, jossa eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien välisiä eroja korostettiin, organisoitiin omanlaistensa “minikulttuurien” ympärille; esimerkiksi 10-vuotiaat pojat katsottiin sosiaalisesti erilaisiksi kuin 12-vuotiaat pojat jne. (Cook 2000, 111–112.)

Samaten Ellen Seiter (1993) on havainnut tutkiessaan 1900-luvun alkupuolen pohjoisamerikkalaisia keskiluokkaisille vanhemmille suunnattuja kaupallisia lehtiä, että lapsipsykologian tuottamia malleja lapsen kehityksestä alettiin hyödyntää tuotteiden markkinoinnissa jo varhain.¹⁸ Lapsesta tarjottiin kuvaa erilaisten kehityksen puolten, kuten kognitiivisen, karkea- ja hienomotorisen sekä sosiaalisen kehityksen kokonaispakettina, jolloin jokainen ”kehitysviipale” vaati omanlaisensa, lapsen iän mukaan vaihdettavat leikkikalut takaamaan menestyksekkään kokonaiskehityksen. Leikkikalujen kasvatuksellisiin hyötyihin oli kyllä vedottu jo 1800-luvulta saakka, mutta vasta 1900-luvun alkupuolelta lähtien lastentuoteteollisuus sai kehityspsykologista tietoa popularisoimalla käyttöönsä tehokkaan ”ikätaso-aparaatin”. (Mt., 65-68; ks myös Lönnqvist 1992.)

Onnen ja menestyksen ostamisen teema löytyy myös aiemmin esittelemästäni Cathy Urwinin (1985) tutkimuksesta: hänen haastattelemansa pienten lasten äidit painottivat, että heidän lapsilleen hankkimiensa lelujen ei yksin tule olla mielihyvää antavia, vaan myös kehittäviä. Normaalin kasvun -skeemaa pidettiin mitarina, joka määrittelee, mihin lapsi on valmis– tai mihin hänen pitäisi olla – ja milloin. Haastatellut äidit kertoivat valitsevansa lelut lapsen kulloisenkin kehitysvaiheen mukaan: lelujen tuli olla kehitystä “stimuloivia”. Myös heidän lukemissaan kasvatus- ja hoito-oppaissa virikkeiden tarjoamisen tärkeys korostui ja niihin oli sisällytetty neuvoja kuinka valita lapselle ikäjaoteltuja leluja ja kuinka leikkiä vauvan kanssa ikäsopivilla tavoilla. Urwinin mukaan äidit tulivat vastuutetuiksi kehityksen ”normaalista etenemisestä” ja tähän liittyi paitsi mielihyvää ja onnistumisen tunteita, myös syyllisyyttä ja häpeää. (Mt., 184 ja 189–190.)

¹⁸ Seiter (1993) ottaa esimerkiksi 1920-luvulla perustetun Parents -lehden, jossa popularisoitiin ajatusta lapsuuden jakautumisesta erillisiin, havaittaviin kehitysvaiheisiin. Ikävaiheparadigman popularisointi ja tunnetuksi tekeminen osoittautui erityisen hyödylliseksi mainostajille (joista tämänkaltaisten lehtien olemassaolo oli taloudellisesti riippuvainen). Parents-lehdessä kannustettiin vanhempia tarkkailemaan kuukausittain – tai jopa viikoittain – muutoksia lastensa kehityksessä. Tästä mainostajat saivat tehokkaan välineen lapsille suunnattujen tuotteidensa myynnin edistämiseksi: ikätasojen mukaan eriytetyille tuotteille oli esitettävissä ”tieteellinen legitimitetti” johon voitiin vedota. Jos lelut kerran oli tähdätty tarkasti lapsen kulloisenkin ikätason ja sitä vastaavien kykyjen mukaisiksi, kukapa vanhempi, jolle oli taloudellisesti mahdollista, olisi halunnut pidätellä lapsensa kehitystä ja lykätä uusien kehittävien tuotteiden hankintaa jouluun tai syntymäpäivään saakka?

Seuraavassa esimerkissä tämä vastuullisuuden ja syyllisyyden virittäminen tehdään dramaattisin sanakääntein. S-kauppayhtymän lehdessä (Yhteishyvä 8/98) puhutaan virikkeiden oikeasta ajoituksesta näin:

Vastasyntyneen aivojen kehitystä voisi verrata vaikkapa linnaan. Sen kaikki ovet ovat aluksi suljettuja, mutta yksi toisensa jälkeen ne avautuvat vastaanottamaan kunkin ikävaiheen virikkeitä. Jos niitä ei tule, ovi ei kuitenkaan jää ikuisiksi ajaksi auki, vaan sulkeutuu. Sille voi kyllä koputtaa, mutta toistamiseen se ei avaudu. Vanhemmille lapsen hoitaminen asettaa suuren vastuun. Aina kun ovi on sepösen selällään, sen kautta pitäisi ehtiä siirtää sisään niin paljon tavaraa kuin suinkin ja lisäksi kaikille oville pitäisi ehtiä. Näin lapsi saa parhaat eväät niin tunne-, liike- kuin älylliseenkin elämäänsä.

Vanhempana oleminen esitetään jatkuvaa tarkkailua vaativana, jottei näkemättä jää, milloin mikäkin ”ovi” on auki. ”Virikkeet”, joiden voi kaupallisen lehden kyseessä ollessa olettaa olevan tavaroita, on lapattava kehityksellisistä oviaukoista sisään riipeästi, muuten peli on menetetty. Kirjoituksen sävy muuttuu tämän jälkeen:

Mikään ei korvaa syliä, lämpöä ja satuja henkisessä kehityksessä. Lapsen tarpeista huolehtiminen edellyttää lähellä olevaa aikuista, jolta voi kysyä, kun jokin askaruttaa. Ei aikuisen tarvitse hoosata ja tuputtaa tietoa. Kun lapsi on oikeassa vaiheessa, hän kysyy, ja silloin vastauksen antaminen on tärkeää.

Dramaattisuutta loiventava loppukappale asettuu ristiriitaan aiemmin sanotun kanssa: ”virikkeitä” ja tavaraa on siirrettävä kehitysprosessin vauhdittamiseksi ”sisään niin paljon kuin suinkin”, mutta ”tietoa” aikuisen ei tarvitse ”tuputtaa”. Tietoa lapsi osaa pyytää ”oikeassa vaiheessa” ollessaan sopivan määrän, mutta ”virikkeiden” ja tavaroiden määrästä aikuisen on huolehdittava. Kun kyseessä on kauppayhtymän (mainos)lehti, luen ”tavarain” materialistisesti, ehkäpä jopa sellaisina, joita sattuu ko. kauppakettjun liikkeiden hyllyiltä löytymään.

Visuaalisia mielikuvia kehittyvästä lapsesta käytetään mainonnassa myös symboloimaan tulevaisuutta, edistystä, terveyttä ja vitaalisuutta (James 1999, 17). Esimerkiksi Mandatum-pankin Mandatum Neutral -rahaston mainokseen (HS 26.1.1999) on rahaston arvonnousua kuvaavan voimakkaan nousujohteisen käyrän viereen liitetty iso kuva nauravasta miehestä, joka nostaa tyytyväisenoloista vauvaa korkeuksiin ja toteaa: ”Yhtä tasaisen kasvukäyrän näimme viimeksi neuvolassa”.

Kun vanhemmille suunnatun mainonnan keskiössä on lasten kehityksen edistämiseen vetoaminen, niin lapsille suunnattu mainonta puolestaan painottaa samanikäisten – tai hieman itseä vanhempien – ryhmiin liittymistä kulutuksen kautta. Tämä suuntaus on vahvistunut aina 1950-luvulta lähtien ja se on ulotettu aina vain nuorempia lapsia koskevaksi, jopa kaksivuotiaita. Ikätoveri-orientoidun kulutuskulttuurin mainoksissa korostetaan lasten ja aikuisten vastakkaisuutta ja vedotaan ikäperustaiseen sosiaaliseen identiteettiin, joka yhdistää lapsia ja erottaa heidät aikuisista. Konventionaaliset valta-asetat käännetään mainonnassa usein pääläelleen: aikuiset esitetään hupaisina hahmoina, joita nokkelat lapset ohjailvat kuinka haluavat. (Seiter 1993, 114–117, 143, 192–194.)

Vaikka mainonnassa ja kulutusmarkkinoilla pyritään popularisoimaan ja hyödyntämään kehityspsykologista tietoa iästä ja vahvistamaan halua kuluttaa

kuten “muutkin ikätoverit”, on niissä on myös alettu hämärtää ikäkausijaotteluita. On todettu, että niin lapsista kuin ikääntyneistäkin on lisääntyvässä määrin tullut mainonnan kohderyhmiä, joille suunnattuun mainontaan pyritään liittämään “nuorekkaita elementtejä”, tuomaan nuoruus sekä lapsuuden että vanhuuden elämänvaiheiden sisään (Povlsen ym.1999, 8; Katz 1999).

3.3 Päiväkoti ja koulu iällistettyinä instituutioina

Siihen, mitä päiväkotien ikäryhmittäisistä jaoista on Suomessa tällä hetkellä lain-säädännöllisesti päätetty, on yllättävän hankalaa saada selvyttä. Vuoden 1973 päivähoitoasetuksessa (Asetus lasten päivähoidosta 239/1973) lasten jako ryhmiin määriteltiin iän perusteella: 3–6-vuotiaiden ja alle 3-vuotiaiden ryhmiin. Jako esitettiin ryhmien enimmäiskokoja koskevien säädösten yhteydessä. Vuonna 1992 annetun asetusmuutoksen (Asetus lasten päivähoidosta 806/1992) jälkeen ikäryhmäjaosta ei ole enää voimassa muuta määrittelyä kuin päivähoitohenkilöstön kelpoisuuksia (Asetus sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuuksista 804/1992) koskevan asetuksen kautta luettuna: “Alle kolmivuotiaiden lasten kokopäiväryhmässä edellytetään olevan yksi aikuinen seitsemää lasta kohden ja yli kolmivuotiaiden lasten ryhmissä yksi aikuinen seitsemää lasta kohden” (Lehtinen 2000, 29).

Voiko tästä asetusrykelmästä siis päätellä, että päiväkodit voivat ryhmitellä nykyisin lapset muutoinkin kuin kronologisen iän mukaan vai pitääkö henkilöstön vaadittu suhdeluku – joka siis on määritelty lasten iän, kolmenvuoden rajapyykin, kautta – yllä entistä ikäryhmäjakoja? Useimmissa päiväkodeissa noudatettaneen jakoa, jossa alle 3-vuotiaat on sijoitettu niin sanotusti pienten puolelle omaksi ryhmäkseen ja yli 3-vuotiaat omaksi ryhmäkseen. On todettu, että eri-ikäisten lasten ryhmät ovat harvinaisia ja tavallista on, että iän mukaan jaotellut lapsiryhmät viettävät päiväkotipäivänsä enimmäkseen omina ryhminään erillisissä osastoissa (Lahikainen & Strandell 1988, 104). Vuosituhannen vaihteessa tapahtui keskeinen uudistus, kun kunnille säädettiin velvollisuus järjestää oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta eli kuusivuotiaita koskien (Perusopetuslaki 1998/628). Esiopetuksen organisointi on jaettu sosiaalitoimen ja opetustoimen kesken: sitä voidaan järjestää joko päivähoidon tai koulun yhteydessä. Tätä jakoa on pidetty päivähoidon sosiaalipalveluluonteiden murroksen osoituksena. (Välimäki & Rauhala 2000.)

Peruskoulu on puolestaan iällistetty yleisin oppivelvollisuusikärajoin (oppivelvollisuusikäisiä ovat 7–16-vuotiaat), ala- ja yläasteikäisten välisenä rajanvetona sekä lisäksi vuosiluokkaperustaisuuden kautta. Joillakin ala-asteilla on tehty pedagogisia kokeiluja, joissa on opetettu eri luokkatasoja yhdessä¹⁹. Peruskoulun oppilaiden enemmistö työskentelee kuitenkin koko kouluaikeensa ryhmässä, joka

¹⁹ Tuula Hyyrön (2000, 46–47) mukaan ns. yhdysluokkapedagogiikkaa pidetään nykyään edistyksellisenä pedagogiikkana, vaikka toisaalta “maaseudun opettajilla on aina ollut opetettavanaan yhtä aikaa eri-ikäisiä lapsia eri vuosiluokilta (mt.). On tähdenntetty, että koulutulokkaiden kehitysiän erot saattavat olla jopa yhdestä seitsemään kehitysvuotta (Husso 2000, 161).

on muodostettu tietyn syntymävuoden mukaan. “Luokan yli” lukeminen tai luokalle jääminen ovat molemmat nykyisin harvinaisia, ja varsinkin jälkimmäistä poikkeamaa normatiivisesta aikataulusta on pidetty vakavana. (Aapola 1999a, 232–233.) Vaikka Arnold Gesell-tyyppinen tietyn ikäisyyden puristaminen yhteen saan, jonka tarkoituksena on kiteyttää kunkin ikävuoden (luonnonsanelema) ominaislaatu (ks. luku 2.4), onkin jo menneisyyttä, on sen heijastuksista nykyisiin iän perusteella järjestettyihin institutionaalsiin jakoihin yhä keskusteltu. Barrie Thorne (1993, 138–139) väittää, että vuosiluokittain ikäjaotellussa koulussa odotuksena on tietynikäisten samankaltaisuus ja tällöin kaikenlaisesta erilaisuudesta tulee helposti patologisoitua. Joshua Meyrowitz (1984, 24) näkee samanikäisten samanlaisuuden ja eri-ikäisten erilaisuuden korostamisen osana ikäsuhteiden hierarkkisuuden oikeuttamista. Kronologiselta iältään samanikäisten yksilöiden oletetaan pääsääntöisesti etenevän samaan tahtiin, askel askeleelta läpi instituution ja pysyvän kognitiiviselta ja fyysiseltä kehitykseltään samassa tahdissa.

Sekä päivähoitoa että peruskoulua koskevissa lakisäädöksissä liitetään kiinteästi yhteen lapsen “ikä ja edellytykset”. Päivähoitolaki (36/1973) velvoittaa päivähoidon “edistämään lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti hänen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystään sekä tukemaan hänen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatustaan” (Lummelahti 1993, 202). Perusopetuslaissa (628,1998) todetaan että kasvatusta ja opetusta tulee järjestää “oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti”. Pirkko Liikanen (1993, 212–213, 219–220) kysyy kriittisesti: mitä käytännössä tarkoittaa oppilaiden ikää ja edellytyksiä vastaava opetus? Hänen mukaansa ei riittäviä edellytyksiä kysymyksen ratkaisemiseen ole, vaikka eri-ikäisten lasten fyysistä, älyllistä, persoonallista ja sosiaalista kehitystä onkin tutkittu runsaasti. Kun tiedossa on, että samanikäisetkin lapset eroavat huomattavasti kyvyiltään, on “ikää vastaavaa” opetusta hankala määrittää ja ikää opettamisen kriteerinä voi pitää epämääräisenä. Asetelman voikin kääntää pääläelleen ja ajatella, että sekä päivähoidolla että koululla on velvollisuus sopeutua lapsen iästä riippumatta hänen valmiuksiinsa. Tämä saa Liikasen esittämään jatkokysymyksen: “Ehkä ikä ei olekaan niin ratkaiseva tekijä suunniteltaessa eri ikäisten koulutustilokkaiden opetusta kuin mitä peruskoululaki edellyttää?” (Mt.)

Allison James (1993, 139–140) ottaa esille ristiriidan, joka ilmenee yhdenvertaisuuden periaatteen ja koulutyön käytännöissä ilmenevien taidollisten eroteluiden välillä. Koululuokan sisällä oppilaita kilpailutetaan muun muassa arvosanojen ja paremmuusjärjestyksien muodossa. Toinen jännite syntyy siitä, että modernit psykologiset teoriat ja kasvatustieteelliset menetelmät painottavat oppilaiden yksilöllisyyttä, samaan aikaan kun kouluinstituutio on sitoutunut iän mukaiseen vuosiluokkaisuuteen. Yksilöllisyyttä korostavat pedagogiikat nojaavat siihen, ettei oppilas ole vain osa tietyn ikäryhmän lasten kategoriaa, vaan ainutlaatuinen persoonallisuus, jota tulee myös sellaisenaan kohdella²⁰. Näin samanlaisuusperiaatteen mukaan organisoitu koulusysteemi voi paradoksaalisesti johtaa yksilöllisten erojen korostamiseen. (Frones 1994, 150–151.) Helga Kellen (2001, 111) mukaan

²⁰ Yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitteistä suhdetta koulussa tutkinut Sakari Saukkonen (2003) sivuaa myös ‘ikää’ todetessaan: “Koulun perinne suosii samanikäisten ryhmiä, tutkimustulokset puoltavat monenikäisten ryhmiä ja yhdenikäisten ryhmiin tottuneet lapset vastustavat muutosta” (mt., 83).

juuri tämä institutionaalisesti konstruoitu yhdenmukaisuus, jonka perustana on kronologinen ikä, tekee erojen etsimisen ja tuottamisen myös lapsille itselleen vetovoimaiseksi.

Ikävaiheajattelun on todettu jäsentävän edelleen lukuisten lapsi-instituutioiden rakennetta ja käytäntöjä. Esimerkiksi Piaget'n kehitysteoria ikä- ja kehitysvaihemalleineen ohjaa pääsääntöisesti Länsi-Euroopan koulujen opetussuunnitelmia, ja se antaa usein suuntaviivat myös muodollisen varhaiskasvatuksen järjestämiselle (Hännikäinen 1995, 45; Strandell 1995, 104). Joel Kivirauma (1987, 24) kirjoittaa: "Mitä modernimpi koulu, sitä tiukemmin oppilaiden normaaliuden kriteerit on sidottu ikäluokkiin ja kehitystasoihin, sitä yksityiskohtaisemmin kehitys- ja oppimispsykologinen asiantuntemus läpäisee opetuksen, sitä tehokkaammin tiedot, taidot ja käyttäytyminen on normitettu sekä normaalin persoonallisuuden määreet täsmennetty."

Iällisyyden kehityksellisten ja institutionaalisten ulottuvuuksien ajatellaan siis kulkevan käsi kädessä. Siten tuntuukin hieman hämmäntävältä lukea *Psykologinen kehitys lapsuusiässä* -oppikirjasta (Takala & Takala 1988) päinvastainen väite, jonka mukaan monet lapsuutta koskevat ikäjaottelut eivät pohjaa välttämättä kehityspsykologiaan, vaan "yhteiskunnan odotuksiin ja organisaatioihin kytkeytyviin käytäntöihin". Kirjoittajat toteavat:

(I)käkausijaotteluissa ja nimityksissä on ollut kysymys yhteiskunnan odotuksiin ja organisaatioihin kytkeytyvistä käytännöistä, joilla ei välttämättä ole erityistä kehityspsykologista perustaa. Kehityspsykologiankin piirissä on suoritettu lapsuuden ikävaiheiden rajaamista ja nimeämistä. Kun monesti on ollut kysymys suhteellisen mielivaltaisista perusteista, ei nimityksissä ole päästy yhdenmukaisuuteen. Vaihtelua esiintyy rajoissa, nimissä ja jaoituksen tarkkuudessa. (Takala & Takala 1988, 259–260.)

Sitaatissa tuodaan myös esiin se, että kehityspsykologiset lapsuuden ikävaiheet rajaamisineen ja nimeämisineen ovat perusteiltaan "suhteellisen mielivaltaisia", eikä niistä ole päästy yhteiseen ymmärrykseen. Kirjoittajat perustelevat yhteisymmärryksen puutetta seuraavasti: "Kun kehityksen eri osa-alueilla merkittävimmät muutosvaiheet osuvat jossakin määrin eri kohtiin, on ollut hankalaa esittää teoreettisesti perusteltua luokitusta. Erimielisyyttä on ollut siitäkin, mitkä muutokset ovat merkittävimpiä." (Mt., 260.) Näin iällisyyden institutionaaliset ja kehitykselliset ulottuvuudet eivät näyttäisikään niin päällekkäisiltä tai "identtisiltä" kuin on itsestään selvänä ehkä pidetty.

Organisaatioiden käytäntöihin perustuvista iällistetyistä jaotteluista käy esimerkkinä jako peruskoulun ala- ja yläasteeseen. Lienee tavallista, että ala- ja yläasteen välisen jaon otaksutaan nojaavan kehityspsykologisiin perusteisiin. Kuudennen ja seitsemännen luokan välissä kulkeva institutionaalinen rajaus on kuitenkin syntynyt 1960–70 lukujen taitteessa peruskoulun uudistuksen yhteydessä, eivätkä päätöksen kriteerit olleet niinkään kehityspsykologiset, vaan liittyivät ensisijaisesti aineen- ja luokanopettajien järjestöjen työllisyysneuvotteluihin, joiden kompromissiratkaisuna kyseinen jaottelu tehtiin. (Aapola 1999a, 233.) Taannoin käyty keskustelu koulun aloittamisien alentamisesta kuuteen vuoteen toi myös esiin kehityksellisten ja pedagogisten perusteluiden lisäksi "yhteiskunnallisiin odotuksiin" liittyviä näkökulmia, kuten kansainvälisen kilpailukykyyn tehostamisen ja työvoiman-

saannin nopeuttamisen, johon osa koulunaloitustiensa varhaistamista puoltavista keskustelijoista vetosi (Linnilä 2000, 32).

3.4 Lainsäädännölliset ikäraajat: monen iän lapset

Kysymys siitä, kuka on lapsi, pakenee yksiselitteistä vastausta. Suomen lainsäädännössä esitetty lapsen määritelmä vastaa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen tapaa määrittää lapsi: niiden molempien mukaan jokainen alle 18-vuotias määritellään lapseksi. Tästä huolimatta molemmissa normitetaan ja jäsennetään eri-ikäisten lasten lapsuutta ja yhteiskunnallista asemaa eri tavoilla. Lapset eivät siis tässäkään mielessä ole homogeeninen ryhmä. Alle 18-vuotiaita eli alaikäisiä koskeva päätösvalta kuuluu pääsääntöisesti huoltajalle tai holhoojalle, eivätkä lapset voi päättää henkilöään tai varallisuuttaan koskevista asioista, mutta Suomen lainsäädäntö, johon sisältyy lapsen oikeuksien sopimus, kuuluu kuitenkin monia lapsen itsemääräämis- ja myötämääräämisoikeuksia koskevia poikkeuksia tästä mainitusta säännöstä. (Lämsä 1999, 23–24; Nieminen 2000, 39.)

Jos lähdetään liikkeelle Göran Therbornin (1993) esittämästä ajatuksesta, että lakeja voi pitää vallitsevien käsitysten, normien ja arvojen kulttuurisena osoittimena, niin tällöin lapsilainsäädäntöä voidaan lukea jonkinlaisena lapsuuteen kohdistuvien aikuisnäkemysten sekä aikuisten ja lasten välisten suhteiden asennemittarina. Tästä näkökulmasta katsoen sukupolvien välisissä suhteissa olisi tapahtunut merkittävä muutos. Vanhempainvalta ja valtiopaternalismi olivat suomalaisen lapsilainsäädännön perustana vuonna 1984 voimaan tulleeseen uuteen lapsilainsäädäntöön asti (Lastensuojelulaki ja Laki lapsen huollosta ja tapamisoikeudesta). (ks. myös Lallukka 1993, 29–32.) Lapsioikeudelliseen järjestelmään otettiin mukaan kolme uutta periaatetta:

1) Lapsi on itsenäinen, omien oikeuksiensa subjekti, jonka etu ja tarpeet saattavat olla jopa vastakkaiset vanhempien ja perheen tarpeiden kanssa.

2) Lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja hänen toiveensa ja mielipiteensä tulee ottaa huomioon iän ja kehitystason mukaisesti, kun vanhemmat tai viranomaiset tekevät häntä koskevia päätöksiä.

3) Lapsen etu tulee asettaa ensisijalle lasta koskevissa ratkaisuissa.
(Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 1995, 9.)

Lastensuojelulain ydintavoitteet ja periaatteet ovat yhteneväiset YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989) kirjattujen tavoitteiden kanssa. Suomi ratifioi sopimuksen vuonna 1991 ja se ohjaa taustasäännöksillään niin lastensuojelua kuin kaikkien lapsiin kohdistuvaa viranomaistoimintaa ja lapsipolitiikkaa. YK:n lapsen oikeuksien sopimus nojaa periaatteeseen, jonka mukaan lapsen etu tulee asettaa aina etusijalle kun tehdään lapsia koskevia yhteiskuntapoliittisia ratkaisuja, viranomaispäätöksiä ja lakeja. Sopimusta luonnehtiviksi ydinkäsitteiksi on nostettu voimavarojen jako (provision), suojele (protection) ja osallistuminen (participation), ja niillä velvoitetaan sopimusvaltiot turvaamaan lapsille ja nuorille:

1) osuuden yhteiskunnan voimavaroista (provision) siten, että yhteiskunnan voimavarojen jakopolitiikassa turvataan lasten ja nuorten oikeudet mahdollisimman täysimääräisesti,

2) oikeuden suojeluun ja huolenpitoon (protection) siten, että yhteiskunta ottaa vastuun lapsen ja nuoren hyvinvoinnista tilanteissa, joissa vanhempien voimavarat eivät riitä sitä turvaamaan sekä

3) oikeuden osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon ja yhteiskuntapolitiikkaan (participation). Tämä merkitsee, että lapset ja nuoret ovat itsenäisiä subjekteja. Heitä tulee kohdella yksilöinä, joilla on omat, vanhemmistaan ja perheestään riippumattomat oikeutensa ja tarpeensa. (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 1995, 26.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja Suomen lapsilainsäädännön voi sanoa olevan keskenään sopusoinnussa (Nieminen, 2000, 36). Iästä kiinnostuneena lapsuustutkijana haluan tässä kiinnittää huomion molemmissa esiintyvään muotoiluun ”iän ja kehitystason mukaisesti”. Mitä tämä muotoilu käytännössä tarkoittaa? Roger Hart (1997, 27) tarkastelee sitä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kannalta ja toteaa muotoilun kertovan länsimaille tyypillisestä iän ja kehitystason yhteennivomisesta, so. sopimuksen länsimaisuuspainotuksesta. (Kritiikistä ks. Utriainen 1990.) Hän sanoo, että iän ja kehitystason rinnastamisella on todennäköisesti pyritty selkeään opastamiseen ja yritetty jäsenellä lasten kehitystä tavalla joka olisi ymmärrettävä kaikille YK:n jäsenmaille. Tästä huolimatta kyse on länsimaisesta vinoumasta: Piaget’n kehitysvaihetheoriaa pidetään länsimaissa itsestäänselvyytenä, universaalisti pätevänä. Hart pitää ongelmallisena sitä, että tämä länsimaalaisittain arvottu, loogis-matemaattisen älykkyyden mittaamisesta lähtevä teoria ei ole tasapuolinen eri kulttuureissa, olosuhteissa ja sosiaaliluokissa eläviä lapsia kohtaan: jo näiden vaikutuksesta eri-ikäisten lasten kompetenssit vaihtelevat.

Entä mitä iän ja kehitystason rinnastaminen sitten on suomalaisen lapsisäädännön osalta käytännössä merkinnyt? Tästä on käyty keskusteluja todella vähän, joten arvailujen varaan jää, onko kehitystason nostamisella iän rinnalle ollut käytännössä mitään vaikutuksia: onko ollut tilanteita, joissa lapsen kehitystason on katsottu suuntaan tai toiseen poikkeavan odotetusta ”ikätasosta” käytännön ratkaisuja tehtäessä?

Koska ikäraajat ovat sosiaalisia sopimuksia ja ne vaihtelevat historiallisen ajan ja paikan mukaan, kerrostuu niissä eri aikakausien ajattelu; esimerkiksi 12-vuotiaan asemaa vahvistettiin 1980-luvulla, sitä aikaisemmin vasta 15-vuotiaan mielipiteelle annettiin lainsäädännössä painoarvoa. (Alanen ja Bardy 1990, 63.) 12 vuotta täyttäneelle on annettu oikeus ”käyttää puhevaltaa itseään koskevassa, avohuollon palveluita ja tukitoimia sekä sijaishuoltoon sijoittamista koskevassa lastensuojeluasiassa” (Araneva 2001, 109).²¹

²¹ Mirjam Araneva (2001, 111–112) näkee tämän oikeuden käytännön toteutumisessa seuraavaltai-
laisia ongelmia: ”Voiko lapsen oikeus käyttää puhevaltaa omassa asiassaan tosiasiallisesti toteutua niissä tilanteissa, joissa lapsen ja häntä avustavan sekä samalla lapsen etua valvovan ja asiaa valmistelevan sosiaalityöntekijän välillä vallitsee kenties merkittäväkin näkemysero? Mikä on lapsen mielipiteen todellinen painoarvo silloin, kun hänen näkemyksensä poikkeaa sekä hänen vanhempiensa tai muiden huoltajiensa että asiaa valmistelevan sosiaalityöntekijän kannasta? Entä ohjaavatko sosiaalityöntekijät – lainvalmistelijan tarkoittamalla tavalla – lasta saamaan oikeudellista apua tarvittaessa, vai jääkö lapsen puhevalta joissain tapauksissa käyttämättä nimenomaan asiantuntevan ja riippumattoman avun puuttuessa?”.

Toisena esimerkkinä lainsäädännöllisten ikärajojen historiallisesta vaihtelusta ajan ja paikan mukaan voi ottaa tätä kirjoitettaessa julkisuudessa käytävästä kiivaasta keskustelusta rikosoikeudellisen syyntakeellisuusikärajan laskemisesta nykyistä 15-vuoden ikärajaa alemmaksi tai poistamisesta kokonaan. Ilmiötä tutkinut Timo Harrikari (HS vieraskynä-palsta 30.1.2002) kirjoittaa yhtäältä ymmärtävänsä ikärajan laskemista puoltavien argumentteja: “ovathan nuorten teot aiheuttaneet turvatomuuden tunteita, vihaa ja ennen kaikkea neuvottomuutta, koska lapsen tekemä törkeä rikos on vahvasti ristiriidassa sellaisten lapsuutta koskevien kulttuuristen määreiden kuin viattomuuden ja kypsymättömyyden kanssa.” Toisaalta hän näkee syyntakeellisuusikärajan poistamisen prosessina, jolla lapsuutta aktiivisesti hävitetään. Se merkitsisi myös “irtisanoutumista kansainvälisestä lapsia koskevasta ihmisoikeussääntelystä” ja olisi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen hengen vastaista. (Mt.) Onkin aiheellisesti kummasteltu, miksi yhtäältä halutaan poistaa rikoslain nuorisopöytä, ja näin saattaa alle 15-vuotiaat vastuuseen rikoksistaan aikuisten tavoin, mutta toisaalta esimerkiksi äänestysikärajan laskemisesta ei kuitenkaan olla samaan tapaan innostuneita (Aapola 2002, 2).

Tarkastellessaan vuosina 1978–1979 voimassa ollutta suomalaista lainsäädäntöä Marjatta Marin (1984) löysi viitisensataa lakipykälää tai pykäläkohtaa, joissa mainittiin ikä (ks. myös Marin 2001, 232). Yleisesti ottaen voi sanoa, että lapsia ja nuoria koskevia, lakeihin ja asetuksiin perustuvia ikärajoja on runsaasti. Oikeudet ja velvollisuudet porrastuvat osin iän mukaan siten, että “(t)äysivaltaiseksi kansalaiseksi liutaan asteittain”, mutta monelta osin ikärajojen paikantamista voi pitää mielivaltaisena (Alanen & Bardy 1990, 62–63). Etenkin nuorten osalta on keskusteltu ikärajavaihdoksen epä johdonmukaisuudesta (Laiho 1997, 6–7; Viitanen 1997; HS:n pääkirjoitus 25.5.1997). Esimerkiksi työsopimuksen voi solmia itsenäisesti 15-vuotiaana, jolloin palkasta aletaan pidättää työttömyysvakuutus- ja työeläkemaksua, vaikka oikeus täyteen työttömyysturvaan alkaa vasta 25-vuotiaana ja eläke alkaa kertyä 23-vuotiaana. Toisessa yhteydessä, nuorten viljelijöiden tukea koskien vielä 40-vuotiaatkin mahtuvat ‘nuoren’ kategoriaan. Epä johdonmukaisuutta löytyy myös lastensuojelulaista, 12–14-vuotiaiden itsenäisiä toimintamahdollisuuksia koskien (täysi puhevalta lastensuojeluasioissa on säädetty 15 vuotta täyttäneelle): “joitain asioita lapsi voi panna vireille, muttei hakea niihin muutosta. Joitain asioita taas lapsi ei voi panna vireille, mutta häntä on niissä kuultava ja hänellä on itsenäinen valitusoikeus” (Lapset, nuoret, työikäiset, vanhuksat. Stakesin raportteja 1995 3/14).

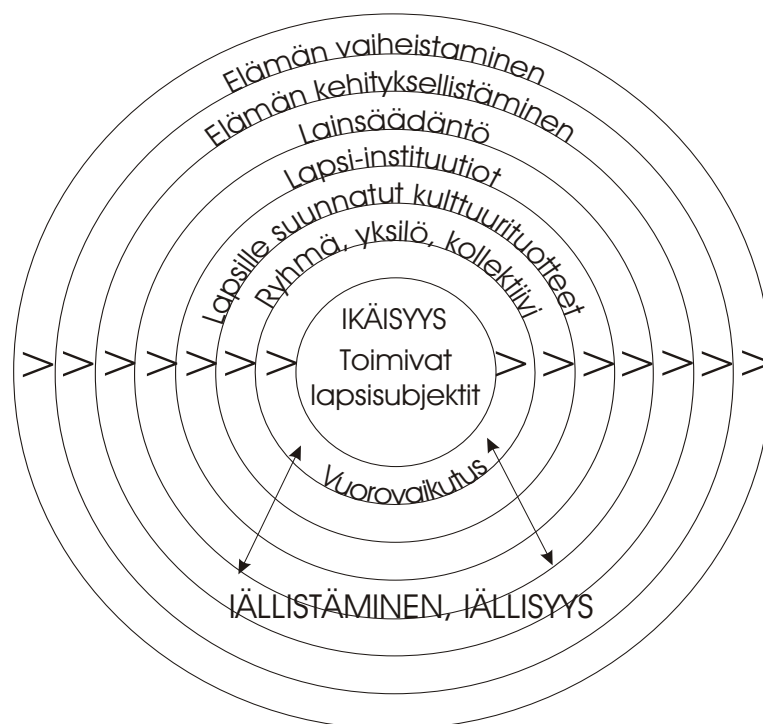
Virallisia, alle 18-vuotiaita koskevia ikärajoja löytyy paitsi laeista ja asetuksista, myös järjestöjen, liikeyritysten sekä yhteisöjen soveltamista käytännöistä. Näitä molempia on koottu Lastensuojelun Keskusliiton esitteeseen *Riittääkö ikä? Tietoa nuoria koskevasta ikärajoista* (1991). Sen hakemisto (mt., 42–43) kertoo muun muassa seuraaviin asioihin liittyvien virallisten ikärajojen olemassaolosta:

Abortti, adoptio, ajokortti, alkoholi, ammattikoulun oppilasneuvosto, ampumaseet, aseeton palvelus armeijassa, asevelvollisuus, asianomistaja, autokoulu, auttamisvelvollisuus, avioliitto, avoliitto, avohuollon tukitoimet, ekshibitionismi, elokuvat, hampaidenhoito, harjoitteluraha, henkilötodistus, huostaanotto, interrail-kortti, joukkoliikenteen tarkastusmaksu, kalastus, kasvatuslaitos, kirkollinen äänioikeus, kirkosta eroaminen, Korkeasaaren eläintarha, koulu, lapsen huolto, lapsen vietteleminen haureuteen, lastensuojelu, lapsilisä, lentomatkat, liikenne, Linnanmäki, lukion johtokunnan oppilasjäsen, matkustaminen, mopo, moottoripyörä, moottori-

vene, museot, nuoret rikoksen kohteina, nuoret rikoksentekijät, nuorisovankila, oikeustoimi, oikeustoimikelpoisuus, omaisuus, opintotuki, oppisopimus, oppivelvollisuus, pankkitili, passi, peliautomaatit, poliittinen osallistuminen, polkupyörä, puhevalta, päihteet, raha-asiat, raha-automaatit, raskauden keskeytys, rikosoikeudellinen vastuu, sairausvakuutus, sijaishuolto, siveellisyysrikokset, siviilipalvelus, sosiaalilautakunta, sukurutsa, suljettu käsittely, teatteri, testamentti, todistajanvala, -vakuutus, totuusvakuutus, tupakka, työaika, työllisyyskoulutus, työsopimus, työttömyyskorvaus, täysivaltaisuus, uskontokuntaan kuuluminen, vaalikelpoisuus, vaaralliset työt, vahingonkorvaus, vajaavaltainen, vanhempien avioero, yhteiskunnallinen osallistuminen, yleisiä oikeudellisia ikärajoja, äänioikeus.

3.5. Iällisyyden puitteet

Olen koonnut näkyviin tässä luvussa joitain “iällistämisen puitteita”, jotka raamittavat lapsiväestön elämää, merkiten heidät iällä ja paikantaen heidän institutionaaliset asemansa. Myös luvussa kaksi oli kyse iällistämisen puitteiden hahmottelusta sikäli, että toin siinä esiin historiallisia prosesseja, joiden kautta lapsuuden iällistäminen on toimeenpantu. Seuraavaksi sovellan Straussin ja Corbinin (1990, 158–164) grounded theoryn yhteydessä kehittämää ajatusta ‘ehtomatriisista’ (conditional matrix). Ehtomatriisi on sisäkkäisten kehien muodostaman ympyrädiagrammi, jonka avulla tutkija hahmottelee tutkimaansa ilmiöön vaikuttavia yhteiskunnallisia ehtoja ja olosuhteita. Työni kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kokoon empiirisenä tutkimusaiheenani olevan ilmiöön – ikäisyyteen – suhteessa olevia ja siihen vaikuttavia iällistämisen tasoja. Tähänastisen, luvuissa kaksi ja kolme toteutetun, tarkastelun pohjalta ehtomatriisi näyttää seuraavanlaiselta:



KUVIO 1 Ehtomatriisi

Ehtomatriisin uloin kehä kattaa Straussin ja Corbinin (1990, 162) mukaan muun muassa kulttuurin, arvot, talouden ja historian. Se on siis mammuttimainen – ja laajuutensa vuoksi epämääräinenkin. Työssäni tämä tarkoittaa luvussa kaksi käsittelemieni suuria yhteiskunnallisia prosesseja, joihin *'elämänvaiheistaminen'* on ollut kytköksissä: modernisoitumiskehitystä, tuotantoelämän rationalisointia, työnjaon iällisiä muutoksia, institutionalisoitumista, ajallistumista ja kronologisoitumista. Uloimmalle kehälle kuuluvat myös kulttuuristen lapsikäsitteiden historialliset variaatiot ja eri elämänvaiheisiin liitetyt arvot ja arvostukset. Nämä kaikki laajat, eri tasoiset prosessit ovat vaikuttaneet siihen, että elämänkulku on järjestetty ja jaettu moderneissa länsimaisissa yhteiskunnissa valmistautumisen (lapsuus, nuoruus), työn (aikuisuus) ja levon (vanhuus) vaiheisiin (Kohli 1986).

Lapsitieteissä, kuten kehityspsykologiassa, pedagogiikassa ja pediatriassa tuotettu tieto lapsen kehityksestä ja kehityksen suhteesta ikään – jonka olen nimenyt *'elämän kehityksellistämiseksi'* (ks. luku 2.4) – muodostaa yhden matriisin kehän. Elämän kehityksellistämässä on kyse ”normaalin” kehityksen mallintamisesta, jossa kronologisella iällä on ollut keskeinen asemansa.

Iällä merkityn *lainsäädännön* (ks. luku 3.4) sijoitan ehtomatriisiin omaksi kehäkseen, kuten myös *lapsi-instituutiot* (ks. luku 3.3), joista tämän tutkimuksen kannalta erityisen tärkeitä iällistämisen paikkoja ovat päivähoido ja koulu.

Niin sanottua normaalia kehitystä mallintavaa tieteellistä tietoa on popularisoitu esimerkiksi kasvatusoppaiden muodossa ja näin ulotettu lasten vanhempien saataville. Sitä on laajasti hyödynnetty myös *lapsille suunnattujen kulttuuristen tuotteiden* (ks. luku 3.2) suunnittelussa ja markkinoinnissa (leikkikalut, tv-ohjelmat, elokuvat, pelit jne.) Nämä olen koonnut ehtomatriisiin omaksi kehäkseen.

Ryhmää ja yksilöä koskevalle matriisikehälle Strauss ja Corbin (mt., 164) paikantavat ihmisten henkilöhistoriat, kokemukset ja tiedon sekä esimerkiksi eri ryhmien ammatilliset intressit. Tälle kehälle työssäni sijoittuvat ne henkilöt, joiden kanssa lapset ovat jokapäiväisessä elämässään *vuorovaikutuksessa*: esimerkiksi kaverit ja muut lapset, vanhemmat, sisarukset, opettajat, päiväkodinhenkilökunta, harrastusryhmien vetäjät jne. Ehtomatriisini ytimessä on *'ikäisyys'*, (kasvokkaisen) vuorovaikutuksen tasolla tapahtuva sosiokulttuurinen ilmiö, jota lapset vuorovaikutuksessa muiden kanssa työstävät puheen ja toimintakäytäntöjen muodossa.

On hyvä muistaa, että vaikka ehtomatriisin kehät ovat suhteellisen vakaita, ei kuitenkaan mikään niistä ole muuttumaton: niin kulttuuriset arvot, taloudellisesti poliittiset järjestelyt, lainsäädäntö, lapsia koskeva tieteellinen tieto kuin lapsi-instituutioita koskevat järjestelyt ovat pitkällä tähtäimellä ajassa ja paikassa muuttuvia. Kehien keskinäiset vaikutussuhteet eivät myöskään kulje yksisuuntaisesti uloimmasta kohti sisempiä kehiä, vaan liikettä tapahtuu myös sisemmistä kehistä kohti ulommaisja.

4 IÄN JA LAPSEN YHDISTELMÄ AIKAISEMMASSA TUTKIMUKSESSA

Hakiessani omaan työhöni sopivia tarkastelukulmia lapsuuden ja iän yhdistelmän tutkimiseen pyrin ottamaan selvää siitä, miten ja millaisissa yhteyksissä tätä yhdistelmää on aikaisemmissa tutkimuksissa käytetty. Käsittelenkin seuraavaksi kehityspsykologian, yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen sekä iän sosiologian suhtautumistapoja lapsen ja iän punokseen. Esitän, että kehityspsykologian piirissä ikä on ollut läsnä ainakin kolmessa seuraavassa muodossa: 1) kehitysvaiheiden ajoituksen mittarina 2) lasten kognitiivisen ikätiedon selvittämisessä, jolloin tutkimuskohteena on ollut iän mitattavien ominaisuuksien hallinta 3) asennetutkimuksissa. Iän sosiologiassa puolestaan tavallista on ollut, että lapsuus on rajattu edustamaan “luonnollista” ja se on usein sivuutettu elämänvaiheiden keskinäissuhteiden tarkastelussa. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen suhtautumisessa ikään näen kolmen toisiinsa kytkeytyvän lenkin ketjun: ottaessaan etäisyyttä kehitysparadigmaan, jossa kehityksellinen ikä on keskeinen lapsiyksilöiden psykologis-fysiologisen etenemisen mittari, lapsuustutkimus on samalla jättänyt ‘iän’ tutkimusintressiensä ulkopuolelle; tämä on näkynyt muun muassa siten, että on pysyttäyditty aikuis- ja lapsisukupolvien tarkastelutasolla, eikä ikään ole tartuttu hienosyisemmin. Tästä on puolestaan seurannut se, että näennäisestä, ikätasoihin ja kehitysvaiheisiin kohdistuvasta irtiotosta huolimatta on usein nojattu piiloisesti kehitykselliseen ikään. Luvun lopuksi esittelen oman tutkimusotteeni ja kerron miten sen olen eri tieteenaloilta vaikutteita lainaten, hyläten ja soveltaen koostanut.

4.1 Ikä – kehityspsykologian tuttu vieras

Perinteisistä lapsitieteistä löytyy pisimmät perinteet iän ja lapsen suhteen jäsentämisessä (ks. luku 2). Niiden piirissä esitetyt näkemykset ‘lapsen’ ja ‘iän’ yhteispunoksesta ovat levinneet laajasti ja tulleet popularisoituina osaksi arkiymmärrystämme – erityisesti kehityspsykologisen ikätiedon osalta. Siksi onkin tarpeen tarkastella hieman iän paikkaa kehityspsykologisessa tutkimusperinteessä.

Kun mietin iän paikkaa lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa, tulee minulle

mieleen sana 'vakiovieras'. "Vakio" siksi, että perinteisissä lapsitieteissä, kuten kehityspsykologiassa, pediatriassa ja pedagogiikassa ikä kulkee (/on kulkenut) tiiviisti tarkastelujen taustalla mukana. Se on (ollut) keskeinen mittari, johon lasten kehitysvaiheita, kykyjä ja osaamista suhteutetaan. Yleisin tapa "kalibroida" lapsen kehitystä on ollut nimenomaan ikä (Chudacoff 1989, 159). Se miten tiukasti kehityksen etenemistä suhteessa ikään arvioidaan vaihtelee kehitysteorioittain, mutta tietty relevanssi sillä on koko kehityspsykologiassa (Skolnick 1986, 72-74.)

Voinee sanoa, että iästä on länsimaisessa lapsitutkimuksessa tullut jotain niin tuttua, luonnollista ja itsestään selvää, ettei sitä tarvitse edes sen kummemmin pohtia, se vain yksinkertaisesti kuuluu 'kasvun' ja 'kehityksen' psykologis-fysiologiseen käsitteetjuun. Mutta juuri tästä syntyy sen "vieraus": ikä on jäänyt pitkälti naturalisoiduksi ja problematisoimattomaksi käsitteeksi. Tämä näkyy vaikkapa juuri siinä tavassa, jolla 'ikään' on tartuttu silloin kun se on ollut varsinaisena tutkimuskohteena. Esimerkiksi piaget'laisessa traditiossa – joka lasten ikäkäsitysten selvittämisessä on ollut yleisin – on tarkasteltu lapsen kognitiivista kykyä käsittää kronologiseen ikään liittyviä mitattavia ominaisuuksia.

Jean Piaget (1969) käytti iän käsittämiskyvyn mittarina kolmea pääkriteeriä. Ensinnäkin hän testasi, ymmärtääkö lapsi, että ikävuodet lisääntyvät, vaikka fyysinen kasvu onkin jo pysähtynyt (eli että ikä ja koko ovat eri asioita). Toiseksi hän tarkasteli, käsittääkö lapsi, että kahden ihmisen välinen ikäero on pysyvä (eli ettei ikäeroja voi kuroa kiinni) ja kolmanneksi, onko lapsi selvillä siitä, että ikävuodet kertyvät kaikille säännöllisesti. Piaget'n mukaan lasten ikäkäsitykset kehittyvät kolmessa hierarkkisessa vaiheessa ja nämä vaiheet korreloivat lapsen ikään. Patricia Passuth (1987) kritisoi tällaisten tutkimusten varsin jäykkää ja kapea-alaista tapaa käsitteellistää ikää: ikä on kaikkine ominaisuuksineen jotain täsmälleen ennalta tiedettyä ja vailla sosiokulttuurisia merkityksiä olevaa, testattavaksi jää vain se, joko lapset ovat tämän tiedon omaksuneet. Passuth huomauttaa, että tällöin päädytään lasten ymmärryskykyä aliarvioiviin päätelmiin, ja ottaa esimerkiksi Piaget'n seuraajien Alicia Galperin ja kumppaneiden (1981) työn, jossa yhtenä johtopäätöksensä esitettiin, ettei useimmilla 11-vuotiaillakaan ole vielä "kypsää ymmärrystä" ikäkäsityksistä. Lapsiryhmien ikähierarkioista kiinnostunut Passuth puolestaan havaitsi omassa iän sosiaalisia merkityksiä ja kontekstisidonnaisuutta painottavassa tutkimuksessaan, että nuorimmillakin (5-vuotiailla) tutkimukseen osallistuneilla oli hienosyistä tietämystä ja kokemusta ryhmänsä ikästatushierarkioista. (Passuth 1987, 185–186 ja 198–201.)

Silloin kun kehityspsykologiassa on tarkasteltu lasten käsityksiä eri ikäkausista tai elämänvaiheista on alle kouluikäisten osalta yleisimmin testattu, minkä ikäisinä lapset pystyvät erottamaan eri ikäryhmiä toisistaan. Heille on esimerkiksi näytetty kuvia eri-ikäisistä ja pyydetty järjestämään kuvat ikäjärjestykseen. Vanhempien lasten kohdalla on tämän lisäksi tehty asennemittauksia (esimerkiksi suhtautumisesta vanhuksiin) (Hurme 1986, 5). Katsauksessaan lasten vanhuuskäsityksistä tehtyihin tutkimuksiin Helena Hurme toteaa: "eri ikäisiä koskevat tutkimukset osoittavat myös, että iän lisääntyessä käsitykset tulevat paljon yksilöidymmiksi ja realistisemmiksi" (mt., tiivistelmä). Eli karkeistaen: tässä konseptissa se, mitä ja miten iästä kannattaa kysyä, vaihtelee lasten iän mukaan, ja tulokset lasten ikäkäsityksistä selitetään pitkälti heidän iällään ja kehitystasollaan. Näin ollen vastaus siihen, mitä lapset tietävät iästä, riippuu vahvasti siitä, kuinka tutkija määrittää "iästä tietämisen". (Passuth 1987, 186.)

Ikätasot ja kehitysvaiheet ovat sikäläkin kehityspsykologisen tutkimuksen perusainesta, että tulokset lapsen kehityksen eri puolista esitetään usein niiden kautta tuloksia jäsenellen. John Morss (1996) löytää tälle kehityspsykologisen tutkimuksen historiasta juontuvia syitä. Luonnontieteistä sovelletut tutkimusmallit kuten kontrolloiduissa olosuhteissa tapahtuva kokeellinen tutkimus ja tilastolliset analyysit ovat olleet kehityspsykologisen tutkimuksen perustana. Näin saatuja löydöksiä on joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti ulotettu yleistettäväksi ja koskemaan kaikkia tietyn ikäisiä (universalistisuudesta ks. tarkemmin Morss 1996, 4).

Ällä on varmasti oma käyttökelpoisuutensa ja toimivuutensa joitain kasvun ja kehityksen puolia arvioitaessa, mutta jos sitä käytetään ainoana selittävänä muuttujana, on tulkinta varsin reduktionistinen (Blitzer 1990, 14). Marjatta Bardy (1990, 4) muistuttaakin: ”Lasten kehitys, heidän kokemuksensa ja psykologiansa on sidoksissa arkipäivän sosiaalisiin järjestyksiin ja suhteessa niihin normeihin, joita heille asetetaan. Kun nämä muuttuvat, lapsena olemisenkin muuttuu.” Saman asian kehityspsykologian näkökulmasta muotoilee Isto Ruoppila (1995, 21): ”Koska kehityksellisiäkin muutoksia osaltaan säätelevät erilaiset muuttuvat ympäristöt, myös kehityksellisten muutosten mekanismit saattavat muuttua. Näidenkin muuttumista olisi kyettävä kehityspsykologiassa kuvaamaan.”

Universaaleiksi tarkoitettuja kehitysteorioita on arvioitu kriittisesti jo vuosikymmenten ajan ja tehty näkyväksi niiden vinoumia. Erica Burman (1994), John R. Morss (1996) ja Dion Sommer (1997; 1998), jotka kaikki ovat koulutukseltaan kehityspsykologeja, ovat todenneet, että lasten kehitys on abstrahoitu konkreettisista olosuhteista joissa lapset elävät, ja muistuttaneet että suurten kehityspsykologisten vaiheteorioiden rakentajat ovat tehneet työnsä tietyn ajanhengen (zeitgeist) ja sen normatiivisten uskomusten ympäröiminä, vaikka esittivätkin vaiheteoriasia epähistoriallisina ja universaaleina (Sommer 1998, 314-315). On myös kysytty kenen kehityksestä teorioissa on kyse – kuka on kehityspsykologian lapsi ja osoitettu teorioiden keskittyminen valkoiseen keskiluokkaan, kulttuurisen variaation ja luokkasensitiivisyyden puuttuessa (Burman 1994, 5). Näin ollen kehitysteoriat voivat kapeimmillaan koskea valkoisen keskiluokan lasten kasvua anglosaksisessa kulttuurissa, vaikka ne on teorioissa yleistetty koskemaan ”universaalia lasta”. Länsimaisen väestön osuus koko maapallon väestöstä on vain 20 prosenttia, mutta tästä huolimatta länsimainen psykologia ja psykiatria ovat valta-asemassa ja niiden vaikutusalueena on koko maailma. Tällöin riskinä on, että ne määrittelevät ja asettavat standardit lapsen kehityksen ja lapsuuden normaaliudelle, ja nämä astetaan päämääräksi myös muille kulttuureille. (Solantaus 1996, 60.)

Kehityksen ja iän suhteesta on esitetty myös uudelleenarviointeja. Ensinnäkin on esitetty, että kehitysvaiheet tai kehityksellisten tasojen ajoittuvat aikaisemmaksi kuin esimerkiksi Piaget'n kognitiivista kehitystä koskevat tutkimukset esittävät. Toiseksi on korostettu yksilöllisiä eroja kehitysvaiheiden ajoittumisessa eli on muistutettu, että samanikäisten lapsiyksilöiden kehittymistähti saattaa poiketa suurestikin, mutta olla silti ”normaalia”. Kolmanneksi on puhuttu kehityksellisistä poluista lineaarisesti etenevien, selkeärajaisten kehitysvaiheiden sijaan. On myös esitetty, että kehityksessä on kyse suhteellisen määrätymättömästä, nondeterministisestä joukosta tapahtumia, jotka eivät seuraa tiettyä skeemaa. Helena Hurme luonnehtii tätä käsitystä seuraavasti: ”Jos jälkikäteen tarkastellaan kehi-

tystä käyränä, siinä saattaa näkyä suuriakin hyppyjä ja jopa ikään kuin tasoja, mutta näille kullekin on vaikeaa löytää yhtä juuri niitä edeltänyttä syytä. Pikeminkin tällaiset nopeat muutokset ovat tulosta siitä, että useat pienet sattumat keräytyvät”. (Hurme 1995, 41–42.) Uusimpana muutoksena kehitystä koskevassa ajattelussa Hurme (1995, 140–141) pitää transaktionaalisen tarkastelukulman omaksumista: kehitystarkastelun yksikkönä “yksilön sijasta on yksilö ja hänen muuttuva viiteryhmänsä ja muuttuva kontekstinsa”.

Tytti Solantaus (1996, 58) toteaa, että esimerkiksi psykoanalyttisessä teoriassa (Freud), kognitiivisen kehityksen teoriassa (Piaget) ja moraalikehityksen teoriassa (Kohlberg) on lähdetty siitä, että “lapsi käy kaikki tietyt vaiheet läpi tietystä järjestyksessä, ja se on myös terveen kehityksen edellytys”. Niin sanottu normaalikehitys edellyttää, että edellinen vaihe on käyty läpi ennen uuteen vaiheeseen siirtymistä. Kehityspsykologiassa ja kehityspsykiatriassa on kuitenkin jo pitkään pohdittu kriittisesti kysymystä jatkuvuudesta ja kehityksen hyppäyksistä, ja päädytty siihen että “kehitys etenee monimuotoisemmin kuin aikaisemmin oletettiin.” Kiintoisia ovat pohdinnat myös siitä, mitä kehitys ylipäätään on. Yksinkertaisimmillaan se lienee ymmärrettään muutoksena, mutta kysyä voi onko kaikki muuttuminen kehitystä? Solantaus antaa esimerkin kehityksen laadullisuuden ja määrällisyyden suhteesta kirjoittamalla: “Pelkkä tietyn taidon paraneminen vaikka se merkitsi muutosta aikaisempaan ei ole kehitystä. Samoin se, mitä iältään vanhempi osaa, ei välttämättä ole kehitystä nuorempaan; kehitys ei ole pelkästään muutosta ajassa.” (Solantaus 1996, 58–60.)

4.2 Lapsuus iän sosiologiassa

On pantu merkille, että perussosiologiassa toimijan ja subjektin paikat on yleensä ottaen varattu aikuisille ja esimerkiksi lapset ja vanhat ovat olleet marginaalissa: heihin on ikänsä puolesta liitetty joko ajatus yhteiskuntaan valmistautumisesta tai siitä irtautumisesta. Iällä on marginalisoitu heidät sosiologisten tarkastelujen ulkopuolelle. Harriet Strandell ja Marjatta Marin ovat tahoillaan kuvanneet iän ja lapsuuden/vanhuuden suhdetta perussosiologiassa seuraavasti:

Ikä on lapsuutta jossain määrin mystifioiva käsite. - - Sosiologiassa - - sosiaalisen toimijan ja subjektin oletetaan itsestään selvästi olevan aikuinen. Lapsitoimija rajataan tällöin ulos niistä sosiaalisen toiminnan muodoista ja malleista, joiden avulla ihminen käsitetään subjektiksi. Toimijan ominaisuus liitetään aikuisuuteen. Aikuinen on toimijana ”iätön”, kun sen sijaan lasta ei voida ajatella iättömänä, vaan ikäakselilla kehitysvaiheesta toiseen siirtyvänä. Aikuisuuden näkökulmasta käsin katsottuna ikä näkyy elämänperspektiiviä hahmottavana asiana vahvassa mielessä vain elämän alku- ja loppupäässä. (Strandell 1992b, 256–257.)

Aikuiset – vanhuksia lukuun ottamatta – ovat tai ainakin ovat olleet itsestään selvä tutkimuskohde sosiologiassa. He ovat itsenäisiä, täysivaltaisia, ja siinä ominaisuudessa toimijoita. He ovat työelämässä ja sitä kautta kiinni yhteiskunnan keskeisissä sektoreissa: politiikassa, talouselämässä ja kulttuurissa. Ja jos he eivät ole, he ovat kiinnostavia juuri siksi, että heidän ajatellaan olevan valtaväestöstä syrjäytyneitä ja poikkeavia. On mielenkiintoista havaita, etteivät vanhat ole tässäkään suhteessa kiin-

nostavia; implisiittisenä ajatuksena onkin se, että vanhuuteen kuuluu irtautuminen tietyistä yhteiskunnallisista toiminnoista! Perussosiologia tuntuukin siis ottavan annettuina perinteiset enemmän tai vähemmän stereotyyppiset käsitykset elämänkulun vaiheista ja niiden erilaisista kytköksistä yhteiskuntaan. (Marin 2001a, 45.)

Sosiologiassakin on siis nojaututtu kehityksellisesti iällistettyyn käsitykseen lapsuudesta ja toisaalta vanhuudesta. Täten ne on rajattu yhteiskunnallisesti katsoen “ei-vielä” (lapsuus) ja “ei-enää” (vanhuus) -tiloiksi (ks. Lallukka 2000a). Strandedin kuvaus lapsen ja kehityksellisen iän yhteenpunoksesta ja toisaalta aikuisten toimijoiden “iättömyydestä” sosiologiassa saa lisävalaisua, kun katsotaan sekä lapsuuden että iän paikkoja (yleisen) sosiologian tutkimusperinteessä. Sosiologian klassikkojen tarkastelu sekä lapsuuden (Ambert 1986) että iän ja ikääntymisen (Jyrkämä 1995a) osalta on osoittanut, etteivät sosiologian klassikot juurikaan näihin kysymyksiin paneutuneet.²²

Harriet Bradley (1996, 148–151) esittää, että ‘iän’ saama vähäinen huomio klassisessa sosiologiassa johtuu osaksi siitä, että tuolloin keskityttiin pääasiallisesti julkiseen sfääriin ja työelämään, jolloin lasten ja vanhusten kaltaiset ryhmät, jotka eivät olleet tuotantoelämässä ja poliittisissa aktiviteeteissa samalla tavoin kuin aikuiset mukana, rajautuivat tarkastelun ulkopuolelle. Koska klassinen teoria tarjosi vain vähän esikuvia iän analyysiin, muodostui antropologia lähteeksi, jota sosiologit myöhemmin hyödynsivät iän tarkasteluissaan. Antropologiasta lainattiin ikästratifikaation tutkimukseen muun muassa käsitteet ‘age grades’ ja ‘age sets’.

Myös Allison James kumppaneineen (1997, 235 ja 1998) tuo Bradleyyn tavoin esiin antropologian osuuden ‘iän’ teoretisoinnissa: antropologit osoittivat empiirisissä tutkimuksissaan ikä- ja kypsyyskäsitysten vaihtelun eri aikoina ja eri kulttuureissa (mt). Iän stratifikaation dynamiikan katsottiin kuitenkin merkittävästi eroavan esimerkiksi etnisiteetin tai sukupuolen stratifikaation dynamiikoista, koska jokainen elävä yksilö etenisi asteelta (grade) toiselle toisin kuin jälkimmäisissä, joissa liike eri ryhmistä toiseen on “mahdotonta”. Ikästratifikaation suhteen katsottiin, että iän mukaiset siirtymät ryhmästä toiseen tyrehdyttäisivät potentiaaliset intressiristiriidat eri ikäryhmien välillä²³. Ikästratifikaatiota alettiin käsitellä yhteiskunnallisena valta- ja tasa-arvokysymyksenä vasta 1970-luvulla.

²² Lapsuudesta sanottavaa oli lähinnä Émile Durkheimilla (sosialisaatio) ja Talcott Parsonsilla (mm. funktionalististen perheteorioiden yhteydessä) (Ambert 1986). Ikää ja ikääntymistä ovat puolestaan sivunneet Karl Marx (“viittaa sukupuoli- ja ikäeroihin tarkastellessaan työntekoa varhaisemman talonpoikaisperheen maalaispatriarkallisessa taloudessa”), Max Weber (gerontokratia), Émile Durkheim (itsemurhafrekvenssien tarkastelu suhteessa ikään ja ikäkausiin), Ferdinand Tönnies (“sivusi nuoruutta ja vanhuutta ihmisen elämänkulun näkökulmasta”) ja Talcott Parsons (“pohdintojen kohteena ollut jossain määrin koko ihmisen elämänkaari”). Sosiologian uudempien ikää sivuavien klassikoiden joukkoon Jyrkämä nostaa sukupolvitutkimuksen aloittajana pidetyn Karl Mannheimin (1964) sekä Samuel Eisenstadtin (1956), joka on “pohtinut muun muassa ikäryhmien poliittista roolia sekä ikäkerrostuneisuuden merkitystä yhteiskunnan vaikuttajana”. (Jyrkämä 1995a, 30.)

²³ Esimerkiksi Philip Abrams (1970, 182) kirjoitti, että myöntymällä olemaan ensin “hyvä lapsi” voi lapsi toivoa tulevansa myöhemmin “menestyksekkääksi aikuiseksi”: “The child is led to tolerate the childishness that permeates his present role by learning to see it as a precondition for access to the more desirable role of adult” (siteerattu Bradleyyn 1996, 151 mukaan). Tämä muotoilu tuo mieleeni jaksamisjärjestelmän käsitteen: odottamiseen kannustetaan edessäpäin hämmöttävällä palkinnolla.

(Bradley 1996, 151–153.) Esimerkiksi Mathilda White Riley tutkimuskumppaneineen hahmotti ikäkerrostumamallin, jonka olettamuksena oli, että merkittävät yhteiskunnalliset tapahtumat ajoittuvat ihmisillä samoihin iikiin ja elämänkulun kohtiin, kylläkin yksilöllisten elämäkokemusten ryydittäminä. Ikärakenne nähtiin tässä teoriassa hierarkkisuudeltaan yhteiskuntaluokkiin verrattavissa olevana. (Teoriasta ja sen kritiikistä ks. tarkemmin Rantamaa 2001, 78–88; Tikka 1994, 86–87). Rajanveto sen suhteen missä ja millaisissa tutkimuksissa on varsinaisesti ollut kyse iän sosiologiasta on häilyvää ja ehkä tarpeetontakin, esimerkiksi elämäntutkimus sekä sosiaaligerontologia ovat olleet avaamassa iän problematiikkaa tahoillaan.

Sosiaaligerontologiassa on tarkastelu paitsi yhteiskunnallista ikärakennetta, tehty näkyväksi ikänormeja ja -hierarkioita, analysoitu ikää vallan, kontrollin ja marginalisoinnin välineenä sekä tutkittu iän kokemista ja itsemäärättelyä erityisesti ikääntyneiden osalta. Keskeisenä hahmona voi mainita esimerkiksi Peter Laslettin (1989) ja hänen pyrkimyksensä kronologisen iän monopolin aukipurkamiseksi ja iän muiden ulottuvuuksien hahmottamiseksi (kronologinen, biologinen, sosiaalinen, persoonallinen ja subjektiivinen ikä). Tätä jaottelua on käytetty tutkimuksissa runsaasti ja kehitelty eteenpäinkin (Suomessa esim. Kangas 1998 ja Aapola 1999). Laslettin toinen kuuluisa teoria koskee vanhuuden jaottelua kolmanteen ja neljänteen ikään. Viime vuosina on kylläkin kriittisesti todettu, että vanhuuden jakaminen kuusi-seitsemänkymmisiin aktiivisiin riippumattomiin eläkeläisiin (young-old, kolmas ikä) ja traditionaalista stereotypiaa paremmin vastaavaan neljänteen ikään (old old) on alkanut tuntua jäykältä, ja sen sijaan on korostettu mahdollisuuksia, jotka ovat auki kaikille vanhemmille ihmisille (Gillis 1999, 117).

Viime vuosikymmeninä ikä on tullut keskeiseksi tutkimuskohteeksi myös sosiologian ja monien muiden tieteenalojen piirissä muodostuneelle elämäntutkimukselle (life course) tutkimukselle, joka on ottanut etäisyyttä psykologisempään elämäntutkimukseen (life cycle). Jälkimmäisen heikkoutena on pidetty siihen liittyviä universalistisia, deterministisiä ja epäyhteiskunnallisia painotuksia. 'Elämäntutkimus' puolestaan avaa tilaa ikäkausien kulttuurisesti määritellyille institutionaaliselle perustalle ja historialliselle vaihtelulle. Toisin kuin elämäntutkimus, se ei myöskään aseta aikuisuutta elämän lakipisteeksi. Se mahdollistaa jälkiteollisissa yhteiskunnissa käynnistyneen ikäkausien rajojen häilyvyyden sekä lisääntyneen ikäkausien sisäisen heterogeenisuuden tarkastelun. (Featherstone ja Hepworth 1991; Hockey ja James 1993; Pilcher 1995.)

Jane Pilcher (1995) pitää kuitenkin elämäntutkimuksen keskeisenä epäkohtana sitä, että tutkijat syventyvät pääosin vain johonkin tiettyyn ikäryhmään tai elämäntutkimukseen sen sijaan, että pyrkisivät iän ja elämäntutkimuksen kokonaisvaltaisempaan tarkasteluun (mt., 16). Toisaalta tämä on ymmärrettävääkin: vaikka eri elämäntutkimuksen tarkasteluun onkin löydettävissä niiden kaikkien alueella toimivia yhteisiä käsitteitä, ja vaikka eri elämäntutkimuksen koskevat käsitykset ja käytännöt ovatkin kiinteässä suhteessa toisiinsa (relaationaalisuus), täytyy tehdä selkoa myös eri elämäntutkimuksen liitetyistä erityispiirteistä. Esimerkiksi lapsuuden kohdalla ikää on käytetty lapsuutta naturalisoivana käsitteenä ja jonkinlaisena kasvun ja kehityksen universaalina mittarina muita ikäkatteorioita vahvemmin ja pikkutarkemmin. Olen kiinnittänyt huomiota siihen, että sellaisessakin

elämäntutkimuksessa, jonka tarkoituksena on liikkua koko elämäntutkimuksen alueella on yhä vielä tavallista, että lapsuus pullautetaan tarkastelusta pois. Elämäntutkimuksen ja sosiaaligerontologian keskeiset vaikuttajat Mike Featherstone ja Mike Hepworth tekevät seuraavassa selvää eroa lapsuuden ja muiden elämäntutkimuksen osien ”lainalaisuuksien” välille:

Aikuiselämä on prosessi, jonka ei tarvitse sisältää ennalta määrättyä kasvun vaihesarjaa. Vaiheet tai esteet, jotka on asetettu ihmisten eteen ja raja-aidat, jotka heidän on selvitettävä (so. ikäspesifit siirtymät) voidaan kiertää tai jopa jättää huomiotta. Kuitenkin sanottuamme tämän meidän täytyy varoa omaksumasta sellaista näkemystä elämäntutkimuksesta, jossa kulttuurille on annettu kaiken kattava valta muokata luontoa mihin tahansa haluamaansa muotoon. Ihmiset jakavat muiden lajien kanssa ruumiillistuneen olemassaolon, johon väistämättä kuuluu syntyminen, kasvu, kypsyminen ja kuolema - - Ruumiillisena henkilönä oleminen ja yhteiskunnan valmiiksi, lentokykyiseksi²⁴ jäseneksi tuleminen, edellyttää väistämättä biologisen kasvun kehityksellistä järjestystä; ruumiin on kasvatettava tuottaakseen fysiologisen koordinaation jota tarvitaan liikkumisen, kasvojen ja ruumiin elekielen ja muiden vuorovaikutuksessa tarvittavien reaktioiden mahdollistamiseksi. Tarvitaan myös tietty kognitiivisen kehityksen taso sekä kielen, muistin ja kommunikointikompetenssin hallintaa. Sama pätee emotionaalisen kehityksen tai kapasiteettiimme kontrolloida ja säädellä tunteita. Kaikki ovat olennaisia henkilöksi tulemiselle - - (Featherstone & Hepworth 1991, 375-376, käännös KL.)

Tulkitsen katkelmaa niin, että siinä paikannetaan iän luonnollisuus lapsuuden kehitykseen ja vasta tämän kehityksen ohittaneiden kohdalla (niiden jotka ovat ”kehityksellisesti valmiita” ja täten henkilöiden piiriin päässeitä) iän ja elämäntutkimuksen sosiokulttuurinen tarkastelu voi kunnolla päästä vauhtiin, vasta sitten ollaan ”yhteiskunnan lentokykyisiä jäseniä”. Ajattelen kuitenkin niin, että vaikka lapsuus onkin voimakkaan ’kasvun’ ja ’kehityksen’ aikaa, ja iällä ja kehityksellä on yhteytensä (jonka ilmenemistavoista tosin kehityspsykologitkin ovat keskenään erimielisiä), ei iän tutkiminen tyhjene lasten ja lapsuudenkaan osalta tähän. Jää paljon tämän ulkopuolista, tai pikemminkin tähän sosiokulttuurisessa yhteydessä olevaa tutkittavaksi. ”Vaikka biologia rajaakin sitä, mikä on sosiaalisesti mahdollista vaikuttaa sosiaalinen yleensä myös biologisen tulkintaan”, toteaa Ilka Kangas (1998, 26) – ja uskon, että tämä pätee myös lapsuuteen ja ikään.

Toinen esimerkkini iän sosiologian/sosiaaligerontologian suhteesta lapsuuden ja iän yhteispunokseen tulee Laslettin tavasta hahmottaa elämäntutkimuksen keskinäisyyksiä. Käytän sitä esimerkkinä siitä, kuinka iän kyseenalaistaminen usein jää koskemaan vain sitä elämäntutkimusta, josta tutkija ensisijaisesti on kiinnostunut:

Laslett on myös esittänyt gerontologisissa tutkimuksissa paljon sovelletun neliosaisen elämäntutkimuksen jaottelun, joka perustuu kronologisen iän lisäksi myös yksilön elämäntilanteeseen, ja sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin rooleihin. Ensimmäisenä ikänä Laslett pitää riippuvuuden, sosiaalistumisen, kypsymättömyyden ja koulutuksen täyttämän elämäntutkimuksen; toista ikää elettäessä painottuu riippumattomuus, kypsyys ja vastuu sekä elannon hankkiminen. Kolmas ikä on elämäntutkimus,

²⁴ *Fledged*: lentokykyinen (Englanti-Suomi suursanakirja 1990, 449).

joka on levinnyt yleiseen kielenkäyttöön viittaamaan henkilökohtaisten saavutusten ja itsensä toteuttamisen vaiheeseen; aikaan jolloin persoonallisten elämäntavoitteiden on mahdollista toteutua. Kolmas ikä paikantuu modernien ja jälkimodernien teollistuneiden länsimaiden eläkeikään ja -eläkeaikaan. Se saa perustansa paitsi siitä, että yksilön eliniän odote on kasvanut ja ikääntyneiden terveydentila kohentunut, myös siitä, että eläkejärjestelmä ja sosiaaliturva takaavat taloudellisesti riippumattoman elämänvaiheen. Gerontologisessa käytössä kolmannella iällä tarkoitetaan yleensä aktiivista ja vireää, modernia vanhuutta. Laslettin hahmotelman viimeinen vaihe, neljäs ikä viittaa lopullisen riippuvaisuuden, heikentymisen ja kuoleman läheisyyden värittämään elämänvaiheeseen. (Laslett 1987 ja 1991, Vakimon 2001,68 mukaan.)

Sinikka Vakimo referoi sitaatissa osuvasti Laslettin neliosaista elämänvaiheiden jaottelmaa enkä siis kritisoi Vakimon tulkintaa siitä; enkä kiistä tämän paljon käytetyn jaottelun hyödyllisyyttä vanhuuden tutkimukselle. Laslettin nelijakoa on tosin jo kritisoitu sosiaaligerontologien piirissä. Tämän kritiikin ytimeksi Vakimo nostaa seuraavat asiat: ”Voi kuitenkin kysyä, korostaako Laslett liiaksi aktiivisuutta ja sen moraalista tarpeellisuutta vanhuudessa; tuskin jokainen haluaa olla aktiivinen vanhetessaan. Kuten tavallista muussakin modernisaatioon liittyvässä keskustelussa, jää Laslettiltakin huomaamatta, että vaikka kolmannen iän kriteerit yhteiskunnassa toteutuisivatkin, ei kaikilla yksilöillä, kuten esimerkiksi vähemmistöillä, työttömällä ja sairailta, ole samoja resursseja toteuttaa itseään ja valita omaa elämäntyyliään ja siis elää kolmatta ikäänsä.” (Vakimo 2001, 69; kritiikistä ks. myös Gillis 2000, 117.)

Tässä yhteydessä tarkoitukseni on iästä kiinnostuneena lapsuustutkijana kiinnittää huomio siihen tapaan, jolla Laslett hahmottaa koko elämänkulkua ja erityisesti lapsuutta. Vaikka hän on raivannut jaotteluunsa lisätilaa vanhuudelle erottamalla konventionaalisen piirtyvän riippuvaisuuden kyllästyvän vanhuuden (neljäs ikä) edeltäjäksi aktiivisemmän kauden (kolmas ikä), jäävät lapsuus ja aikuisuus tässä mallissa stereotyyppisille paikoilleen: lapsuus on riippuvaisuutta, sosiaalistumista ja kypsymättömyyttä ja aikuisuus sen yksiselitteinen vastakohta. Eli tässä toistuu se ikätutkimusta pirstova kaava, jossa pyrkimykset uudenslaisiin elämänvaihehahmotuksiin rajautuvat vain ja ainoastaan yhteen elämänvaiheeseen, eivät elämänkulun kokonaisuuteen: avataan vain sitä elämänvaihetta, josta ollaan kiinnostuneita ja muita elämänkausia sivutaan konventionaalisilla tavoilla. Lapsuus ei ole toistaiseksi mahtunut iän dekonstruoiijien intresseihin, vaan sen tehtäväksi on jäänyt edustaa ”luonnollista”. Pirjo Nikander (1999, 32-33) onkin pannut merkille, että ”Lapsuus selkeän, nopean kehittymisen ja kasvun ikävaiheena saattaa mielissämme kenties pisimpään säilyttää selvät rajansa ja vastustaa määrittelyn hajoamista. On kuitenkin toistuvasti todettu aikuisuuden ja lapsuuden välisen rajan liudentuvan ja ikäroolien sekoittuvan - - Näennäisen selkeän kronologiseen ikään sitoutumisen sijasta kulttuurissamme on useita samanaikaisia ja keskenään ristiriitaisia tulkintoja lapsuuden loppumisen ajankohdasta ja siitä, milloin nuoruudesta siirrytään aikuisuuteen.”

Edellisten esimerkkikatkelmien (so. Featherstone & Hepworth 1991 ja Laslett Vakimon 2001 mukaan) kaltainen suhtautuminen lapsuuteen ja ikään näkyy myös useissa elämänkulun ”yleisteoksissa”, joissa kyllä mainitaan lapsuus, mutta sille ei samassa määrin ole osoitettu huomiota kuin esimerkiksi nuoruudelle, vanhuudelle tai aikuisuudelle. Elämänkulututkimus tuntuu siis usein alkavan krono-

logisesti katsoen nuoruudesta. Poikkeuksena tästä on Jane Pilcherin kirja *Age & Generation in Modern Britain* (1995), jossa on oma lukunsa lapsuudesta siinä missä muistakin elämänvaiheista. Suomessa tässä mielessä urauurtavana voi pitää Anne Sankarin ja Jyrki Jyrkämän toimittamaa antologiaa *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa* (2001).

Janet Finch (1986, 12) kuvasi vajaat parikymmentä vuotta sitten iän paikkaa sosiologiassa luonnehtimalla sitä ”kerätyimmäksi, mutta vähiten käytetyksi muutujaksi”, turvalliseksi lämmittelykysymykseksi, johon löytyy ”oikea” vastaus. Hänen mukaansa ikää on käytetty lähinnä tutkimusjoukon kuvailussa ja ryhmittelyssä ja näin ollen se on helposti jäänyt problematisoimattomaksi taustamuuttujaksi. Paula Rantamaa (2001, 49) kiteyttää: ”Tilannetta voi kuvata siten, että ikä on kuulunut tutkijan perusvarusteisiin, mutta katse on ollut iästä pois päin eikä mekanismeja tai prosesseja, joiden kautta ikä merkityksellistyy, ole juurikaan tutkittu.”

Jane Pilcher (1995) pitää kuitenkin tällaista suhtautumista ikään jo pääosin yhteiskuntatieteiden menneisyyteen kuuluvana ja löytää useita selityksiä erityisesti sosiologisen ikätutkimuksen nousulle. Pilcher puhuu laajojen sosioekonomisten ja kulttuuristen muutosten vaikutuksista elämäntilanteeseen ja listaa muutosalueiksi muun muassa perhemuotojen moninaistumisen, työmarkkinoiden muutokset, uskonnon ja tieteen hegemonisten statusten purkautumisen ja massamedian keskeisyyden. Vanhojen yhteiskunnallisten kiinnikkeiden ja sosiaalisten ankkureiden (mm. luokka, ydinperhe, uskonto) höltyminen on ollut vaikuttamassa Pilcherin mukaan elämäntilanteesta ja ikäsuhteista käytävän sosiologisen keskustelun vireytymiseen. Hän nostaa esiin myös demografiset muutokset ja erityisesti ikääntyvän väestön suhteellisen osuuden kasvun länsimaissa, mikä on osaltaan muovannut sukupolvisuhteiden sosiaalisista, taloudellisista ja poliittisista ulottuvuuksista käytyjä keskusteluja. Yhtenä ikää ja ikääntymistä koskevia kysymyksiä uudelleen asettelevana tahona voi Pilcherin mielestä pitää kirjavia lääketieteellisiä menetelmiä (medical and pseudomedical technologies), jotka mahdollistavat puuttumisen fysiologiseen ikääntymisprosessiin (esimerkiksi plastiikkakirurgia). (Mt., 146-150.) Ikätutkimukselle näyttäisi siis avautuvan laaja-alainen ja mutkikas uusien haasteiden kenttä. Onkin väitetty, että meiltä vielä toistaiseksi – kaiken ikään liittyvän muutosmyllerryksen keskellä – puuttuu uudenlainen ”iän- lukemistaito”. Samaten on esitetty, että varsinaisen ikätutkimuksen (‘age studies’ erotettuna ‘study of aging’) aika on vasta tuloillaan, siis sellaisen, jota voisi ajatella nais/sukupuolitutkimukselle (gender studies) analogisena. (Woodward 1999.)

4.3 Ikä yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa

Eri ikävaiheille on muodostettu omat tutkimuskenttensä, joilla on omanlaisensa ja pituisensa perinteet ja tarinat. Lapsuuden, nuoruuden, aikuisuuden ja vanhuuden tutkimuksilla on omanlaisensa suhteet ‘iän’ käsitteellistämiseen, eikä niiden välinen keskustelu ja yhteistyö ole ainakaan toistaiseksi ollut vilkasta. On todettu, että esimerkiksi lapsuuden ja nuoruuden tutkijat “eivät miellä itseään ikä- tai elämäntutkijoina vaan tutkivat kyseistä ikävaihetta pikemminkin sen oman

yhdeiskunnallisen position kautta” (Marin 2001a, 44–45; ks. myös Lallukka 2000a). Eri ikävaiheiden tutkimuksessa ei siis automaattisesti ole kyse varsinaisesta ikä-tutkimuksesta (Bradley 1996, 148).

Yhteiskuntatieteistä on puuttunut oma perinne tarkastella lapsuutta ja lähtökohdat haettiin pitkään melko kriittittömästi kehityspsykologiasta ja muista perinteisistä lapsitieteistä. Jamesin ja kumppaneiden (1998) mukaan sosiologian piirissä tehty (vähäinen) lapsia ja lapsuutta koskeva tutkimus myötäili kehitysparadigmaa 1970-luvun lopulle saakka myös suhteessaan ikään. Tämä näkyi siten, että piaget’laiset kehitysvaihenäkemykset omaksuttiin kyseenalaistamatta ja ikää pidettiin problematisoimattomasti pysyvänä variaabelina. (Mt., 173.) Tällainen suhtautumistapa ikään merkitsee omalta osaltaan lasten toimijuuden mitätöimistä: heidän toimintansa saa pitkälti selityksensä voimakkaasti naturalisoidun iän puitteissa. Kun uudessa lapsitutkimuksessa on pyritty eroon biologisesta reduktionismista ja ikä- ja kehitysvaihe-perustaisesta determinismistä (Strandell 1998, 397), niin ‘iän’ teoretisointi on jäänyt sen piirissä kapeaksi: ‘iästä’ on tullut jotain sellaista, johon ei ole hyvä puuttua muutoin kuin lapsi- ja aikuis-sukupolvien tasolla.

Tutkimuskäytännöissä on usein saattanut käydä niin, että ikäsidonnainen kehitysparadigma on jäänyt implisiittisenä mukaan. Tällä on omat seuraamuksensa: jos tutkija jää työssään kiinni kehittyvän lapsen malliin, jossa kompetenssin lisääntyminen selittyy kehityksellisellä iällä, ovat hänen tulkintansa datasta väistämättä tämän asetelman värittämiä. Tuolloin on hyvin vähän – jos mitään – merkitystä sillä, että kuvien-järjestämistehtävä -tyyppiset ja muut vastaavat menetelmät on korvattu etnografisemmilla menetelmillä. (James ym. 1998, 191.) Allison James, Chris Jenks ja Alan Prout (1998, 173–174) eivät pidä kehittyvän lapsen mallin mukaan kulkeutumista ihmeenä sen pitkien perinteiden aikaansaaman tuttuuden ja arkeen levinneisyyden vuoksi. Sitä paitsi kun ottaa huomioon rakenteelliset puitteet, joiden kautta lapsuus on konstituoitu erityisesti Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa, on hyvinkin todennäköistä että eri-ikäisten lasten kokemuksissa, toimintastrategioissa tai sosiaalisessa käyttäytymisessä ilmenee eroja jo siksi, että lapsuuden institutionalisointi näissä yhteiskunnissa on järjestetty erillisten ikätasojen (age stages) kautta. Vaara piilee siinä olettamuksessa, että monisyinen ”kokonaistilanne” selittyisi yksinomaan lasten (universaaliksi katsotulla) kehityksellisellä iällä. (Mt.)

Implisiittisen ”kehitykselliseen ikään” tukeutumisen lisäksi uuden lapsitutkimuksen ”ikäsuhteesta” löytyy myös toinen ääripää: on ehdotettu eksplisiittistä iän huomiotta jättämistä keinona tehdä pesäeroa kehittyvän lapsen malliin. James kollegoineen (1998, 186) näkee tämän ominaisena tutkimusotteelle, jossa halutaan äärimmilleen korostaa lapsen ja aikuisen samuutta tutkimuskohteena (‘aikuislapsen malli’, the adult child). Samalla kuitenkin tullaan hylänneeksi ikä – yksi lapsuuden avainerotuksista – myös sosiologisessa mielessä. Ja kuitenkin kukaan tuskin voi kiistää, etteikö länsimaissa elävien lasten arki rakentuisi pitkälti iällistetyissä puitteissa (mm. lainsäädännölliset ikäraajat; koulu, päivähoido, terveydenhuolto; eri-ikäisille lapsille suunnatut kulttuurituotteet kuten lelut, kirjat, elokuvat, tv-ohjelmat, pelit jne.; harrastusryhmien ikäjaottelut).

Yhteenvetäen voi todeta, että lapsuustutkimuksessa on jo löydetty omanlaisia tapoja ja otteita tutkia ja teoretisoida sukupolvisuhteita, mutta hienosyisem-

min tarkasteltuna, kuten lasten keskinäisten suhteiden osalta ikä on ollut paitsi-ossa. Muutamia poikkeuksia tästä “säännöstä” on kuitenkin löydettävissä. Itse olen tietoinen kolmesta empiirisestä lapsuustutkimusartikkelista, joissa ikä on ollut keskiössä. Varhaisin niistä on Patricia Passuthin (1987) artikkeli *Age Hierarchies within Children’s Groups*, jossa tarkastellaan iälle annettuja merkityksiä lapsiryhmän keskuudessa. Toiseksi Anne Solberg (1990) on ‘neuvottelun’ käsitteen avulla kuvannut artikkelissaan *Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children* prosesseja, joissa perheen sisällä määritellään lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksessa lapsen sosiaalista ikää. Helga Kelle (2001) on puolestaan laatinut artikkelin *The Discourse of “Development”. How 9- to 12-year-old Children Construct “Childish” and “Further Developed” Identities within Their Peer Culture*. Artikkelin on osa laajempaa tutkimusprojektia, jonka tarkoitus on selvittää, kuinka koululuokkien sosiaalista järjestystä tuotetaan sukupuolen kautta. Iän tarkastelu on tämän projektin “sivutuote”, mutta työni kannalta erittäin tärkeä sellainen. Suomessa nuorisoon ja erityisesti ‘murrosikään’ liittyvää ikäproblematiikkaa on tarkastellut Sinikka Aapola kirjassaan *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt* (1999b).

4.4 Oma tutkimusote

Edellisten tarkastelujen perusteella voi todeta, että lapsuuden ja iän yhteenpu- noksen suhteen ollaan tilanteessa, jossa yhtäältä lapsuuden ja toisaalta iän luon- nollisuus on tullut kyseenalaistetuksi. Edellistä on tehty lapsuustutkimuksessa ja jälkimmäistä muun muassa sosiaaligerontologiassa, mutta niiden yhdistelmä on vielä sellainen, joka yhä kääntää katseen fysiologis-psykologiseen luonnollis- tavalla tavalla. Eli karkeasti ottaen lapsuustutkimuksessa on kyseenalaistettu lap- suuden luonnollisuus, mutta implisiittisesti nojattu iän osalta kehitysparadig- maan; elämäntutkimuksessa on kyseenalaistettu iän luonnollisuus, mutta lapsuus tunnutaan kuitenkin siinä rajattavan luonnollisen puolelle. Lapsuuden ja iän yhteenpu- noksen naturalisoinnin aukipurkamiseksi tarvittaisiin kaksinkertais- ta kyseenalaistamista.

Koska iän tutkimiseen lapsuusnäkökulmasta on varsin vähän teoreettis- metodologisia esikuvia tarjolla, olen päätenyt tutkimusprosessin kuluessa omaa viitekehystä hahmottaessani lainaamaan aineksia useilta eri tieteenaloilta. Vaikut- teita, sovellutuksia ja käsitteellisiä apuvälineitä olen ottanut lapsuustutkimuksen lisäksi iän sosiologiasta ja sosiaaligerontologiasta sekä naistutkimuksesta. Ennen kaikkea pyrin kuitenkin aineistolähtöiseen lähestymistapaan, grounded theory -tyyppiseen metodologiaan, jossa teoriaa rakennetaan aineistoista käsin. (Tätä käsittelen tarkemmin luvussa 5.4.)

Yhteiskuntatieteellisestä lapsuustutkimuksesta sain työhöni peruspremissit: las- ten toimijuuden ja lapsuuden konstruoituneisuuden (ks. luku 1). Toisaalta olen ollut osin tyytymätön sen ikäsuhteeseen (ks. 3.3) ja tämän kritiikin kautta olen muokannut tutkimusotettani. Ensinnäkin lähestyn lapsia aktiivisina sosiaalisina toimijoina. He ovat yhteistyössä kanssani osallistuneet aineistojen tuottamiseen, olleet haastateltavina ja kirjoittajina. Informanteina he kertovat ikää ja iästä. Ko-

rostan heidän toimijuuttaan ikätiedon tuottajina myös siten, että vaihdan perinteisen tulkintakehyksen ikätiedon tarkastelussa: ”ei lapsen kehitysvaiheen tai -tason symbolisina osoittimina, vaan lasten sosiaalisen elämän rakennusaineena tässä ja nyt” (Strandell 1992, 14). Toiseksi etsin vaihtoehtoa ikäsidonnaisten kehitysjat- telun piiloisen ja kaavamaisen käytön sekä eksplisiittisen iästä irtisanoutumisen välille: pyrin iän analyysiin, jossa huomioin iällisten puitteiden olemassaolon (rakennetaso) sekä lasten toimijuuden sosiokulttuurisen ikätiedon muokkaajina, ylläpitäjinä ja reprodusoijina (mikrotaso).

Iän sosiologiasta olen poiminut elämänvaiheiden relationaalisuuden periaat- teen: elämänvaihekäsitykset ovat relationaalisia eli ne muotoutuvat suhteessa toi- siinsa. Emme pysty määrittelemään yhtä tiettyä elämänvaihetta, ellei meillä ole käsityksiä muista elämänvaiheista. Samaten, jos yhtä elämänvaihetta koskevissa käsitystavoissa ja käytännöissä tapahtuu muutoksia, vaikuttavat nämä osaltaan muihin elämänvaiheisiin ja niitä koskeviin käsityksiin ja asemiin. Vaikka olisikin kiinnostunut ensisijaisesti yhdestä elämänvaiheesta, on tärkeitä pohtia eri elä- mänvaiheiden keskinäissuhteita. (Buchman 1989; Povlsen ym.1999.)

Sosiaaligerontologian ja lapsuuden tutkimuksen välillä näen paljonkin yhtymä- kohtia ja rinnakkaisuuksia. Niitä yhdistää ensinnäkin se, että molemmissa on paino- tettu lapsuus- ja vanhuuskäsitysten sidonnaisuutta aikaan ja paikkaan sekä osoitet- tu erilaisten vanhuuksien ja lapsuuksien samanaikainen olemassaolo. Niissä on myös pyritty tekemään näkyväksi näiden ryhmien yhteiskunnallista margina- lisointia ja erilaisia infantilisoivia käytäntöjä sekä pohdittu hoivan ja autonomian keskeistä jännitteisyyttä. Sen sijaan, että olisi pitäyditty konventionaalisessa näkö- kulmassa, jossa lapset ja vanhukset hahmotetaan lähinnä aikuisten toiminnan koh- teina, on lapsuuden ja vanhuuden tutkimuksessa haettu toisenlaisia näkökulmia toimijuuteen: sekä lapset että vanhukset on todettu empiirisin tutkimuksin aktiivi- siksi sosiaalisiksi toimijoiksi mitä moninaisimmilla elämänalueilla. Rinnakkain kehiteltyyn ja käytettyyn käsitteistöön kuuluvat myös sukupolvijärjestelmä ja sukupolvisopimus, toiseus sekä vanhus-/lapsinäkökulma. Kummassakin on käyty keskustelua siitä, että sukupolvi- ja määrittelyvaltaa käytetään myös vanhuuden ja lapsuuden tutkimuksen sisällä: vaikka vanhat ihmiset ja lapset voidaankin osal- listaa itseään koskevan tutkimusaineiston tuottamiseen, on kuitenkin niin että tut- kija tekee strategiset valintansa omista lähtökohdistaan aineistoa analysoidessaan ja teoretisoidessaan (Strandell 1992; Alldred 1998). Sitä paitsi sukupolvivalta on läsnä tavoilla tai toisilla myös aineiston tuottamistilanteissa. Kun vanhuuden tutkimusta tekevät pääasiassa muut kuin vanhat ihmiset itse ja lapsuuden tutkimuksessa tämä epäsuhta on vielä ilmeisempi²⁵, kysymys kuuluukin: miten saadaan avatuksi teori- aan, metodeihin ja käytäntöön (Bardy 1996, 177) ulottuvia ‘vanhus/lapsinäkö- kulmia’? Sekä vanhuuden että lapsuuden tutkimuksessa on siis todettu aiheellisek- si reflektoida kysymyksiä sukupolvi- ja määrittelyvallasta.

Suoranaisesti lapsiin liittyviä sosiaaligerontologisia tutkimuksia on varsin vähän, eikä tämä liene ole yllättävää. Toisaalta sosiaaligerontologian tehtävää voi ajatella Marjatta Marinin (1996, 7–8) esittämällä tavalla: ”Sosiaaligerontologian tehtävä on tarkastella ikää ja ikääntymistä sosiologisesta näkökulmasta. Sen koh- de ei tällöin ole vain vanhuus, vaan ihmisen kaikkien elinvaiheitten sosiaalinen

²⁵ Siitä kuinka lasten tutkimisesta voisi kehkeytyä lasten kanssa tehtävää tutkimusta on kes- kusteltu esimerkiksi kirjassa *Research with Children* (Christensen ja James toim., 2000).

määräytyminen”. Siten siis lapsuuden tutkimuksenkin voisi lukea sosiaaligerontologian piiriin. Sosiaaligerontologia onkin osoittautunut minulle hyvin tärkeäksi lähteeksi. Aineistojen analyysyjä aloittaessani aloin löytää jo edellä kuvaamieni yleisten yhtymäkohtien lisäksi kiinnostavia rinnakkaisuuksia eräiden empiiristen vanhuutta koskevien tutkimusten ja omien analyysieni välillä (ks. luku 7).

Naistutkimuksella on myös ollut vaikutusta työhöni. Sen piirissä tuotetut käsitteet ovat toimineet jonkinlaisena heijastuspintana, kun olen miettinyt teematiikkaani, kuten ikäistämistä analogiana sukupuolistamiselle. Viime vuosina on pantu merkille, että ‘iällä’ ja ‘sukupuolella’ on paljon yhteistä. Sekä sukupuoli-että ikäjakoja voidaan tarkastella “yhteiskunnallisesti tuotettuina, määrättyjä valta-, vaikutus- ja resurssirakenteita ylläpitävinä sekä ihmisten elämää turhaan rajoittavina”, kuten Marin (1996, 8) huomauttaa. Tämä rinnakkaisuus on kuitenkin pitkälti jäänyt hyödyntämättä: “Ikätutkimus on ollut sukupuolisokeaa ja sukupuolitutkimus ikäsokeaa”, toteaa Vakimo (2001, 22). Sukupuolisokeus koskee myös omaa työtäni siten, että en juurikaan tematisoi lasten sukupuolta. Sukupuoli ei ole varsinaisesti tutkimuskohteenani. Olen rajannut sen työni ulkopuolelle, koska olen kokenut tehtävän tässä yhteydessä liian haasteellisenä. Sitä, kuinka sukupuoli rakenteistaa lapsuutta, pidän mahdollisena ja kiinnostavana tulevaisuuden tutkimusten kenttänä. Julie McMullin (1991) on pohtinut sellaisen teoretisoinnin haasteita, joissa sekä ikä että sukupuoli otettaisiin huomioon. Hän jäsentää artikkelissaan *Theorizing Age and Gender Relations* erilaisia etenemismahdollisuuksia: sukupuolen ja iän lisääminen valtavirtasosiologiaan; sukupuolen lisääminen sosiologisiin ikääntymisteorioihin; ikäsuhteiden lisääminen feministisiin teorioihin. McMullin ei ole tyytyväinen mihinkään näistä ‘add on’ -tyyppisistä vaihtoehdoista, vaan pitääkin artikkeliaan keskustelunavauksena ja kutsuna sekä iän että sukupuolen tutkijoille. Suomessa sukupuolen ja iän yhtäaikainen tarkastelu on vahvistunut viime vuosina erityisesti naisten ikääntymistä koskien (ks. esim. Kangas 1996; Kangas & Nikander 1999; Vakimo 2001).

Työni kannalta *grounded theory* -vaikutteet (ks. Strauss & Corbin 1990) tulevat tärkeiksi ensinnäkin siksi, että tutkin yhteiskuntatieteissä ennestään vähän tutkittua ilmiötä – lapsen ja iän yhdistelmää – josta on olemassa vain vähän teoriaa ja aikaisempaa tietoa. Toisaalta perinteisissä lapsitieteissä ikää on käytetty hyvin ahkerasti esimerkiksi kehityksen kalibroinnin välineenä, mutta varsinaisesti ikää problematisoimatta. Tällöin ilmiön tarkasteluun tarvitaan uudenlaista näkökulmaa (vrt. Janhonen & Latvala 2001, 166.) Siten olen, Airi Mäki-Kulmalan (1995, 157) kielikuvaa lainatakseni, “ikään kuin menossa maastoon, johon ei ole karttaa tai edes opasviittoja. Siksi kartat täytyy luoda itse ja pyrkiä siihen, että ne kohtuudella soveltuvat kyseiseen maastoon.”

5 TUTKIMUSTEHTÄVISTÄ TULKINTAAN

5.1 Tutkimustehtävät ja aineistojen tuottaminen

Olen asettanut työlleni seuraavanlaiset tutkimuskysymykset, jotka jäsenyvät johdantoluvussa esittelemieni kahden tarkastelutason – lapsuusikä ja ikä lapsuudessa – mukaisesti:

I) Lapsuusikä

Miten 'lapsi' hahmottuu 6–12-vuotiaiden informanttien sosiokulttuurisessa ikätiedossa: miten he kuvaavat 'lasta'? Miten 'lapsi' suhteutuu informanttien 'aikuisista' koskevaan sosiokulttuuriseen ikätietoon? Entä miten he asettavat muut vakiintuneet elämänvaihekatgoriat ('vauva', 'nuori', 'vanha') suhteeseen 'lapsen' kanssa?

II) Ikä lapsuudessa

Millä eri tavoilla ikä on informanttien arjessa läsnä: Millaisia erilaisia ikäjaotteluita heidän arjessaan näkyy? Millaisia ikäodotuksia ja -normeja lapset tietävät itseensä kohdistuvan? Miten he ikäistävät muita? Miltä iän paikka näyttää lasten keskinäis-suhteissa? Miten he työstävät omaa 'ikäisyyttään' suhteissaan toisiin lapsiin?

Valitsin aineistontuottamisen tavoiksi kaksi menetelmää, joiden toivoin täydentävän toisiaan: *teemahaastattelun* ja *kirjoitelmat*. Edellisestä minulla oli jo ennestään myönteisiä kokemuksia (ks. Lallukka 1993), joskin muistin, että kyse on kaikkien melko työläästä menetelmästä. Siksi valitsin toiseksi aineistontuottamistavaksi kirjoitelmat, joka tutkijan kannalta oli taloudellinen menetelmä: se mahdollisti toisen, laajan aineiston hankkimisen kohtuullisen pienellä vaivalla. Esimerkiksi havainnointi sulkeutui pois siksi, että se olisi ollut käypä lähinnä vain tutkimukseni toista tarkastelutasoa – ikää lapsuudessa – ajatellen. Lapsuusikää koskevaa sosiokulttuurista ikätietoa sillä olisi todennäköisesti ollut hankalampi hankkia. Haastatteluilla ja kirjoitelmilla sen sijaan otaksuin pääseväni yhtäaikaista näille molemmille tasoille.

Tutkimusaineistot eli kuusikymmentä 6–12-vuotiaan teemahaastattelua ja 211 kolmas- ja kuudesluokkalaisen kirjoitelmaa, syntyivät vuosina 1994–1996.

Sekä haastatelluista että kirjoittajista noin puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat jyvaskyläläisiä. Ensimmäinen kirjoitelma-aineisto on tuotettu heti tutkimuksen alkuvaiheessa, keväällä 1994, kolmen ala-asteen oppilailta luokkahuonetilanteessa. Otsikkona oli *‘Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?’*. Halusin tällä pilottiaineistolla raottaa näkökulmaa ‘ikään’ liitettyihin toiveisiin, haluihin ja arvostuksiin, mutta samalla myös pakkoihin, esteisiin ja ristiriitaisuuksiin. Laadin haastattelurungon (ks. liite 1) osittain tähän kirjoitelma-aineistoon nojautuen. Teemojen valintaan vaikuttivat lisäksi aikaisemmin aihepiiristä lukemani kirjallisuus, tutkimussuunnitelman (väljät) lähtökohdat sekä omaa sosiokulttuurisesta ikätiedostani lähtevä ideointi (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 33–34). Muodostin neljä laaja-alaista teema-alueetta, jotka koskivat 1) iän paikkaa lasten keskinäisissä suhteissa 2) erilaisten ikärajojen ja ikänormien merkitystä lasten arkipäivässä 3) lapsuuden ja aikuisuuden keskinäisiä positioita lasten kokemana 4) sekä lasten näkemyksiä vakiintuneista elämänvaihekasitteistä (vauva, lapsi, nuori, aikuinen, vanhus).

Haastattelut asettuvat puolistrukturoidun ja strukturoimattoman välimaastoon. Jälkimmäisen piirteistä mukana olivat etukäteen määrätyt teema-alueet, jotka kävin kaikkien haastateltavien kanssa läpi, käsittelylaajuuden vaihdellessa tilanteen mukaan. Haastattelurunko muovautui paikoitellen uusiksi prosessin aikana: jotain karsin pois toimimattomuuden vuoksi, jotain tuli lisää informanttien innoittamana. Edellisen piirteisiin tekemissäni haastatteluissa viittasi se, että pidin teema-alueiden käsittelyjärjestyksen aina samana ja mukana oli joitain erityisen tärkeinä pitämiäni yksittäisiä kysymyksiä, joiden muotoilusta pyrin pitämään kiinni haastattelusta toiseen. Teemojen käsittelyssä niiden sisäinen kulkureitti oli sellainen, että aloitimme yleisellä tasolla kunkin teeman aihepiiriin käsittelyn, josta etenimme teemaa pienemmiksi pilkkoviin apukysymyksiin ja tarvittaessa edelleen hyvin yksityiskohtaisiin ”pikkukysymyksiin”. Tällaista etenemistä kutsutaan suppilotekniikaksi. (Ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26–27 ja 36; Hirsjärvi & Hurme 1982, 90).

Aloitin haastattelut vuoden 1995 loppupuolella päiväkodissa (8 esikoululaista), jonka jälkeen siirryin koululaisten iltapäiväkerhoon, jossa informantteina oli 10 ensi- ja toisluokkalaista. Maaliskuussa 1996 tuotettiin toinen kirjoitelma-aineisto, otsikkona oli tällä kertaa *‘Mitä hyötyä iästäsi on? Entä haittaa?’*. Tällä tehtävänannolla oli tarkoitus avata näkymiä lasten ”tässä- ja nyt elämään” – siihen miten lapset hahmottavat tietyn ikäisenä elämisen hyviä ja huonoja puolia. Saman kevään aikana tein loput haastattelut (42) kahden koulun 2.- 5. -luokkalaisten kanssa²⁶. Kouluissa haastattelut tehtiin etupäässä sellaisissa luokkahuoneissa, jotka sattuivat olemaan vapaana. Osassa paikkana oli koulun kirjasto. Päiväkodissa olimme kirjastohuoneen lisäksi tarvikahuoneessa parin haastattelun ajan. Koululaisten iltapäiväkerhossa haastattelut tehtiin yhdessä leikkihuoneista, ja sellaisina päivinä kun huone oli varattu olimme toimistohuoneessa. Päiväkodissa tehdyt haastattelut kestivät 20 minuutista puoleen tuntiin, kouluissa haastattelujen kesto raamittui etupäässä oppitunnin pituuden mukaan. Pisimmät haastattelut kestivät tunnin.

²⁶ Tämän jälkeen aloitin äitiys- ja vanhempainloman, jolloin tutkimustyössä oli puolentoista vuoden tauko.

Pidin *tutkimuspäiväkirjaa* ja havaitsin sen itselleni tärkeäksi työvälineeksi. Haastattelujen ja kirjoitusten hankintareissujen jälkeen se on ollut kätevä puntaroinnin ja kuvausten paikka: mitä ja miten tulikaan tehdyksi, mitä voisi jatkossa tehdä toisin; kuka toimi mitenkin, millaiset olivat tilanteiden materiaaliset puitteet, millainen ilmapiiri. Eikä tarvitse kulua paljoakaan aikaa, kun päiväkirjan avatessaan hämmästyneenä tajuaa, miten paljon olisi päässyt täysin unohtumaan ilman sitä. Esimerkiksi tässä luvussa esiintyvät kursivoidut katkelmat ovat otteita aineistonhankkimisjaksojen aikaisista merkinnöistä. Tutkimuspäiväkirjastani on löydettävissä kaikkia Lauren Richardsonin (1989, 525–526) esittämän luokittelun sisään meneviä merkintöjä: havainnoivia, metodisia ja teoreettisia mui-
tiinpanoja sekä henkilökohtaisia, tutkimuksen eri vaiheiden herättämiä tunte-
muksia. Myös tutkimusaiheeseen liittyviä, työajan ulkopuolisia arkihavaintoja
iästä tuli kirjatuksi runsaasti.

Aineistonkeruun suoritin yksin kokonaisuudessaan, samoin haastattelu-
nauhojen litteroinnin. Purin nauhat tekstiksi sanasta sanaan, mutten sisällyttänyt
litteraatioihin taukomerkintöjä tai muita kielentutkimukselle tyypillisiä merkintö-
jä. Litteroiduista haastatteluista kertyi tekstiä noin 420 sivun verran. Kirjoitelma-
aineistojen laajuus tekstitiedostoiksi kirjoitettuna oli hieman alle sata liuskaa.

Kirjoitelmiin viitatessani käytän koodia, jossa ensinnäkin on näkyvissä kir-
joittajan sukupuoli ja luokka-aste. Koodista käy myös ilmi, kummasta kirjoitelma-
aineistosta on kyse: *Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi? (Ka)* vai *Mitä hyötyä iästäsi
on, entä haittaa? (Kb)*. Koodin päättää juokseva järjestysnumero. Esimerkiksi T/
III:Kb121 viittaa kolmasluokkalaisen tytön kirjoitelmaan aiheesta ‘Mitä hyötyä
iästäsi on, entä haittaa?’. Kirjoitelma on järjestysnumeroltaan sadaskahdeskym-
menesensimmäinen tästä aiheesta kirjoitettu teksti.

Haastatteluihin viittaavat koodit rakentuvat siten, että ilmoitan ensiksi haas-
tateltavan sukupuolen ja iän, joiden jälkeen näkyviin on merkitty kunkin haastat-
telun järjestysnumero. Esimerkiksi koodi T/10:H20 viittaa kymmenvuotiaan ty-
tön haastatteluun, joka on järjestysnumeroltaan kahdeskymmenes. Näiden viit-
tauskoodien lisäksi käytän haastatteluista paikoitellen myös etunimiä, jotka tie-
tenkin on eettisistä syistä muutettu.

5.2 Lapset äänessä?

1990-luvun alkupuolella, kun lapsuustutkimuksella ei vielä ollut niinkään vakiintu-
nutta paikkaa kuin nykyisin, korostettiin ettei ”eksoottisia” tutkimusmenetelmiä
tarvita; että lapsia voi tutkia samoilla menetelmillä kuin aikuisiakin, mutta nyt on
alettu puhua lapsilähtöisempien tutkimusmenetelmien tarpeesta ja muutoinkin
kiinnitetty enemmän huomiota lapsuuden tutkimisen metodisiin haasteisiin (ks.
esim. Butler & Williamson 1995; Hood et al. 1996; Shaw 1996; Christensen & James
2000). Vuosikymmenen alun käsitys puolsi paikkaansa monessa mielessä:

Uuden lapsitutkimuksen tiedonintressi liittyy lapsen ja lapsuuden ‘normalisoi-
miseen’, toisaalta ontologiselta statukseltaan, toisaalta ihmis- ja yhteiskuntatutki-
muksen tutkimuskohteena. Lapsista tulee tavallisia ‘ihmisen kaltaisia’ ja heitä voi

lähestyä samoilla käsitteillä ja menetelmillä kuin millä tutkitaan aikuisiakin. On myös haluttu nostaa lapsitutkimuksen alhaista arvostusta ja parantaa sen toistaiseksi marginaaliseksi jäänyttä asemaa. (Strandell 1992, 25.)

Tuolloin pyrittiin karsimaan käsityksiä lasten ja lapsuuden eksoottisuudesta, erillaisuudesta ja vähempiarvoisuudesta muihin verrattuna. Samalla myös haluttiin vakuuttaa, että lapsia ja lapsuutta koskevat asiat kuuluvat muillekin tieteenaloille kuin vain perinteisiin lapsitieteisiin. Se, että nyt on ainakin jossain määrin alettu etsiä lapsilähtöisempiä tutkimusmenetelmiä, ei mielestäni merkitse ”taaksepäin astumista” eli sitä, että olisi jonkin aikaa käytetty samoja menetelmiä kuin aikuisiakin tutkittaessa ja sitten todettu, että lapset ovat kypsymättömiä tai epäkompetentteja sellaiseen, joten on palattava entiseen tai keksittävä jotain ”eksoottista. Väitän, että esimerkiksi lasten haastattelemiseen liittyvät ongelmat ovat pitkälti samoja kuin aikuisiakin haastateltaessa, kuten luottamuksen saavuttaminen, motivaation ylläpitäminen, ohjailevuuden välttäminen ja väärinymmärrykset puolin ja toisin. Voi siis sanoa, että menetelmien kehittäminen ja monipuolistaminen ei koske yksin lapsuustutkimusta vaan olisi tarpeen aikuistenkin kohdalla. Samalla täytyy muistaa, että lasten asema tutkimukseen osallistujina poikkeaa aikuisista sukupolvivallan vuoksi – ei vain tutkimustilanteeseen kytkeytyvästä vaan laajemminkin ajatellen.

Allison James ja kumppanit (1998) toteavat, että lapsille on institutionaalisten asemiensa kuten koulunkäynnin myötä kehkeytynyt ”erilaisia kykyjä” ja tottumusta ilmaista itseään esimerkiksi piirtämällä ja tarinoita kirjoittamalla. Lapsilähtöisempiä tutkimusmenetelmiä kehitettäessä juuri näitä kykyjä voisi hyödyntää: ”it behoves us to make use of these different abilities rather than asking children to participate unpractised in interviews or submit them unasked to our observational and surveilling gaze (mt., 189). He eivät kuitenkaan esitä, että tällä hetkellä tyypillisimmistä tutkimusmenetelmistä, etnografisesta lähestymistavasta ja laadullisesta haastattelusta olisi luovuttava, vaan niitä tulisi muokata siten, että pidetään mielessä lasten epätasa-arvoinen rakenteellinen asema yhteiskunnassa (mt., 188). Feminismistä tuttu ajatus ”äänen antamisesta” sorretuille ryhmille, on ollut läsnä myös lapsuuden tutkimuksessa. Tutkimuspoliittisesti ajatus ”äänen antamisesta” on liittynyt metodologiaan, jossa lapset nähdään aktiivisina subjekteina, joilla on omat – mahdollisesti aikuisnäkemyksistä eroavat – tapansa ymmärtää maailmaa. Kuuntelemalla ja vakavasti ottamalla nämä ”lasten äänet”, on pyritty luomaan edellytyksiä lasten valtaistumiselle (Alldred 1998, 150).

On kuitenkin esitetty kriittisiä kantoja siitä, voidaanko valtaa vailla oleville ”antaa” ääni. Tuula Gordon kirjoittaa: ”Hiljaisella ei välttämättä tätä ääntä ole, sillä alistavat rakenteet ja käytännöt eivät aina anna mahdollisuuksia oman äänen kehittämiseen” (Gordon 2001, 94). Lapsuustutkimuksessa on lisäksi kysytty, voiko esimerkiksi haastatteleminen pitää lapsia ”valtaistavana” tutkimusmenetelmänä, koska se tapahtuu monella tapaa aikuiskeskeisissä puitteissa: lasten odotetaan tekevän aikuiselle ymmärrettävästi ja vakuuttavasti selkoa ”omista näkemyksistään” aikuiskeskeisen kielisysteemin puitteissa (Alldred 1998, 154).

Kun tavoitteeksi asetetaan ”lasten äänten kuunteleminen”, syntyy helposti harhaanjohtava kuva yhtäältä autenttisista lapsisubjekteista, joiden subjektiiviteetti kuvitellaan riippumattomaksi kulttuurisesta ja toisaalta aikuisista (tutkijoista) jotka sanovat ”puhukaa lapset, minä olen teidän äänenne” (Théry 1991, 105,

Bardyn 1996, 195–196 mukaan). Pam Alldred (1998, 154–155) toteaaakin, ettei yksikään etnografinen subjekti ole vapaa esittämään “omia merkityksiään”, jotka eivät olisi suhteessa kulttuurisesti vallitseviin hegemonisiin merkityksiin. Ymmärrän “lasten äänet” tässä tutkimuksessa siten, että informanttien sosiokulttuurinen ikätieto ei tule mistään privaattista merkitysvarastosta vaan on yhteydessä siihen, mikä heille on kulttuurisesti saatavilla (available) (vrt. Alldred 1998, 155). Ajatus “lasten äänistä” – autenttisessa mielessä ymmärrettynä – kyseenalaistuu myös siksi, että aineistot ovat osallistujien ja tutkijan välisen vuorovaikutuksen tulos; tulkintakin²⁷ on viimekädessä aikuisen – tutkijan tehtävä on analysoida, teoretisoida ja tehdä muut ”strategiset valintansa”.

Kutsun tutkimukseen osallistuneita haastateltuja ja kirjoittajia ‘informanteiksi’, vaikka tätä termiä onkin kritisoitu. Antropologiassa on todettu, että sen käyttö tuo mukanaan keinotekoisien etäisyyden vaikutelman: ikään kuin tutkija (‘us’) menisi “kentälle keräämään” sellaisenaan valmiina odottavan “informaation” ja “datan” tutkittavilta (‘them’) (James 1993, 5–9). Syntyy mielikuva tiedonkulun yksisuuntaisuudesta, vaikka aineistot ovatkin osallistujien ja tutkijan yhdessä tuottamia, kuten edelläkin totesin. Termin pulmallisuudesta huolimatta olen päätenyt sen käyttöön käytännöllisistä ja eettisistä syistä. Ensinnäkin vältän sen avulla jatkuvasti toistamasta “haastatellut ja kirjoittajat” tutkimukseen osallistuneista puhuessani. ‘Informantit’ toimii siis kokoavana terminä. Toiseksi tarvitsen sitä tutkimuksen empiirisissä luvuissa siksi, etten mielestäni voi kutsua tutkimukseen osallistuneita ‘lapsiksi’, koska niin suuri osa heistä ei nimenomaan pitänyt ‘lasta’ itseään kuvaavana terminä (ks. luvut 6 ja 7): haluan näin kunnioittaa heidän tämän tutkimuksen puitteissa tekemiään itsemäärittelyitä, mutta tämä ei tarkoita, että lapsi -sanasta pitäisi mielestäni yleisesti ottaen luopua.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen aineistojani tarkemmin; pohdin aineistojen tuottamisen menetelmien toimivuutta ja niiden keskinäisiä eroja; puntaroin koulun, päiväkodin ja iltapäiväkerhon luonnetta tutkimuskanavina sekä käyn keskustelun sukupolvivallasta lapsuustutkimuksen erityispiirteinä. Luku päättyy analyysimenetelmiä koskevaan selvitykseen ja pohdintaan. On sanottu, että jokaisen tutkijan tulisi kohdistaa tutkimusstrategiaansa, joka määrää tutkimusprosessin kulloisenkin vaiheen ja sisällyksen, tiettyä kriittisyyttä, jotta tutkijan teoreettiset, metodologiset ja persoonalliset valinnat ja sitoumukset tulisivat näkyviksi (Suojanen 1982, 11 ja 27–28). Tätä tehtävää koetan harjoittaa läpi luvun Elspeth Probynin (1993) hahmottamalla kahdella refleksiivisyyden tasolla. Nämä ovat aineiston tuottamisen vuorovaikutuksellisuutta koskeva refleksiivisyys (alaluvut 5.3–5.4) ja aineiston tulkintaa ja tutkimukseksi tuottamisprosessia koskeva refleksiivisyys (5.5).

²⁷ Tommi Hoikkala (1989, 175) puhuu “tulkintatikkaista”, erotellen itse informantin haastattelussa tekemän tulkinnan (ensimmäisen asteen tulkinta), tutkijan aineistoaan käsitellessään tekemän ja raporttia kirjoittaessaan tekemät tulkinnat (toisen ja kolmannen asteen tulkinta), sekä mahdollisen lukijan tulkinnan (neljännen asteen tulkinta).

5.3 Koulu, iltapäiväkerho ja päiväkotitutkimuskanavina

Teollistuneissa maissa päiväkotit ja koulut ovat yleisimmät areenat, joissa lapsuus-tutkimusta tehdään. Aineistot kerätään tavallisimmin juuri näiden iällistettyjen instituutioiden kautta, silloinkin kun tutkimusaihe ei varsinaisesti koske lasten olosuhteita, toimintaa tai kohtelua niissä. Tämä selittyy pitkälti sillä, että niistä tavoittaa suurenkin määrän (tietyn ikäisiä) tutkimusinformanteja sujuvasti. (James, Jenks & Prout 1998, 174.) Pidän ilmiön yhtenä selityksenä sitä, että länsimaisissa sukupolvisuhteissa vieraiden aikuisten ja lasten kontakteja ei pidetä soveliaina, jolloin ”turvallisten” eli toisten aikuisten valvonnassa olevien tutkimusympäristöjen suosio tutkimuspaikkoina ylikorostuu (ks. myös Lallukka 1996, 11). Jyväskylän kaltaisissa opiskelukaupungeissa tutkijat alkavat olla varsin tuttu näky päiväkodeissa ja kouluissa:

Odottelin M.K:n luokassa viimeisen kirjoitelman valmistumista. Valtteri toi poikkeuksellisen pitkän tekstin minulle ja kiitin häntä. M.K. sanoi, että ”Valtteri on tutkijoitten suosikki, kun sillä on niin paljon mielipiteitä ja ajatuksia”. Kysyin, että käykö teillä sitten paljonkin tutkijoita ja M.K. sanoi meitä kyllä riittävän. Ovat koulussa kuitenkin aina suostuneet tutkimuspyyntöihin, koska ”täytyyhän Jyväskylän mainetta opiskelu- ja tutkimuskaupunkina pitää yllä”. (Tutkimuspäiväkirja 13.3.96)

Tutkijat joutuvat siis etsimään lapsi-informantit molemmille tutun aikuisen kautta, ja usein haastatteluluvan saamiseksi tarvitaan monta aikuislinkkiä, kuten esimerkiksi vanhemmat, rehtori, opettaja, kerho-ohjaaja jne. Omassa tutkimuksessa ni haastatteluluparulljanssi eteni siten, että otin aluksi yhteyttä kaupungin sosiaali- ja terveystalvelukeskukseen, josta minulle lähetettiin lupakaavake päiväkodissa ja iltapäiväkerhossa tapahtuvien haastattelujen anomista varten. Hakemukseni hyväksyttiin sillä ehdolla, että kysyisin luvan erikseen päiväkodin ja iltapäiväkerhon johtajilta sekä vielä lasten vanhemmilta. Lasten suostumuksen kysyminen ei tuntunut lupaehtoihin kirjattuna yhtä ehdottomalta vaatimukselta: ” - - lupa on anottava jokaiselta henkilöltä (tai lasten vanhemmilta), joita salassapidettävät tiedot koskevat.” [Kursivointi K.L.] Aloitin neuvottelut päiväkodissa: ensin hankin johtajan luvan, sitten esittelin tutkimusaiheeni lapsille ja muulle henkilökunnalle ja jaoin osallistumista haluaville lupakirjeen vanhemmille. Kirjeet palautettiin allekirjoitettuna päiväkotiin (osa haastatteluun halunneista lapsista karsiutui tässä vaiheessa) ja sitten kysyin vielä erikseen, oliko kunkin lapsen osallistumishalukkuus tallella. Iltapäiväkerhossa lupaprosessi eteni samaan tapaan, kuten myös kouluilla, kuitenkin sillä erotuksella, että toisen ala-asteen johtaja halusi minun vielä anovan tutkimuslupaa kirjallisesti. Eli kun pääsin kunkin lapsen kanssa varsinaiseen haastattelutilanteeseen, oli takana melkoinen määrä lupanomuksia, kirjeitä, puhelinsoittoja ja suullisia neuvotteluja.

Minkä ikäisten kohdalla on sitten jo mahdollista, että tutkijan ei tarvitse pyytää suostumusta haastatteluun keneltäkään muulta kuin lapselta itseltään? Mieleeni ei tule ainoatakaan tutkimusta, jossa osallistumisneuvottelut olisi käyty vain lasten ja tutkijan kesken. Asia riippuu varmasti tutkimusaiheesta ja tavastakin, mutta ymmärtäisin, että esimerkiksi ala-asteikäisiä tai sitä nuorempia tutkittaessa ei pidetä kulttuurisesti sopivana ohittaa lupaneuvotteluissa aikuisia. Toisaalta

tämä on ristiriidassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa, jossa on myönnetty puhevapaus myös lapsille kuuluvaksi (ks. artikkelit 12 ja 13). (ks. myös Lallukka 1996, 11.)

Länsimaiset koulut ja päiväkodit rakentuvat ajatukselle kehittyvästä lapsesta, niiden rakenne ja ohjattu toiminta nojaavat kehityspsykologisiin ikä- ja kehitysvaihemalleihin (Hännikäinen 1995, 45). James, Jenks ja Prout (1998, 174–176) haluavatkin kiinnittää huomiota siihen, kuinka tällaisten ikäsidonnaisten instituutioiden käyttö tutkimuskanavina ja -paikkoina mahdollisesti vaikuttaa tutkijan asenteeseen lapsia kohtaan: missä määrin tutkija pystyy pitämään kriittistä etäisyyttä kehitysparadigmaan, vai naturalisoituuko se osaksi tutkimusta? Näkykö kehitysparadigman vaikutus esimerkiksi siinä, minkä ikäisiä tutkimukseen pyydetään mukaan? Valikoituvatko mukaan pikemminkin sen ikäiset lapset, joita tutkija implisiittisesti pitää tarpeeksi vanhoina osallistumaan, kuin että perusteluna olisi, että juuri tietyn ikäiset lapset juuri kyseisessä yhteiskunnassa jakavat tiettyjä sosiaalisia kokemuksia, joita tutkija haluaa selvittää? James, Jenks ja Prout toteavatkin, että usein perustelut jätetään kokonaan kirjoittamatta näkyviin. Tämä ei ole heidän mukaansa yksin ikäsidonnaisissa instituutioissa tehtäville tutkimuksille tyypillistä, vaan sitä tapahtuu laajemminkin: he väittävät, että suurin osa lapsuustutkijoista sisällyttää epäkriittisesti tutkimuksiinsa joitain piirteitä ikätasoparadigmasta, joka nojaa ”kehittyvän lapsen”-malliin.

Miksi sitten itse päädyin haastattelemaan juuri 6–12-vuotiaita? Ennen perusteluja kerron kuinka psykologian oppikirja *7–12, lapsen tärkeät vuodet* (Goldinger & Magnusson 1977, 14) luonnehtii tämän ikäisiä: ”Juuri näinä vuosina lapsi harjoittelee siksi kansalaiseksi, jonka yhteiskunta katsoo vähitellen voivansa liittää itseensä. Juuri nyt kerätään tietoja. Juuri nyt valmistutaan aikuiselämään. Siksi kutsumme tätä ikää sosiaalisiksi vuosiksi.” (Mt.) Yhtäältä sitaatti kertoo 7–12-vuotiaiden sosiaalisesta aktiivisuudesta ja ilmeisesti erottelee tätä nuorempien aktiivisuuden toisenlaiseksi. Toisaalta siitä voi vaivatta lukea myös sen sosiokulttuurisen ajatusmallin, jonka mukaan lapset eivät kuulu yhteiskuntaan, vaan ovat vasta valmistautumassa sen jäseniksi. Tämä on tarkemmin pohdittuna kummallinen ajatus: varsin suuri väestönosa koostuu alaikäisistä, eivätkä he elä missään muusta yhteiskunnasta umpioidussa tyhjiössä, lapsuus on olennainen osa yhteiskunnan rakenteissa. Sitaatissa toistuu myös toinen piintynyt lapsuutta koskeva ajatus eli lapsuus ”ei-vielä-tilana”, valmistautumisen aikana. Lapsuutta ei arvosteta sinänsä, vaan sen tärkeys haetaan tulevaisuusperspektiivin kautta: lapset tulevana aikuisina. Sitaatissa kerrotaan myös, että lapset vasta keräävät *tietoja* – eivät siis vielä varsinaisesti tiedä, vaan vasta valmistautuvat kompetenttiin tietämiseen.

Päättyessäni siitä, minkä ikäisiä pyytäisin tutkimukseen mukaan lähtökohtani ei ollut kehityspsykologinen. Pysin haastattelemaan eri-ikäisiä lapsia nimenomaan saman haastattelurungon avulla, enkä niin, että olisin etukäteen arvioinut erikseen millainen ”vaikeustaso” olisi sopiva kunkin ikäisille, ja jo siten luonut erilaiset puitteet ikäajatuksista ja -kokemuksista kertomiselle. Esikoululaiset, tutkimukseni nuorimmat, elävät päiväkodin ja koulun siirtymäkynnyksellä, ja ovat sikäläkin kiinnostava ryhmä ikätematikan kannalta. Kirjoittajiksi pyysin 3.- ja 6.-luokkalaisten, koska ajattelin kolmasluokkalaisten olevan jo niin tottuneita kirjalliseen ilmaisuun, että käytettävissä oleva yksi oppitunti riittäisi. Kuudes-

luokkalaiset ovat tietyllä tavalla samassa asemassa kuin esikoululaiset: myös heillä on edessään siirtymä instituutioketjussa. Kulttuurisista ikäkäsityksistä ker- tonee se, että olisi jollakin tapaa tuntunut ”loukkaavalta” tai naurettavalta mennä haastattelemaan tätä vanhempia lapsuustutkijana.

Miksi sitten en esimerkiksi valinnut kronologiselta iältään samanikäisiä informantteja, vaikkapa kymmenvuotiaita? En nimenomaan halunnut tällaista kohdistusta tehdä, koska tällöin riskinä olisi ollut se, että kronologinen ikä olisi kiepautettavissa tulosten selittäjäksi: olisi voitu väittää, että informantit puhuivat ja kirjoittivat iästä niin kuin kirjoittivat ja puhuivat, koska ovat (tyypillisiä) kym- menvuotiaita ja siten kehityspsykologisesti katsoen tietyllä tasolla ajattelussaan ja muussa kehityksessään. Eli minulla olisi voinut olla vastassa juuri se näkökulma, josta pyrin tässä työssä eroon: kehitysvaihedeterminismi. En myöskään halunnut valita kahta ikäryhmää, esimerkiksi 6-vuotiaita ja 12-vuotiaita, koska tällöin tutki- mukseen olisi helposti rakentunut (kehityksellinen) vertailuasetelma. Sen sijaan informanttien ikähaarukka on kuusi vuotta, ja tältä väliltä on kaiken ikäisiä, kym- menkunta haastateltavaa kustakin ikäryhmästä.

Kuten jo mainitsin, oli tutkimukseen osallistuminen osalle informanteista ennalta tuttua. Useaa oli haastateltu jo aikaisemminkin ja kirjoitelma-aineiston tuottaminenkin oli joillekin luokille tuttua. Tämä havainto sai minut miettimään, ketkä loppujen lopuksi valikoituvat tutkimuksiin mukaan (silloin kun osallistumi- nen on lapselle vapaa-ehtoista). Toinen seikka, joka johti saman kysymyksen äärel- le, oli työttömyysperheistä tulevien haastateltujen vähäisyys. Jo gradua tehdessäni minulle kävi niin, että lähes kaikki haastateltavani olivat keskiluokkaisessa perhe- ympäristössä eläviä, tietyssä mielessä ”hyvinvoivia” lapsia – vaikken taustoiltaan näin homogeeniseen informanttijoukkoon tähännytkään. Mietin tuolloin, haas- tatteluluvan moniportaisuuden vaikutusta: ”Tällä oli varmastikin vaikutuksensa tutkimukseen valikoitumiseen – ehkäpä niin, että valikoituneet ovat sosiaalisesti hyvin aktiivisia ja ulospäin suuntautuneita ”ongelmattomia lapsia?” (Lallukka 1993, 39-40). En tarkoita, että keskiluokkainen tausta olisi ”ongelmattomuuden” kriteeri, mutta ehkäpä on niin, että lapsia, joilla on keskiluokkainen perhe, ylipäättään kan- nustetaan tai rohkaistaan muita enemmän osallistumaan? Vaikutuksensa voi olla myös sillä, että lapsilla on itsellään käsitys perhetaustojensa asemasta ”sosiokult- tuurisessa arvoasteikossa”, eikä tutkimukseen osallistuminen huvita tästä syystä. Lapsethan nähdään usein juuri perheensä kautta.

Joissain kouluissa opettajat evästivät minua siitä, ketä ”kannattaa” haastatel- la, esimerkiksi kertomalla että ”mun luokan tytöt on hiljaisia, pojat reippaita” ja päiväkodissa minulle mainittiin tietystä lapsesta, jota pidettiin haastateltavaksi soveltumattomana ”arvaamattomuutensa” vuoksi. Toisaalta myös lapsilla itsel- lään oli käsitys siitä, kuka on sopiva haastateltava ja kuka ei.

Pahalta tuntui se, että yksi tyttö kävi vielä erikseen kysymässä, että enkö voisi häntäkin haastatella. (Tosin muitakin oli käynyt ennen häntä) Selitin, että olen sopinut siirtyväni jo seuraavana päivänä toiselle koululle. Siinä kuuntelemassa oli myös Sari (jota olin aiemmin haastatellut) ja se vaan tokaisi, että ”sä oot liian hiljanen, ei sua kannata haastatella”, ja sit- ten Sari veti olkapäästä kiinnipitäen tytön pois, ennen kuin ehdin edes selittää ettei sellai- sesta ole kyse. Harmittaa. (Tutkimuspäiväkirja 17.4.1996.)

Kirjoitelma-aineistojen etuna haastatteluihin verrattuna on se, että niissä tulevat esiin kaikkien luokan oppilaiden näkemykset. Kun lisäksi kiersin kirjoitelmien

tiimoilta neljässä, erityyppisillä asuinalueilla sijaitsevassa koulussa, tuli otaksuttavasti mukaan taustoiltaan melko erilaisia oppilaita – en kuitenkaan tiedä kirjoittajien perhetaustoista paljoakaan, sillä pyysin heitä erikseen liittämään kirjoitukseensa vain tiedon sukupuolestaan ja iästään, en esimerkiksi vanhempien sosioekonomisesta asemasta tai muista perhesuhteista. Pyydettyä mukana kokonaisia luokkia, kuten kirjoitusten osalta tein, tulee osallistumisen vapaaehtoisuus kyseenalaiseksi. Tästä ehkä kertoo sekin, että yli kahdesta sadasta oppilaasta vain viisi palautti minulle tyhjän paperin. Haluttomuus osallistua tai kiinnostuksen puute tutkimusaiheeni kohtaan näkyi siten, että osa kirjoittelusta oli vain muutamien rivien mittaisia. Minulta kysyttiin myös kahdessa luokassa suoraan, montako riviä kirjoituksen täytyy olla ja kaikissa luokissa oli joku, jota huolestutti, jos hän ei keksikään mitään kirjoitettavaa, jolloin toistin sen, ettei kenenkään ylipäättään ole pakko kirjoittaa yhtään mitään jos ei halua. Eräs kuudesluokkalaisista tytöistä puntaroi osallistumisen mielekkyyttä seuraavasti: ”Tässä iässä on jokaisella jo oma imagonsa, ja täytyy tarkkailla, ettei tee mitään sen vastaista. Toisaalta se roolihenkilö, jota täytyy esittää, ajattelee että mitä mä hyödyn, kun kirjoitan tätä. Kuitenkin sitten kynästä irtoaa jotain; ei kai ole pokkaa jättää tekemättä.” (T/VI:Ka6). Myös innokkaita kirjoittajia riitti: joku mainitsi erikseen ”miettineensä paljon ikäasioita” (T/VI:Ka16) ja toinen kiitti ”kivasta kyselystä” (T/VI:Kb5).

Kirjoitelma-aineistojen kohdalla informanttien voi ajatella joutuneen tietynlaisen implisiittisen ”kollektiivisen pakon” eteen. Toisaalta: vaikka haastatteluihin lupautumisen porras olikin korkeampi ja prosessi monivaiheisempi eli lapset jouutuivat näkemään enemmän vaivaa ennen kuin saattoivat osallistua (mm. oman päätöksen tekeminen, lupakirjeen käyttäminen kotona allekirjoitusta varten ja tutkimustilanteeseen tulo yksin), ei haastatteluihinkaan osallistujista todellakaan ollut pulaa. Niin päiväkodissa, koululaisten iltapäiväkerhossa kuin kouluissakin kävi päinvastoin: halukkaita oli enemmän kuin lopulta pystyin ottamaan mukaan. Iltapäiväkerhossa lapset jopa jonottivat haastatteluhuoneen ulkopuolella vuoroaan ja ”haastattelussa käynnistä” tuli päivittäinen puheenaihe: ”mä kävin äsken, ootko sä jo käynny?”; ”mitä se sulta kysy?”. Haastateltavina jo olleet toimivat myös ystäviensä puolestapuhujina: ”etkö sä vois ottaa tätä Saaraa seuraavaks sinne, se on mun paras kaveri”.

Mistähän innokkuus osallistua johtui? Ainakin haastattelut toivat vaihtelua niin päiväkodin kuin koulujenkin arkirutiineihin. Vaikka tutkimukseen osallistuminen olikin joillekin ennalta tuttua, ei se kuitenkaan ollut sitä kyllästymiseen asti. Sitä paitsi ”osallistujakonkarit” olivat kuitenkin vähemmistönä ja näin ollen monet hankkivat itselleen uudenlaisen kokemuksen, josta lisäksi saattoi puhua muiden osallistuneiden kanssa. Ja ehkei vielä nykyisinkään ole kovin tavallista, että joku muu kuin sukulaisaikuinen haluaa varta vasten kuulla lapsen ajatuksia. Otaksuttavasti myös minun tutkimukseeni pätee se Tarja Tolosen (2001, 67) esiintuoma seikka, että ”joillekin (ujoille) oppilaille pelkkä osallistuminen haastatteluun saattoi olla sosiaalisesti tärkeää, vaikka haastattelu olisikin ollut lyhytsanainen”.

Kouluissa tunnilta poispääseminen oli epäilemättä yksi syy osallistua, vaikkei selitäkään innokkuutta kokonaan, koska jotkut, joita en ehtinyt koulupäivän puitteissa haastatella ehdottivat itse, että voisivat tulla koulun jälkeenkään. - Tunnilta pääsillä oli kuitenkin houkuttavuutensa:

Tänään tuli kolme haastattelua lisää. Tulijoita olisi ollut taas hirveästi ja moni kysyi jo käytävässä pääsisikö seuraavaksi. Kysyin Anniinalta, että miksiköhän innokkaita riittää niin paljon, että onkohan tunnilta poispääseminen tärkeä juttu. Se sanoi, että on siinä sekin ja lisäsi että ”vielä mieluummin mä oisin ollut haastattelussa seuraavalla tunnilla ku meillä on hissaa ja mä en tykkää siitä.” (Tutkimuspäiväkirja 9.4.1996.)

Vaikuttivatko osallistumisinnokkuuteen sitten haastattelujen jälkeen jakamani muistikirjat ja kynät, joita en kylläkään maininnut osallistumiskutsua esittäessäni, vaan tarjosin niitä ennakkoon ilmoittamatta vasta haastattelujen päätteeksi. Käsitteäkseni ei ole harvinaista, että lapsi-informantteja kiitetään osallistumisestaan pienellä muistolla/lahjalla. Tästä ei kuitenkaan ole ollut tapana kirjoittaa tutkimusraporttiin: on ehkä pelätty vaikutelmaa materiaalilla mukaan houkuteltuista lapsi-informanteista. Raportoinnin suhteen kyllä löytyy poikkeuksiakin (ks. Ritala-Koskinen 2001,71), mutta ehkä vielä on tavallisempaa jättää pienet kiitoslahjat mainitsematta.

Päiväkotien ja koulujen ongelmallisuuteen tutkimuspaikkoina – silloin kun ei nimenomaan ole tarkoitus tutkia lasten elämää kyseisissä instituutioissa – liittyy myös kysymys saadun tiedon painottumisesta tai rajautumisesta. James, Jenks ja Prout (1998, 175) kysyvätkin, olisivatko vaikkapa lasten seksuaalisuutta, sukupuolta, etnisyyttä, ystävyyttä, leikkiä tai työtä koskevat tutkimustulokset erilaisia, jos aineistot olisi tuotettu jossain muualla kuin koulussa. He toteavat, että se vähäinen evidenssi mitä meillä on viittaisi tähän, ja ottavat esimerkiksi lasten sukupuolisegregaation ystävyyssuhteissa: niissä tutkimuksissa, joissa aihetta on selvitetty yksin kouluympäristössä (mm. välitunneilla), ovat sukupuolijaot olleet paljon selvemmat kuin kotiympäristöä koskevissa tutkimuksissa (Mt.) Havaitsin itsekin tämän nimenomaisen esimerkkiteeman kohdalla saman: kun pyysin informantteja kertomaan ystävistään, aloittivat lähes kaikki nimeämällä ne kaverit, joiden kanssa he haastattelupaikan (koulu tai päiväkot) yhteydessä ovat. Nimetyt kaverit olivat lähes poikkeuksetta samaa sukupuolta ja samanikäisiä kuin haastateltava itse. Vasta erillisillä, kotiympäristöä koskevilla kysymyksillä tuli ilmi, että heiltä löytyi usein myös eri sukupuolta olevia ja eri-ikäisiä ystäviä. Siten tutkija joutuukin olemaan huolellinen ja laajentamaan lisäkysymysten avulla teemaa, jotta saatu tieto ei rajautuisi yksin tutkimusympäristöä koskeviin asioihin ja toimintaan. Huomasin kuitenkin monesti haastatteluja tehdessämme, ja joskus vasta litterointivaiheessa, kuinka helposti kysymysten painopiste asettui koulun ja päiväkodin puitteisiin, vaikkei näin yksinomaan ollutkaan tarkoitus.

Edellä sanomallani en halua väittää, että päiväkodit ja koulut olisivat sopivia tutkimuspaikkoja vain varsinaisesti lasten elämää näissä instituutioissa tutkiville tai ettei esimerkiksi päiväkotia tai koulua koskevia kysymyksiä voisi muualla selvittää, päin vastoin, joskus tämä voi olla toimivampikin vaihtoehto. Pikemminkin olen vain halunnut kirjoittaa näkyviin niitä pohdintoja, joita olen läpikäynyt kenttätutkimusprosessin aikana. Ne toimivat välineenä, jolla koetan tulla tietoiseksi tutkimukseni empiirisen aineiston luonteesta: millaiset asiat raamittavat aineiston hankkimista kentällä ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat tuotettuun. Entä miten tutkija-aikuisen ja lapsi-informantin väliset asymmetriset valtasuhteet – tässä erityisesti lapsuuden iällistäminen ja sen käytännöt – näkyvät aineistoa tuotettaessa?

5.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Lasten haastatteluun liittyvänä ”erityispiirteenä” voidaan pitää haastattelutilanteeseen väistämättä sisältyvää aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta. Tutkijan ja tutkittavan asymmetriset valtasuhteet ovat tavalla tai toisella mukana tutkittiinpa sitten minkä ikäisiä hyvänsä, mutta kysymys sukupolvivallasta täytyy ottaa erityisesti pohdittavaksi lapsuuden tutkimuksen kohdalla. Se, että valtaa käytetään tavalla tai toisella kaikenlaisissa haastatteluissa, ei poista mielestäni sukupolvivallan pohdinnan tärkeyttä, toisin kuin on myös väitetty (vrt. Ritala-Koskinen 2001, 76). Vaikka tutkimusasetelmaan sisältyvää valtasuhdetta ei voisi poistaa, ei tämä tarkoita, että kysymyksen voisi lakaista sivuun, vaan sitä on reflektoitava tutkimuskohtaisesti (Alldred 1998, 153).

Tutkija, joka aikuisena on nostettu sosiokulttuurisessa hierarkiassa lasta korkeammalle, on tietynlaisessa auktoriteettiasemassa. Tutkija-aikuisen ja lapsen välinen haastattelutilanne voi helposti muodostua sukupolvivallan pienoisareenaksi: haastattelija tulee tutkimustilanteeseen omien teemojensa kanssa, päättää puheenaiheet ja säätelee ajankäyttöä. Lapsen osallistumisen vapaaehtoisuuskin kyseenalaistuu sillä, että tutkijalla on takanaan koulun tai päiväkodin tuki ja vanhempien suostumus, jotka lapsi voi kokea painostuksena osallistua. (Siegert 1986, 360-361.) Lapselle saattaa myös syntyä vaikutelma, että haastattelijalla on ennalta laadittuihin kysymyksiinsä tietyt oikeat vastaukset, jotka hänenkin on yritettävä löytää. Tilannetta ei ainakaan helpota se, jos haastattelut tehdään kouluympäristössä, joille on ominaista arvioida oppilaiden vastauksia ”oikein tietämisen ja tietämättömyyden” kautta. (Siegert 1986, 364.)

Perinteisen aikuisroolin kyseenalaistaminen (the least-adult role; Mandell 1988) lähtee jo tutkimusotteesta – siitä, että tutkija ei koe itseään lasten asioiden ennalta tietäjäksi vaan lähtee prosessiin oppimaan lapsilta, kuten Barrie Thorne (1993, 12) asian ilmaisee. Myös pienillä konkreettisilla käytännön järjestelyillä voi pyrkiä aikuisposition ohentamiseen. Käyttämäni keinot olivat hyvin samantyyliisiä kuin mistä esimerkiksi Barrie Thorne (1993, 11–28) ja Berry Mayall (1996, 15–16) omien tutkimustensa yhteydessä raportoivat. Esimerkiksi jokainen haastateltava saattoi valita itse istumapaikkansa ja sen jälkeen sijoituin niin, etten ainakaan istunut lasta korkeammalla. Päiväkodissa istuin lattialla ja kouluissa, joissa haastattelut tehtiin tyhjissä luokkahuoneissa, pidin huolta etten istunut samansuuntaisesti opettajalle varatun paikan kanssa. Jos haastateltava alkoi vaikuttaa levottomalta tai osoitti kyllästymisen merkkejä, lopetin haastattelun aiottua nopeammin, vaikkamme olisikaan käsitelleet vielä kaikkia haastatteluteemoja. Toisaalta haastattelulitteraatiot kertovat myös toisenlaisesta menettelystä. Mitäpä muuta haastateltava voi tällaiseen vastata kuin ”joo”?

K: Saanko kysyä vielä yhen, vaikka sanoin äsken että tuo oli viimeinen ja taisin kysyä vielä oikeastaan kaks siihen päällekin. Saanko kysyä vielä yhen?

S: Joo

Silloin kun informantti alkoi kertoa oikein innostuneesti jostain itselleen tärkeästä asiasta, joka ei oikeastaan liittynyt tutkimusaiheeseen, koetin antaa hänelle tilaa kertoa siitä haluamansa verran osoittamalla kiinnostusta lisäkysymyksillä.

Huomasin tällaisten ”sivutarinoiden” vaikuttavan joskus myönteisesti myös haastattelun jatkumiseen, sillä lapsen puhe vaikutti vapautuneemmalta sen jälkeenkin kun palasimme tutkimusteemoihin.

Ryhmähaastatteluja pidetään yhtenä käyttökelpoisena välineenä tasoittaa tutkija-aikuisen ja lasten välisiä asymmetrisiä valtasuhteita (ks. esim, Mayall 1996, 16; Mäkelä 1990, 50). Itse en tätä keinoa käyttänyt yhtä haastattelua lukuun ottamatta. Tämä tapahtui päiväkodissa, jossa emme saaneet ratkaistua kumpi kahdesta yhtä innokkaasta osallistujasta tulisi ensin haastatteluun. Niinpä ehdotin, että he tulisivat yhdessä. Kyseiset pojat eivät ilmeisesti olleet keskenään erityisen hyvissä väleissä, sillä haastattelussa oli kilpailun makua: he oikoivat toistensa sanomisia ja väittelivät siitä, kummalla on enemmän ystäviä ja tietokonepelejä. Toisen puhuessa toinen osoitti kyllästymisen merkkejä muun muassa huokailemalla kuuluvasti ja keskeyttämällä jatkuvasti. Opin ainakin sen, että ryhmähaastatteluissa on erityisen tärkeätä, että lapsi voi valita seuransa. Kiinnostavaa on, että juuri tämä yksittäinen parihaastattelu on ainoa kaikista kuudestakymmenestä haastattelusta, jossa informantti sanoo minulle suoraan, että haluaisi haastattelun päättyvän. (Toinen pojista kysyi ”koska me muuten saadaan mennä?”) Arvailun varaan jää, johtuiko tämä nimenomaan siitä, että ikätoverin läsnäolo antoi rohkeutta ilmaista suoraan halun päästä pois.

Kouluissa haastattelut rytmitettiin pääsääntöisesti niin, että kukaan ei joutunut olemaan välitunnilla haastattelussa, ellei sitten itse nimenomaan sitä halunnut. Moni kuitenkin halusi. Vietin usein välitunnit pihalla tai jäin käytävään odottelemaan. Silloin tällöin sain käytäväseuraa koulun sääntöjen vastaisesti.

Teppo jäi kahden muun pojan kanssa välitunnin ajaksi käytävään kanssani. Antti ja Jaakko halusivat sopia haastatteluuntulojärjestyksestä ja suostuin heidän ehdotukseensa. Teppo sovitteli aurinkolasejani ja oli muutenkin tuttavallinen. Kun kellot soivat, se sanoi että ”ethän sitten kerro opelle tai kellekkään että me oltiin välkkä sisällä”. (Tutkimuspäiväkirja 17.4.1996.)

Käytävä toimi paitsi epävirallisena haastatteluvuoroista sopimisen väylänä, myös jonkinlaisena tuttavuudenteon ja luottamuksen kokeilun paikkana. Luottamuksellisuuden kanssa jouduin vaikeuksiin näkyvimmin kirjoitelma-aineistojen kohdalla. Ennen kuin oppilaat ryhtyivät kirjoittamaan, olin korostanut, etten anna tekstejä opettajien nähtäväksi, eikä kenenkään henkilöllisyys muutoinkaan tule tutkimuksessa esiin: kirjoitelmat palautettiin nimettöminä, vain sukupuoli ja ikä merkittiin näkyviin. Tämän kuultuaan eräs kolmannen luokan opettaja palautti kontrollin käsiinsä mitä ilmeisimminkin haluten auttaa minua saamaan ”kunnollisen” aineiston: ”vaikken minä nyt tällä kertaa arvioi sitä mitä te kirjoitatte, niin minä kyllä näen miten te kirjoitatte joten paneutukaahan kunnolla”. Samainen opettaja kierteli tunnin lopussa ympäri luokkaa katsomassa ”saako teidän käsialasta selvää”. Osa näytti hänelle paperiaan, osa peitti sen käsillään tai työnsi pulpettiin piiloon. Varsinkin kuudesluokkalaiset halusivat tarkistaa luottamuksellisuuden vielä erikseen alkuvakuutteluistani huolimatta: opettajan poistuessa hetkeksi erään kuudennen luokan kirjoittaessa, minulta kysyttiin vielä uudelleen, että ”ethän sä varmasti näytät näitä kellekkään opelle?”

Sukupolvivalta ei kuitenkaan ole aineiston tuottamistilanteissakaan mikään stabiili möhkäle tai muuttumaton kehikko. Välillä se on selkeämmin läsnä ja joskus

sillä voi olla vähemmän merkitystä. Eikä sen säätely ole yksin tutkijan käsissä, vaan lapsetkin voivat pyrkiä positioiden murtamiseen ja konstruointiin, kuten seuraavista aineistokatkelmista käy ilmi. On esitetty, että lasten suosima 'arvaa mitä?'-kysymys toimii lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa keinona, jolla lapsi takaa itselleen puhemahdollisuuden (Sacks 1977, Burmanin 1994, 141 mukaan). Kun lapsi kysyy 'arvaa mitä?', kuuluu aikuisen esittävä vastakysymys 'no mitä?'. Tällöin ollaan tilanteessa, joka toisaalta noudattaa tietynlaista perinteistä aikuis-lapsi -vuorovaikutusta, eli aikuinen on – kylläkin lapsen johdattamana – esittänyt kysymyksen ja lapsi saa itselleen tilaa puhua haluamastaan. Konventionaalista keskustelurakenteesta tämä poikkeaa kuitenkin siten, että aikuinen ei ole ennaltatietäjä, vaan lapsi on se joka tietää vastauksen. (Mt.) Tulkinta sopii mielestäni esimerkiksi seuraavaan haastattelukatkelmaan, jossa kuusivuotias Hanna ohjaa 'arvaa minne?' -kysymyksellään keskustelun haluamaansa aiheeseen.

K: Miltäs susta tuntuu sit ite mennä kouluun?

H: Kivalta, mut arvaa minne mä meen tota neljän yön päästä?

K: No minne?

H: Yksin lentokoneella Helsinkiin. Mä teen sinne semmosen matkan mun mummon luo. Mä en oo koskaan lentäny. [Puhumme lisää lentämisestä ja Helsingistä] (Hanna, T/6:H2)

'Arvaa mitä?' -ilmiö rakentuu siis perinteisen aikuisen ja lapsen välisen keskustelurakenteen sisään, asemat pysyvät konventionaalina. Mutta seuraavissa esimerkeissä on jo kyse selvemmistä positioiden muutoksista. Ensimmäisessä haastattelukatkelmassa seisemänvuotias Johannes ottaa ohjat käsiinsä, ryhtyessään haastattelemaan minua haastatteluista.

K: Tota onks teijän koulussa ketään sellasia/

J: Onks Jani ollu jo haastattelussa?

K: Ei, ei oo. Nii, onks teijän koulussa/

J: Oonks mä vasta toinen joka on haastattelussa?

K: Tänään sä oot toinen, mut sithän mä oon haastatellu aikasemmin jo montaa tyttöä.

J: Kuka oli eka?

K: [naurahtaa] Ai sä rupesitkin nyt haastattelemaan mua. Ekana tais olla toi Mia, eiku Oona se oli.

J: Mia on mejän luokalla. Oliko Mari?

K: Joo, oli.

J: Sekin on mejän luokalla. Oliko Heta?

K: Ei, ei ollu. Sä oot nyt yhöksäs ketä mä täällä haastattelen.

(Johannes, P/7:H14)

Haastattelu jatkuu vähän aikaa "tavalliseen" tapaan: tutkija-aikuinen kysyy, lapsi vastaa, kunnes Johannes vie minulta haastattelurungon ja näin ottaa "ohjat" konkreettisestikin haltuunsa.

K: Hei Johannes, mitä hyviä puolia siinä on kun sä oot jo seittemän ja epulla?

[Johannes nousee tuolilta ja ottaa haastattelurungon käteensä]

J: En mä tollasesta söhjöstä saa selvää.

K: [nauraa] Onneks sun ei tarvikaan.

J: Oisit tehny tekstaamalla.

K: Nää on tekstauskirjaimia

J: Eikä oo! Mä tarkotan näitä söhellyksiä

[osoittaa paperin marginaaliin sutaistua muistiinpanoa]

K: Ai tuo! Se on kaunokirjotusta, mutta ei oo kovin kaunista.

J: Sanna osaa paljon hyvemmin, vaikka on se on vasta topulla.

K: Ai, sepäs kiva. Mut kertoisit sä mitä hyviä puolia seittemänvuotiaana olemises-
sa on?

J: Miks just seittemänvuotiaana?

K: No ku sä oot seittemän.

J: Mut onhan täällä [haastattelussa] käyny muunki ikäsiä.

K: [nauraa] Joo, mut siks kysyin, ku mä haastattelenkin nyt sua tai ainakin kovasti
yritän.

(Johannes, P/7:H14)

Perinteiset positiot kääntyvät ”päällelleen” siten, että Johannes kysyy ja minä koetan vastata, mutta myös siinä mielessä, että hän arvioi minun osaamistani ja toteaa toisen lapsen, ystävänsä Sannan, minua taitavammaksi ”kaunokirjoittajaksi”. Johannes myös keskeyttää puheeni ja kritisoi kysymystäni: molemmat ovat tekoja, jotka olivat harvinaisia kokonaisuudessa. Tämän episodin osalta saatan vielä kuvitella, ettei sukupuolillamme välttämättä ollut merkitystä tässä kohtaa: mieshaastattelija olisi voinut saada samanlaisen kohtelun informantilta, joka on tyttö. Seuraavassa esimerkissä sen sijaan on olennaista, että haastattelijana on nainen ja haastateltavana poika. Kuusivuotias Eetu ottaa huumorin lisäksi käyttöön ”miespuheen”, minä olen ”likka” ja hän poikana on eri porukkaa, eli sukupuoli ajaa lapsi-aikuisen erottelun edelle tai ainakin se on kriteeri, jonka kautta Eetun mukaan määräytyy se, minkä ikäisenä kukin on aikuinen.

K: Onks täällä eskarissa ketään joka näyttäis vanhemmalta ku kuusvuotiaalta?

E: No ei, paitsi ehkä Kaija [näkee ikkunasta lastentarhanopettaja Kaijan haravoi-
massa]

K: [nauraa] Ai toi ope Kaija vai?

E: Nii ja sit yks kakskytkaheksan vuotias likka.

K: Kukas se semmonen on?

E: No se on siinä, istuu lattialla

K: Vai likka. Oonks mä sun mielestä aikuine, onks kakskytkaheksan vuotias aikuine?

E: On ja kakstoista ja viistoista

K: Onks kakstoista vuotias susta aikuine?

E: On jos se on likka.

K: Entäs jos se on poika?

E: Sit se on vielä lapsi.

K: Mikäs ero siinä on?

E: Ku pojat on villimpiä ku ne, eikä ne [pojat] oo aikuisia ku yleensä vasta kahdeksantoista vuotiaana.

(Eetu, P/6:H8)

Erica Burman (1994, 143-144) on tullut omien haastattelukokemustensa perusteella vakuuttuneeksi siitä, että lasten tapa käyttää kieltä sukupolvien välisessä vuorovaikutuksessa osoittaa yhtäältä heidän tietoisuutensa asymmetrisistä valtasuhteista, mutta tästä huolimatta – tai juuri siksi – lapset voivat ottaa käyttöönsä ”vaihtoehtoisia diskursseja” (alternative discourses) muuttaakseen asetelmaa. Positiot liikkuvat ja muuntuvat haastattelujen aikana ja joskus ne voivat olla keskenään kilpailevia ja ristiriitaisiakin. Vaihtelevat positioinnit ovat resurssi, jolla lapsi voi vastustaa perinteiseen haastattelutilanteeseen sisältyvää heikompa statustaan. Yhdyn omien kokemusteni pohjalta Berry Mayallin (1996, 15) to-

teamukseen siitä, ettei tutkija hahmotu lapsille tutkimustilanteissa ”yhtenä ja samana”, vaan todennäköisesti skaala on laaja.

Mikä sitten oli haastattelupaikan osuus tunnelman tai haastateltujen ja minun välisen sosiaalisen etäisyyden vaihtelussa? Sisällöltään koululaisten iltapäiväkerhossa tehdyt haastattelut eivät juurikaan eroa päiväkodissa tai koulussa tehdyistä. Suurin ero onkin ehkä siinä, että siellä oli helpompaa viettää varsinaisten haastattelujen ulkopuolista aikaa. Siellä ei tuntenut olevansa samalla tavoin häiritsemässä arkisia tiiviisti säädeltyjä aikatauluja kuten koulussa ja päiväkodissa. Vapaalle juttelulle ja jopa ”fyysiselle läheisyydelle” oli enemmän tilaa, mikä mitä ilmeisimminkin on juuri lapsuustutkimustilanteiden erityispiirre: *Jo haastattelemani tytöt kävivät kaikki moikkaamassa mua. Sain taas halauksia, minua pidettiin kädestä ja kutitettiin.* (Tutkimuspäiväkirjasta 3.11.95.)

Kuten aiemmin totesin, sisältää haastattelutilanne tietynlaista koulumaisuutta: aikuinen kysyy ja lapsi vastaa. Ainakin konventionaalisissa koulun vuorovaikutustilanteissa opettaja toimii lasten tietojen testaajana, hänellä on ennalta oikeat vastaukset kysymyksiinsä. Lasten oletus oikeiden ja väärin vastausten olemassaolosta tuli esiin haastatteluja tehdessämme monessa muodossa, mutta ehkä selkeimmillään se ilmenee tässä tutkimuspäiväkirjani merkinnässä (1.11.95), jonka kirjasin iltapäiväkerhon tutustumiskäynnin jälkeen: *Kuulin tänään iltapäiväkerhossa haastattelun määritelmän. Joku lapsista kysyi mitä se haastatteleminen on, johon toinen vastasi, että ”kysellään että tietääkö ja se otetaan nauhurille”.*

Tämä episodi oli minulle hyödyllinen muistutus siitä, että jokaiselle haastateltavalle kannattaa vielä erikseen painottaa, etten ole metsästävässä mitään tiettyjä valmiita vastauksia, vaan että olen kiinnostunut juuri siitä mitä kukin lapsi ikäasioista ajattelee. Tässä yksi nauhalta purettu konkreettinen (pisin löytämäni) muotoilu:

Voit vastata ihan miten sä haluat, sillai mahdollisimman vapaasti. Kaikista kivointa olis sillai, että me vaan niinku juteltais, ku en mä tietenkään halua mitään kuulustelua järjestää enkä mitään sellasta. Vaikka nää on kysymysmuodossa ja sillai, ni näihin ei oo mitään tiettyjä oikeita tai väärä vastauksia olemassa. Kaikki on vastannu eri tavalla ja kaikki on ollu yhtä hyviä sillai. Mä oon vaan kiinnostunu tietään, et mitä kukakin teistä aattelee näistä asioista. Et voi vastata mitä halua tai sit jos joku kysymys tuntuu et en mä tohon halua, ni sit voi sanoo et en mä halua tohon sanoo mitään.

Realistisin haastattelun määritelmä asettunee kuitenkin tuon ensiluokkalaisen määritelmän ja minun esittämieni vakuuttelujen välimaastoon: Vaikkei kysymyksiini ollutkaan yksiselitteisesti ”oikeita” vastauksia – sosiokulttuurinen ikätieto ei voi olla ”oikeaa” tai ”väärää” samaan tapaan kuin kognitiivinen ikätieto – oli osa lasten puheesta tietenkin tutkimukseni kannalta kiinnostavampaa ja hyödyllisempää, ja minulle tätä kautta ”oikeampaa” kuin osa. Parhaimmillaan haastattelut muistuttivat tavallista kahdenkeskeistä intensiivistä keskustelua, mutta tunsin kyllä usein itseni myös kuulustelijaksi, varsinkin silloin, jos lapsen ”en tiedä”-kommentit tiheniivät. Aino Ritala-Koskinen (2001, 111) on todennut, että ”(m)uistamattomuus tai kantaa ottamattomuus ovat viestejä jostakin, eivät merkkejä kompetenssin puutteesta”. Kun kävin aineistoni läpi etsien kaikki ’en tiiä’ -vastaukset, huomasin niissä nyanssieroja. Osa ilmaisi nähdäkseni ”paljaasti” haasta-

teltavan käsitystä siitä, ettei hänelle tule mieleen ns. oikeata vastausta. Joillakin se toimi keinona ottaa aikalisä miettimiseen, 'en tiijää' seurasi perusteellisesti pohdittu näkemys kysymästäni. Joskus taas tuntui, ettei kysymykseni yksinkertaisesti kiinnostanut, eikä sitä siksi edes kannattanut pohtia 'en tiedä' -tokaisua enempää. Tällaiset vastaukset ovat informantin kannalta myös tehokas keino edistää haastattelun kulkua ja saattaa se nopeasti loppuun. Oli kuitenkin selkeä ero siinä, ketkä käyttivät 'en tiedä' -vastauksia ja ketkä eivät: koululaisten haastatteluista löytyy yhtä lukuun ottamatta kaikista ainakin yksi tällainen vastaus, kun taas päiväkotilaisten haastatteluissa ne loistavat poissaolollaan. Olisiko niin, että koululaiset ovat tottuneet, että aikuiset jatkuvasti mittaavat heidän tietämystään (oikeita vastauksia), mutta päiväkoti on instituutio, jossa aikuisten tekemä tietämisen ja osaamisen arviointi ei ole ainakaan yhtä eksplisiittisesti ja systemaattisesti läsnä?

Varsinaisista kysymysten kritiikkiä en juurikaan saanut, ellei tällaiseksi katso yksitavuisia vastauksia. Aikaisemmista haastattelukokemuksistani minulle oli tuttua se, että lasten vastaukset saattavat olla hyvinkin lyhyitä, joskus jopa yksisanaisia. Tämäkin saattaa osaksi selittyä sillä, etteivät tutkimusteemat tunnu lapsesta kiinnostavilta ja ne on käteväntä ohittaa lyhyellä vastauksella. Toisaalta lisää ja syventävät kysymykset auttoivat usein, niiden kautta avautui työni kannalta kiinnostavaa puhetta. Joskus haastateltavan vastatessa nopeasti yhdellä sanalla, minulle tuli tunne, ettei hän "rohjennut" ottaa aikaa miettimiseen, vaan tärkeämpää oli vastata nopeasti. Aika harvinaisiksi jäivätkin ne haastateltavat, jotka aloittivat pohdintansa hiljaisella miettimisellä, tai sanallisella aikalisällä ("ootappas", "täytyy vähän miettiä", "hetkinen"). Kertoisiko tämä jotain lasten ja aikuisten viestinnällisistä suhteista – ja jos, niin mitä? Ainakin se pistää pohtimaan kriittisessä sävyssä "lapsen äänen kuuntelemista" tutkimuskontekstissa. Tutkija tulee valmiine teemoineen ja kysymyksineen ja ajattelee "antavansa lapselle mahdollisuuden" kertoa mielipiteitään tästä-ja-tuosta – eli ns. lapsen äänelle on asetettu tiukat rajat sen suhteen milloin, missä ja mistä asiasta tutkija haluaa kuulla.

Artikkelissaan *Can't Talk, Won't Talk?* Jeni Harden, Sue Scott, Kathryn Backett-Milburn ja Stevi Jackson (2000; 3.13 ja 5.6-7) pohtivat lasten lyhytsanaisuutta haastattelutilanteissa ja vertaavat sitä aikuisten haastatteluiden runsampaan puheeseen – kylläkin muistuttaen myös aikuisten keskinäisistä ja lasten keskinäisistä eroista tämän suhteen. He esittävät, etteivät pitkät vastaukset tee välttämättä aikuisten haastattelemista helpommaksi. Lasten haastatteluille tyypillinen nopea dialogi antaa heidän mielestään paremmat mahdollisuudet tarttua tarvittaessa lähes kaikkeen sanottuun ja luodata haastattelua jatkokysymysten avulla eteenpäin. He kritisoiivat näkemystä, jonka mukaan hyvän haastattelun kriteerinä on "mitä enemmän puhetta, sitä parempi aineisto". Olivatpa vastaukset sitten kyllä/ei-tyyppisiä tai pitkiä monologeja, ovat ne osa haastatteluvuorovaikutusta ja yhtä tärkeätä tietoa. He väittävät, omiin kokemuksiinsa vedoten, etteivät runsaspuheisimmat haastattelut läheskään aina ole niitä mielenkiintoisimpia. Myös hiljaisuudet ovat dataa: se mistä puhutaan ja mistä ei. (Mt.) Ymmärrän Hardenin ja kumppaneiden näkökohdat, mutta toisaalta olisin kyllä monestikin haastattelujen kuluessa suonut, että informantit olisivat vastanneet vuolaammin ja mietin usein, kuinka itse haastattelijana voisoin toimia toisin tilanteen helpottamiseksi.

Pidän kiinnostavana niitä eroja, jotka ilmenivät haastattelujen ja kirjoittelien välillä sen suhteen mitä oli sopivaa ottaa esiin ja mitä ei: osa haastatteluissa

tyrehtyneistä tai arkaluonteisuutensa vuoksi poisjättämistäni aiheista eli kirjoitelmissa. Vaikka monet haastatellut ottivatkin oma-aloitteisesti esiin monia kannaltaan arkaluontoisia asioita, esimerkiksi kritisoivat minulle muita aikuisia (esimerkiksi epäoikeudenmukaiseksi koettuja opettajia) ja joskus kertoivat esimerkiksi kaveriongelmistä ja kiusaamisesta sekä ihastumisista. Kysymykseni ikärajojen rikkomisesta osoittautui kuitenkin sellaiseksi, että melko harva kertoi omista tekemisistään. Oli ilmeisesti helpompaa puhua kavereista, jotka olivat esimerkiksi menneet katsomaan itseään vanhemmille tarkoitettuja elokuvia tai hankkineet ikäisiltään kiellettyjä videoita, polttaneet tupakkaa, juoneet olutta yms. Ehkä minun aikuisena oletettiin automaattisesti paheksuvan ”rajanylityksiä”. Anonyymisti laadituissa kirjoitelmissa niistä sen sijaan löytyy aika paljon myös omakohtaisia mainintoja etenkin kuudesluokkalaisten osalta. Kirjoitelmissa myös irroteltiin kielellisesti hakemalla etäisyyttä tavanomaiseen lapsi-aikuihin vuorovaikutukseen: tekstiä tehostettiin esimerkiksi kirosanoilla ja ”teini-X:n” käytöllä. Seksuaalisuuteen liittyvissä kysymyksissä haastattelujen ja kirjoitelmien välinen ero oli sisällöllisesti suurimmillaan. Haastatteluissa en ylipäätään kysynyt mitään seksuaalisuuteen liittyvää ja haastatellut kartoivat itsekkin ottamasta esimerkiksi sukupuolittuneita ruumiin muutoksia puheeksi – niihin viitattiin kierrellen tyyliin ”nääh murrosiän muutokset ja sellaset”. Kirjoitelmissa sen sijaan otettiin vapaammin esiin vaikkapa kuukautiset, sukupuolielinten muutokset ja oma seksuaalisuus. Havainnollistan tätä eroa yhdellä haastattelu- ja kahdella kirjoitelmatarkastelmalla.

K: Onkos jostain asiasta sanottu, että tän sä ymmärrät sitte ku oot isompi?

O: On sanottu, no vähän niinku et vaikka... uskallankohan mä kerto?

K: No jos ei susta tunnu pahalta ni kerro.

O: Semmosista ku mä kysyin mun äitiltä että mitkä on kuukautiset ni semmosista asioista. Se sano että sä ymmärrät sitte ku sä oot isompi.

K: Kohtahan teille kerrotaan täällä koulussaki mä luulisin. Ei teille vielä oo tullu koulussa kerrottua?

O: Ei

K: Ei varmaan mee pitkään enää.

(Otto, P/10:H23)

Ensinnäkin Oton on vaikea ottaa puheeksi kysymykseeni liittyvää esimerkkitalannetta, jossa hän on kysynyt äidiltään kuukautisista ja tämä on jättänyt vastattamatta sanoen, että Otto ymmärtää asian sitten isompana. Minäkään en Otolle vastausta anna, vaan kiemurtelen tilanteesta: vieraana aikuisena en katsonut voivani kertoa hänelle sellaista, minkä hänen oma äitinsä oli nimenomaan katsonut vasta myöhemmin sopivaksi tietää. Varsinkin se, että kysymys vielä liittyi lisääntymiseen ja naisen ruumiillisuuteen, teki asian araksi: tämä aluehan on yksi keskeisimmistä tabualueista lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa (Kelley, Buckingham ja Davies 1999). Haastattelukatkelma on ”karttelevuudessaan” melkoisessa kontrastissa seuraavien ”ronskien” kirjoitelmatarkastelmien kanssa. Selvästi yhteistyötä tehneet kirjoittajat ilmaisivat täysi-ikäisyyteen kytkemiään toiveita näin:

Haluaisin olla 18 v koska vois juoda, polttaa ja panna, ajaa autoa ja tehdä kaikkea hauskaa. Sais ostaa PORNOlehtiä ja teko vaginoita. Saa mennä terassille litkimään kaljaa, ei tarvis käyä koulua kun on 18 vee voi nuolla likan pillua!! Ja mikä tärkeintä saa mennä naimisiin ja häyönä panna panna ja vielä kerran p.a.n.n.a!! (P/VI:Ka24)

Haluaisin olla 18 v koska voisin juoda, polttaa ja panna! Voisin suorittaa ajokortin. Mennä Anti-Shopiin ja ostaa tekopilluja! Mennä Jyväskeskuksen Rosson terassille! Nuolla pillua, pyörittää tissiä ja kaikkee muuta pervoa! (P/VI:Ka22)

Kahden eri pojan kirjoitukset muistuttavat huomattavasti toisiaan – ehkä tällaisen kirjoittamiseen tarvittiin kaverin tuki. Kyse on varmastikin jonkinlaisesta “jaetusta hurjastelusta”, jolla on haluttu hätkäyttää aikuista naista, tutkijaa²⁸. Tai sitten kirjoitelman kirjoittaminen tarjosi areenan, jolla esittää itseartikuloituna sellaista josta omaa suoranaista kokemusta ei ole. Tietyllä tapaa kirjoitelmat ovat kuitenkin konventionaalista seksuaalisuuskäsitystä noudattavia: seksi paikannetaan täysi-ikäisyyteen, toisessa kirjoitelmassa varsinainen yhdyntä liitetään vasta avioliittoon (häily). Vaikka katkelmien keskiössä on seksi, on niihin mahdutettu mukaan myös alkoholi ja tupakka sekä koulunpäättymisen ja ajokortin suorittaminen – jotka kaikki kuuluvat aikuisen täysi-ikäisen oikeuksiin.

5.5 Aineistojen käsittely ja analyysi

Vaikka lapsi-informanttien käyttö onkin yleistynyt 1980-luvulta lähtien, kuuluu silti vielä nykyisinkin lasten osallistumisen järkevyyttä epäileviä ääniä. Berry Mayall (1996, 13) listaa yhä sitkeästi eläviä käsityksiä lapsi-informanttien käytön metodologisista ongelmista. Usein ajatellaan, että lapset ovat kognitiivisesti inkompetentteja, he eivät ymmärrä ja ovat rutiininomaisesti väärässä; heillä ei katsota olevan tarpeeksi kokemuksia, jotta he voisivat ymmärtää ja tulkita näkemäänsä ja kokemaansa, eikä heidän kykynsä erottaa faktaa fiktiosta uskosta. Tältä pohjalta he eivät ole kiinnostavia kommentoijia ja ne, jotka heitä kuuntelevat, asettuvat alttiiksi naiviksi leimautumiselle, väittää Mayall. Hän löytää vasta-argumentit näihin syytöksiin kahdesta suunnasta. Ensiksikin suurin osa väitteistä koskee myös aikuisia: meillä kaikilla voisi olla enemmän kokemusta, tietoa ja osaamista, eikä siis voi väittää, että lapsilta nämä automaattisesti puuttuisivat. Toiseksi, jos lapsilla olisikin aikuisista eroava ymmärrys, niin silloin se on sinällään kiinnostavaa ja yhtä arvokasta. (Mayall 1996, 13.) Kädenväentö siitä, kuinka hyvin haastateltujen kertoma vastaa ”todellisuutta” kuuluu positivistiseen perinteeseen, jossa haastattelujen päämääräksi katsotaan objektiivisten faktojen keruu. Ehkä täsmällisempää olisikin puhua “aineiston keruun” sijasta “aineiston tuottamisesta”, joka pitää sisällään sen lähtökohdan, että tutkittavat ja tutkija tuottavat aineiston yhdessä (Harden ym. 2000).

Vaikka lapsi-informantit olivatkin tuottamassa aineistoa, ei “lasten äänistä” voi sikälikään tiukassa mielessä puhua, koska tutkijana konstruoin analyysit suhteessa omiin tutkimuksellisiin lähtökohtiini ja teoreettisiin pohdintoihini (Strandell 1992, 23); tulkinnat lasten puheesta ja kirjoituksista ovat minun, tutkija-aikuisen. Nämä reunaehdoista tietoisena pyrin aineistolähtöiseen tutkimusotteeseen.

²⁸ Tutkimuspäiväkirjasta 16.5.1994: *”Luulen että pojat halusivat vähän testata minua: olin sanonut aluksi että kirjoitelmat ovat vain minun tutkimuskäyttöni ja etten esimerkiksi näytä niitä opettajalle. He palauttivat paperinsa moneen kertaan taiteltuna ja evästivät: ”näitä ei sitten tarttee vielä täällä lukea, ei tarttee vielä ees vilkasta.”*

Metodologiseen otteeseeni olen ottanut vaikutteita *grounded theory* -lähestymistavasta, mutten suinkaan pyri sen puhdasoppiseen seuraamiseen. Grounded theory sai alkunsa 1960-luvun jälkipuoliskolla, Anselm Starussin ja Barney Glaserin (1967) kehittäessä aineistolähtöiseen teoriaan pyrkivää tutkimusotetta, jossa tulokset rakentuvat aineistoista käsin. Se oli tarkoitettu vaihtoehdoksi deduktiiviselle tutkimusotteelle. Lähestymistavan juuret paikantuivat symboliseen interaktionismiin ja sen tavoitteena oli ymmärtää ihmisten tekemät konstruktiot sosiaalisesta todellisuudestaan. (ks. Honkonen & Karila 1995; Karila 1997; Salmi-Karlsson 2002.) Sittemmin Glaserin ja Straussin tiet erkanivat näkemuserojen vuoksi²⁹, ja he jatkoivat grounded theoryn kehittämistä tahoillaan. Oma metodologinen otteeni on näistä lähempänä Straussin ja hänen uuden tutkimuskumppaninsa Juliet Corbinin linjausta, jonka he hahmottavat kirjassaan *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques* (1990).

Työni kannalta grounded theory- tyyppinen tutkimusote on perusteltu siksi, että tutkin yhteiskuntatieteissä ennestään vähän tutkittua ilmiötä – lapsen ja iän yhdistelmää – jolloin tutkimukselliset mallit tai tienviitat ovat vähissä. Opasviittojen puuttuessa tutkimusreitit on raivattava itse, aineiston ja muilta tieteenaloilta sovelletun tiedon vuoropuhelussa (vrt. Mäki-Kulmala 1995, 157). Keskeistä on *prosessimaisuus*: olen lähtenyt liikkeelle ilman lukkoonlyötyjä etukäteissitoumuksia, rajattuna on ollut vain ilmiökenttä – lapsen ja iän yhdistelmä – ja tutkimukseni kysymyksenasettelut ovat täsmentyneet vasta tutkimusprosessin kuluessa. Aineistoa aloin hankkia jo aivan tutkimuksen alkuvaiheessa ja sen esianalyysin myötä suuntasin aineiston myöhempää hankintaa eli laadin haastattelurungon osittain pilottiaineistosta tulkitsemieni vihjeiden nojalla. Aineiston hankintaa jatkoin siihen saakka, kunnes se ei enää tuntunut tuottavan uutta tietoa. (vrt. Strauss & Corbin 1990, 37–38 ja 176; ks. myös Honkonen & Karila 1995; Mäki-Kulmala 1995.)

²⁹ Grounded theory -lähestymistavasta puhutaan usein yhtenä kokonaisuutena. Minna Salmi-Karlsson esittää kuitenkin artikkelissaan *Glaser mot Strauss – två utvecklingar av grounded theory* (2002), että alunperin Barney Glaserin ja Anselm Straussin (1967) yhdessä kehittämä teoria jakautui sittemmin kahdeksi linjaksi, joissa on merkittävät keskinäiset erot. Strauss alkoi yhdessä Juliet Corbinin kanssa työstää grounded theorya omaan suuntaansa, kun taas Glaser pitäytyi tiukemmin alkuperäisversion linjoilla. Eroja syntyi mm. suhtautumisessa mikro- ja makrotasojen suhteeseen. Alkuperäistä grounded theorya oli kritisoitu jumittumisesta mikrotasolle sekä liiasta partikulaarisuudesta. Glaser ja Strauss (1967) olivat kyllä yhteistyöaikanaan kirjoittaneet siitä, kuinka partikulaarisen ylittäviä teorioita voidaan kehittää grounded theoryn puitteissa, mutta käytännössä useimmat metodin käyttäjät olivat kuitenkin pysyttäneet mikrotasolla. Sittemmin Glaser ja Strauss ottivat erilaiset kannat tähän kritiikkiin. Glaserin (1978; 1996) mukaan kritiikki tuli hyväksyä ja myöntää grounded theoryn rajallisuus: riittävää hänen mukaansa oli, että se toi oman lisänsä sosiologiseen metodiarsenaaliin. Strauss ja Corbin (1990) puolestaan pyrkivät laajentamaan metodia ja ottivat käyttöön termin 'ehtomatriisi' (conditional matrix), jolla he pyrkivät suhteuttamaan empirian ja siitä muotoutuvan teorian eritasoiisiin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Kannat erkanivat myös esiymmärryksen ja tutkijan roolin osalta. Alkuperäisessä grounded theoryssa Glaser ja Strauss eivät pitäneet tutkijan esiymmärrystä erityisen problemaattisena asiana: he uskoivat, että tutkijan empiriaan soveltumattomat ennako-olettamukset karsiutuvat tutkimusprosessin aikana syntyvästä teoriasta. Myöhemmin Glaser (1978) kiristi kantaansa: esiymmärrys on haitallista. Siksi tutkijan tulee lykätä aikaisempien kyseistä tutkimusalueetta koskevien tekstien lukemista siihen saakka, kunnes hän on jo alkanut rakentaa omaa teoriaansa. Tämän jälkeenkin kirjallisuudella tulee olla alisteinen rooli tutkimusprosessissa ja sitä tulee käyttää vain silloin kun se liittyy johonkin jo empirian esille tuomaan. Strauss ja Corbin (1990) puolestaan asettuivat subjektiivisen, tulkitsevan perspektiivin kannalle, jossa tutkija käyttää omaa inhimillistä kokemustaan ymmärtääkseen tutkimaansa ilmiötä. (Salminen-Karlsson 2002, 51–57.)

Grounded theory -lähestymistapaa on usein kritisoitu siitä, että se antaa harhakuvaan “puhtaan pöydän” lähtökohdasta ja näin kiistää tutkijan etukäteistiedon olemassaolon. Strauss ja Corbin (1990) ovat kuitenkin pitäneet väitettä virheellisenä: heidän mukaansa tutkijan oma inhimillinen kokemus auttaa ilmiön tutkimista ja täten esiymmärrys on hyödyllistä, eikä jotain sellaista, jota ei saisi olla – tämähän ei ole käytännössä katsoen mahdollistakaan. Tutkija liikkuu työprosessissa induktiivisuuden ja deduktiivisuuden välillä. (Mt., 111–112.) Näin he ovat ilmaisseet selvästi tutkijan havaintoja jäsentävien kategorioiden merkityksen ja havaintojen teoriapitoisuuden (Karila 1997, 28–29; Salminen-Karlsson 2002, 52–57). En siis oletta, että voisin iän ja lapsuuden tutkijana lähteä kohti tulkintoja ikään kuin tyhjältä pöydältä: muun muassa aiempi lukeneisuus, tutkimuskokemukset ja oma sosiokulttuurinen ikätietoni näkyvät taustaolettamuksina, vaikka lähestymistapa onkin aineistopohjainen. Olen tutkijana hyödyntänyt ja osittain hylännyt näitä oletuksia analyysiprosessissa. Aineistokeskeisyys ei tarkoita sitä, että aineisto “puhuu puolestaan” tai että siitä itsestään “nousisi” jotain, vaan minä tutkijana teen tulkinnat (ks. Karila 1997, 29). Käsitteiden muodostuminen ymmärretään grounded theory -lähestymistavassa aineistosta eriteltyjen samankaltaisuuksien nimeämisenä. Kun tutkija tulkitsee aineiston kertovan jostakin asiasta, nimeää hän sen joko luomalla itse uuden käsitteen tai suorittaa käsitteen nimeämisen jo olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden avulla. Luotujen käsitteiden keskinäisten yhteyksien selvittäminen on keskeistä teorian muodostuksessa. (Mäki-Kulmala 1995, 160.) Onkin todettu, että Straussin ja Corbinin grounded theory on tutkimuslogiikaltaan pikemminkin abduktiivista, kuin puhtaasti induktiivista (Karila 1997, 29).

Aineistojen esianalyysi käynnistyi jo aineistojen hankintavaiheessa ja litte-roinnin aikana. Lukiessani puhtaaksi kirjoitettuja aineistoja useaan kertaan suoitin *avointa koodausta* eli tein niihin intuitiivisesti pieniä merkintöjä, alleviivauksia ja merkitsin avainsanoja, joiden tarkoitus oli jatkossa suunnata systemaattisempaa lukutapaa. Näiden merkintöjen kautta aineisto alkoi pilkkoutua pienemmiksi osiksi, fragmenteiksi (vrt. Strauss 1987, 28–29).

Seuraavilla lukukerroilla aloin järjestää näitä fragmentteja ryppäiksi sitä mukaa, kun ne tuntuivat liittyvän toisiinsa. Kun koossa oli jonkinlainen rypäs – alustava analyysiteema³⁰ – keskityin siihen ja kävin aineistoa uudelleen systemaattisesti läpi etsin muita mahdollisia kyseiseen analyysiteemaan liitettävissä olevia asioita ja näkökulmia (alateemoja). Toisin sanoen etsin aineistoista kohtia, joissa sama ilmiö tai asia toistui informanttien puheessa, mutta samalla etsin myös erityistapauksia ja poikkeuksia. Grounded theory -otteelle on ominaista, että tietyt teemat ja luokittelut tulevat analyysiprosessissa muita selitysvoimaisemmiksi ja siten ne nostetaan etualalle (Tolonen 2001, 72). Liikun koko analyysiprosessin ajan kahden erityyppisen aineiston välillä: tarkastelin sitä, näkyikö tietty tarkasteltavana ollut ilmiö sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa ja millaisia nämä aineistokohtaiset erot ja yhtymäkohdat olivat. Kokonaisuudessaan tämä työvaihe muistutti grounded theoryn -terminologiassa *aksiaaliseksi koodaukseksi* (axial coding) nimettyä analyysivaihetta (ks. Strauss 1987, 32). Aksiaalinen koodaus pitää sisällään avoimessa koodauksessa pilkottujen fragmenttien uudella tavalla

³⁰ Strauss ja Corbin (1990) eivät puhu ‘analyysiteemoista’, vaan ‘kategorioista’ (ja ‘alakatgorioista’). Omassa työssäni pidän ‘analyysiteemaa’ selkeämmin hahmotettavissa olevana käsitteenä.

yhdistämisen, näin muodostuneiden teemojen (ja niiden alateemojen) nimeämisen sekä teemojen keskinäisten suhteiden hahmottamisen (Strauss & Corbin 1990, 97–15). (ks. liite 2.)

Analyysiteemoja muodostui myös siten, että etsin haastattelurungon teemoja myötäileviä osuuksia aineistoista. Osa pienistä analyyseistä lähti siten haastattelurungossa valmiina olleesta teemasta tai jopa yksittäisestä haastattelukysymyksestä. Esimerkkinä tällaisesta lähtökohdasta voi pitää analyysiä informanteille esittämästäni kysymyksestä, jossa pyysin heitä arvioimaan ovatko he omasta mielestään lapsia (ks. 5.4.). Toiseksi aineiston luenta saattoi tuoda melko nopeastikin mieleen yhtymäkohtia aikaisempiin empiirisiin tutkimuksiin, jolloin aloin rakentaa analyysiä vertaamalla aineistoani aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tavallisempaa kuitenkin oli, että vasta analyysin muotouduttua saatoin suhteuttaa tuloksiani aikaisempaan kirjallisuuteen.

Analyysiteemojen etsinnän ja jäsentämisen lisäksi tein kirjoitelma-aineistojen tiettyjen avainsanojen (vauva, lapsi, nuori, aikuinen, vanha, iso, pieni) osalta tekstinkäsittelyn etsi-komennon avulla “frekvenssimittauksia” eli laskin, kuinka monta kertaa kukin avainsana esiintyi ja tarkastelin missä yhteydessä, miten ja kuka kyseistä sanaa oli käyttänyt. Tällainen lähtökohdaltaan *määrällinen sanastanalyysi* toimi välineenä aineiston luokittelussa, ja sitä voi pitää suhteellisen helpoana analyysin käynnistämistapana (ks. Eskola & Suoranta 1998, 166 ja 186). Esiintymistiheyksien ja käyttöyhteyksien tarkastelun sekä sisältöjen erittelyn lisäksi otin käyttööni ‘kehyksen’ käsitteen (Goffman 1974), jonka avulla tein *kehysanalyysin* aineistojeni lapsi- ja elämänvaihepuheesta (ks. luku 8).

Kun lukuisia pieniä teemojen ja niiden alateemojen alle paikantuvia analyysiteemoja alkoi olla koossa, ryhdyin systemaattisemmin hahmottamaan niiden välisiä yhteyksiä eli kyse oli analyysien integroimisesta. Tämä *synteisiin tähtäävä analyysivaihe*, jota Strauss ja Corbin (1990, 116–133) nimittävät *selektiiviseksi koodaukseksi*, koostui työni “punaisen langan” hahmottamisesta, analyysien klustereiden kokoamisesta ja järjestämisestä käsitteellistetyksi tutkimuskertomukseksi. Jo edellisten analyysivaiheiden, erityisesti aksiaalisen koodauksen aikana tutkija on alkanut hahmottaa tiettyjä malleja (patterns), jotka toistuvat ja näin käsitteellisten suhteiden verkosto hahmottuu, joskin vielä löysänä ja sekavana (mt., 130). Selektiivisessä koodauksessa, synteisivaiheessa, tutkija terävöittää tätä verkostoa, mutta myös etsii ristiriitaisuuksia tulosten keskinäisistä suhteista. Tutkittua ilmiötä koskevat keskeiset ideat kootaan yhteen (ks. luku 12).

Olen koonnut liitteeseen 3 tarkemman hahmotelman siitä, kuinka tutkimuskysymykset, analyysiteemat ja aineistot asettuivat keskinäisiin suhteisiin tutkimusprosessin aikana.

OSA II
LAPSUUSIKÄ

LAPSUUSIKÄ-OSUUDEN PROSESSUAALISUUS

“Tänne ei saa tulla. Meillä on tylsä kokous jonne vauvat ei saa tulla. Lapset ja ihmiset vaan.” Vietetään 4-vuotissynttäreitä. Päivänsankari vetäytyy ikätoverinsa kanssa omaan huoneeseensa, ovi vedetään kiinni puolitoistavuotiaan serkun nenän edestä. (Tutkimuspäiväkirja, 19.9.2000.)

Paneudun tässä lapsuusikää koskevassa osuudessa tarkastelemaan empiirisesti kuinka ‘lapsi’ ja muut vakiintuneet elämänvaihekatteeriat tulevat ikäistetyiksi informanttien sosiokulttuurisessa ikätiedossa. Näkökulma on niin sanottu “looking up” -tyylinen eli hahmotan ikäisyyttä lasten näkökulmasta. Luvuissa kuusi ja seitsemän tarkastelen 6–12-vuotiaiden haastattelujen sekä kolmas- ja kuudesluokkalaisten kirjoitelmien pohjalta sitä, millaisena ‘lapsi’ ja ‘lapsena oleminen’ hahmottuvat näissä aineistoissa. Millaisten asioiden kautta informantit niitä kuvaavat, mitä ominaisuuksia ja toimintaa niihin liittävät tai mitä rajaavat niihin kuulumattomaksi? ‘Lapsi-termiin keskittyvien analyysien tuloksena muodostan neljä keskeistä ‘lapsen’ ja ‘lapsena olemisen’ kuvaamisen juonetta, joita kaikkia yhdistää *etäisyyden ottaminen ‘lapseen’*.

1. Halu olla ikäistään vanhempi (kirjoitelma-aineisto)
2. ‘Lapsen vähäisyys’ (kirjoitelma-aineistot)
3. Lapsena ja aikuisena olemisen vastakkainasettelu (haastatteluaineisto)
4. ‘Lapsesta’ kieltäytyminen itsemäärittelyssä (haastatteluaineisto)

Koska ‘lasta’ koskeva puhe oli aineistoissani melko niukkaa – mitä voi jo sinänsä pitää jonkinlaisena tuloksena – käytän sisällöllisen analyysin lisäksi numeraalista tarkastelutapaa: laskea mainintoja, jakaumia ja prosenttiosuuksia, luokittelen ja erittelen. Luvussa kuusi esittelen näistä ‘lapsen’ ja ‘lapsena olemisen’ kuvaamisessa ilmenneistä juonteista kolme: halun olla ikäistään vanhempi (6.1); ‘lapsen’ vähäisyyden (6.2); ‘lapsena’ ja ‘aikuksena’ olemisen vastakkainasettelun (6.3). Tarkastelu on näiden kaikkien osalta tiiviisti rajautunutta. Ensimmäisessä alaluvussa keskityn siihen, mitä toiveikiä kirjoitelmassa *‘Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi’* esitettiin ja miten toiveet perusteltiin. Toisessa alaluvussa katson paitsi ‘lapsi’-sanan johdannaisten määrää molemmissa kirjoitelma-aineistoissa, myös sitä kuka ‘lapseen’ viittaa ja missä yhteydessä. Kolmas alaluku rakentuu lapsena olemisen hyviä ja huonoja puolia koskeneiden haastattelukysymysten varaan. Neljäs juonne – ‘lapsesta’ kieltäytyminen – saa oman lukunsa (luku 7), ja siinä operoin seuraavan yksittäisen haastattelukysymyksen pohjalta: pitävätkö haastatellut itseään ‘lapsena’? Luvussa kahdeksan otan käyttöni ‘kehyksen’ käsitteen ja teen tarkemman sisällöllisen analyysin tavoista, joilla informantit hahmottivat ‘lasta’ ja ‘lapsena olemista’ ja kuinka he asettivat lapsen suhteessa muihin vakiintuneisiin elämänvaihekatteerioihin kuten vauva, nuori, aikuinen, vanha.

6 ‘LAPSI’ JA ‘LAPSENA OLEMINEN’

6.1 “Täysi-ikäisyydestä elämä vasta alkaa”

‘*Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?*’ -aiheisista kirjoitelmista lähdin selvittämään, mitä toiveikiä niissä esitettiin ja millä perusteilla³¹. Tarkastelin myös toiveikämainintojen jakautumisen eroja kolmas- ja kuudesluokkalaisten, ja erikseen tyttöjen ja poikien välillä. Kyseisestä aiheesta kirjoitettuja tekstejä on 90, joista noin puolet on kolmasluokkalaisten (46) ja puolet kuudesluokkalaisten (44) käsialaa. Kolmasluokkalaisten kirjoittajien sukupuolijakauma menee tasan (sekä tyttöjen että poikien tekstejä on 23), mutta kuudesluokkalaisten teksteistä peräti 30 on tyttöjen ja vain 14 poikien kirjoittamia. Kirjoitelmista löytyi yhteensä 118 toiveikämainintaa eli joukossa oli kirjoittajia, jotka esittävät useita ihanneikiä. Iät ilmoitettiin useimmiten numeerisesti, mutta silloin tällöin myös sanallisin ikäkategorioiden (mm. ”täysi-ikäinen”, ”aikuinen”, ”vauva”). Luokittelin toiveikämaininnat sen perusteella, oliko niissä kyse omaa ikää nuoremasta tai vanhemmasta toiveikästä vai esitettiinkö oma ikä toiveikänä.

Keskeinen tulos on, että peräti 65 prosentissa toiveikämaininnoista toivottiin omaa ikää korkeampaa ikää: halu olla ikäistään vanhempi oli yleistä. Noin viidenneksessä maininnoista (18 %) esitettiin toiveikänä oma ikä. Omaa ikäänsä nuorempien toiveikämainintojen osuus oli samaa suuruusluokkaa (17 %).

TAULUKKO 1 Kaikkien toiveikämainintojen jakautuminen

	kpl	%
nuorempi	20	17
oma ikä	21	18
vanhempi	77	65
yhteensä	118	100

³¹ Olen kirjoittanut aiheesta artikkelin *Kuinka vanha haluaisit olla? Kysymyksiä iästä ja ikätutkimuksesta*, joka julkaistiin Nuorisotutkimuslehdessä (Lallukka 1996). Hyödynnän tutkimuksessani paikoitellen myös kahta muuta väitöskirjaproessin aikana kirjoittamaani artikkelia *Riippuvuus* (1994) ja *Lapsuus- ja vanhuustutkimuksen yhteiskuntatieteellisiä rinnakkainkuluja ja kohtaamisia* (2000a).

Kolmas- ja kuudesluokkalaisten ihanneikien vertailu osoittaa, että halu olla ikäistään vanhempi oli suunnilleen yhtä yleistä molemmissa ikäryhmissä. Sen sijaan omaa ikää koskevia toiveikämainintoja löytyi enemmän kuudesluokkalaisten kirjoitelmista (22 %), kun taas kolmasluokkalaisten toiveista vain 13 prosenttia kohdistui omaan ikään. Kolmasluokkalaisten keskuudessa puolestaan omaa ikää nuoremmat ikätoiveet ajoivat tämän edelle (23 %), kuudesluokkalaisten toivoessa harvemmin omaa ikää nuorempana olemista (12 %).

TAULUKKO 2 Toiveikämainintojen jakautuminen: 6.-luokkalaiset

	kpl	%
nuorempi	8	12
oma ikä	14	22
vanhempi	43	66
yhteensä	65	100

TAULUKKO 3 Toiveikämainintojen jakautuminen: 3.-luokkalaiset

	kpl	%
nuorempi	12	23
oma ikä	7	13
vanhempi	34	64
yhteensä	53	100

Käyn ensin läpi niitä perusteluja, joihin kirjoittajat vetosivat, kun esittivät toiveeksi omaa ikäänsä alhaisemman iän (joka ei siis välttämättä ollut ainoa kirjoittajan mainitsema toiveikä). Kaikki alhaisemmat toiveiät kuuluivat ”alle kouluikiin”. Yksi keskeinen perustelu liittyikin juuri **vapauteen kouluvelvollisuudesta**, mutta tähän kytkettiin usein myös **vapaus kotitöistä ja mahdollisuus saada vanhemmilta ”palvelua”**.

Minä haluaisin olla kolme vuotias koska silloin ei tarvitse mennä kouluun, ei tarvitse siivota huonettaan ja tehdä työtä. Elämä on ihanimmillaan. (P/III:Ka53)

6-vuotias! koska ei tarvii mennä kouluun ja isä ja äiti palvelevat silloin eikä tarvitse tehdä kauheasti kotitöitä! (T/III:Ka84)

Varhaisten, oman iän alittavien, elinvuosien hyviin puoliin katsottiin monessa kirjoitelmassa kuuluvan mahdollisuus ”*komennella kaikkia*”, ”*saada kaikkea kivaa*”, ”*tulla lellityksi*” ja että ”*saisi vaan löhötä*”. Pikkulapsena olemisen hyviin puoliin liitettiin **oman vastuun ja velvollisuuksien sekä itse tehtävien vaikeiden päätösten vähäisyys nykyiseen ikään verrattuna**.

Haluaisin olla aivan pieni noin 2 vuotta ettei tarvitsisi tehdä vaikeita päätöksiä ja huolehtia niin paljon itsestään, ja hävetä mitä tekee. (T/III:Ka9)

Joskus haluaisin vielä olla pikkutyttö, sillä kun nyt muistelen, tuntuu kuin kaikki olisi ollut paljon yksinkertaisempaa silloin. (T/VI:Ka2)

Toisaalta olisi kiva olla vielä vauva. Ei olisi vastuuta eikä velvollisuuksia. Voisi ruveta itkemään silloin kun huvittaisi, eikä olisi minkään näköisiä paineita. Tässä iässä on jokaisella jo oma imagonsa, ja täytyy tarkkailla ettei tee mitään sen vastaista. (T/VI:Ka6)

Itsestä huolehtiminen, paineet, velvollisuudet, vastuu ja vaikeat päätökset ovat asioita, joita ei välttämättä ole helppo yhdistää vakiintuneisiin mielikuviin modernista lapsuudesta tai edes nuoruudesta. Eikö edellinen ”asialista” ole pikemminkin juuri sellainen, jonka on ajateltu erottavan lapsuuden ja aikuisuuden toisistaan? Kirjoittajien toiveet ja perustelut ikäistään nuorempana olemisesta tuovat esiin sen, että vaikka aikuiset helposti pitävät lapsuutta huolettomuuden ja vapauden aikana, niin lapsilla itsellään voi olla aivan toisenlaisia kokemuksia ja näkemyksiä asiasta. Lapsuuteen sitkeästi liitetty onnellisuus- ja huolettomuusmyytti näyttää siis kyseenalaistuvan informanttien kokemusten valossa (ks. myös Waksler 1991). Kiinnostavaa on, että edellä esiintyneet kirjoittajat sen sijaan siirtävät ajatuksen ”huolista vapaana olemisesta” varhaislapsuuteen, pikkulapsuuteen.

Vajaa viidennes toiveikämaininnoista kohdistui omaan ikään. Nykyisen iän edut liitettiin voimakkaasti **kaverisuhteisiin ja harrastuksiin**: ”Minä haluaisin olla tämän ikäinen koska minulla on paljon kavereita ja harrastuksia ja niiden parissa minä tykkään olla” (T/VI:Ka36); ”Haluan olla tämän ikäinen, koska 10-vuotiaana on kivoja harrastuksia ja paljon ystäviä. Tästä alkaa jännitys elämään. 10-vuotias saa käydä jo hyvissä elokuvissa.” (P/III:Ka90)

Kuudesluokkalaisten pohdinnat omasta iästään antoivat vihjeitä kulttuurisen **lapsuuden ja nuoruuden välitilassa olemisen dilemmasta**. He halusivat esimerkiksi mennä illalla kaupungille, mutta tunsivat samalla, että ”*kaikki pitävät pikkupentuna*” (T/VI:Ka1); tai että he ovat erilaisia kuin muut ikäisensä, koska eivät käy discoissa tai bileissä. Joku halusi hankkia käsi- tai olkalaukun, mutta epäili, että näyttäisi naurettavalta, ja tämä esti teon. Tietoisuus siitä, että jotkut tietty asiat – vaikkei niitä virallisesti olisikaan kielletty – ovat itseä vanhemmille tai nuoremmille tarkoitettuja, muttei oikein oman ikäisille, kertovat sosiokulttuuristen ikäkoodistojen tuntemisesta ja tulkitsemisesta.

Omaa ikää korkeammat toiveikämaininnat muodostivat siis valtaosan (65 %) kaikista maininnoista. Kiinnostavaa on, että niistä peräti 40 prosenttia osui 18–20-vuoden haarukkaan. Tämän ikävälän houkuttavuutta selitettiin täysi-ikäisyydellä ja sen myötä lisääntyvillä oikeuksilla. 18–20-vuotiaita kuvattiin muun muassa ”*itsenäisinä*”, ”*vapaina*” ja ”*sopivan kokeneina*”. Eräs kuudesluokkalaisista kirjoitti: ”*Täysi ikäisyydestä elämä vasta alkaa*” (T/VI:Ka16). Tämä ikäväli oli huomattava rajapyykki myös siinä mielessä, että vain yhdeksän kirjoittajaa mainitsi toiveikäkseen sen ylittävän iän. Jos toiveita olla ikäistään vanhempi katsoo kokonaisuutena, niin hyvin usein toistuva perustelu liittyi **oman päätösvallan ja vapauden kasvuun**.

Silloin 18-vuotiaana ei olisi niin paljon rajoituksia, silloin ei ole kaikki käskemässä. (P/VI:Ka20)

Se mikä siinä 20 vuotiaassa olisi mukavaa olisi se että saisi itse määrätä omista asioista. (T/III:Ka46)

Haluaisin olla 20 vuotias että saisi olla vapaa mies. (P/III:Ka59)

Koulu ei esiintynyt vain kirjoitettaessa halusta olla nuorempi (so. alle kouluikäinen), vaan se jäsensi myös omaa ikää korkeampia toiveikämainintoja. **Oppivelvollisuuden päättyminen** – eroon pääseminen koulusta, opettajista ja läksyistä – esiintyi yhtenä juonteena lukuisissa toiveikäperusteluissa, mutta toisaalta ikä nousi myös tärkeäksi pohdittaessa paikkaa kouluinstituution sisäisessä ikäluokkahierarkiassa: *”Toivoisin joskus, ettei seitsemättä luokkaa tarvitsisi käydä, koska siirrymme ensi vuonna koulun pienimmiksi koulun vanhimmista”* (T/VI:Ka15); *”Kuukilla olisi kiva olla, ei olisi isompia jotka määräilee”* (T/III:Ka52); *”Haluaisin olla 14–15-vuotia. Silloin olisi jo ylä-astetta hieman takanapäin ja ei kuitenkaan pakollista koulua paljon edessä”* (P/VI:Ka42).

Myös **työ ja ammatti** nähtiin oppivelvollisuuden päättymisen jälkeen hämmöttävinä etuina. Työ saattoi olla jollekin eräänlainen “ihmisyyden kriteeri”: *”Kuustoista vuotiaana voisin käydä töissä niinkuin muutkin ihmiset”* (P/VI:Ka38). Mutta useassa kirjoitelmassa päädyttiin kuitenkin tulevaisuuden työ- ja ammattihaaveiden hahmottelun jälkeen toteamaan tyyliin: *”mutta ei ne varmaan koskaan toteudu”* (T/III:Ka50).

Ansiotyö avaisi myös mahdollisuuden omaan rahaan: *”saisi tienata itse omat rahat”* (T/VI:Ka11); *”olisi vapaus ostaa mitä haluaa, ei tarvitsisi kinuta mitään”* (P/III:Ka61). Raha oli keskeinen syy halulle olla ikäistään vanhempi myös siten, että esimerkiksi 14–15-vuotiaana ainakin voisi jo ansaita paremmin rahaa, olla kesätöissä, kirpputorilla myymässä ja saada enemmän viikkorahaa. Toiveita olla ikäistään vanhempi perusteltiin myös usein halulla **”omaan tilaan”** eli mahdollisuuteen muuttaa pois kotoa ja saada oma asunto. Tämäkin toive liitettiin useimmiten täysi-ikäisyyteen.

Voisi elää vapaasti. Voisin elää yksin. (P/III:Ka63)

Haluaisin, että 19-vuotiaana minulla olisi jo oma asunto, kämppekaveri ja tietenkin poikakaveri. (T/III:Ka51)

Saisi muuttaa jo kotoa pois ja elää ‘omaa’ elämää. (T/VI:Ka26)

Ja mikä mukavinta ois täysikäinen, kenenkään ei tarttis huolehtia musta, ois omat huoneet tai asuisin kaverin kanssa samassa asunnossa. (P/VI:Ka29)

Liikkumisvapaus ja harrastusmahdollisuuksien kasvu mainittiinkin tärkeiksi tekijöiksi omaa ikää korkeamman toiveiän yhteydessä. Liikkumisvapauden katsottiin laajenevan yhä kauemmas kodista sitä mukaa kun ikää karttuu. Ensin *”saisi mennä jo vähän ominpäin”* (T/III:Ka71): esimerkiksi kymmenvuotiaana saisi pyörällä kouluun ja 11-vuotiaana pääsisi jo kavereitten kanssa kaupungille. 14-vuotiaana yhä useammat elokuvat ja videot ovat luvallisia, ja vuoden kuluttua mopolla on laillista ajaa kaupungissakin. Kuusitoistavuotiaana avautuisi taas uusia mahdollisuuksia:

Vanhemmat eivät enää pidättelisi minua menemästä illalla ulos, eikä poikakavereistakaan olisi vanhemmille huolta. Harrastus paikkoihinkin esim. ratsastamaan pääsisi kevyt moottoripyörällä ja voisin ottaa huolelta vakio tunnit koska tietäisin pääseväni joka viikko. (T/VI:Ka18)

Täysi-ikäisenä saisikin sitten päättää tekemisistään ja menemisistään vapaasti: *”saa mennä ja tulla milloin haluaa”* (T/VI:Ka6); *”saa matkustella yksin ja kavereiden kanssa”* (T/VI:Ka9); *”saisi olla kylässä vaikka yötä eikä äidit ja isät soittaisi että ‘heti ko-*

tia' ” (T/III:Ka69); ”saisi muuttaa mihin haluaisi, pääsisi armeijaan mihin vaan elokuviin, pelaamaan biljardia ja ulkomaille” (P/III:Ka56); ”saisi ajokortin, saisi käydä alkossa asioimassa ja polttaa tupakkaa ja ennenkaikkea olla kotoa pois pidempään, vois ostaa 'hauskoja lehtiä' ja leffoja ja kaikkea muuta mukavaa” (P/VI:Ka20).

Kuten kirjoitelmista kävi ilmi, halu olla ikäistään vanhempi selittyä ainakin osaksi sillä, että erilaiset viralliset ja epäviralliset vapaudet sekä päätösvalta omista asioista lisääntyvät iän myötä. Täysi-ikäisten asema oikeudellisen, sosiaalisen ja taloudellisen statuksen suhteen on selvästi parempi kuin alaikäisillä. Erilaisten rajoitusten, käskyjen ja määräysten väheneminen, oman tilan ja ajan lisääntyminen (mm. liikkumisvapaus, oma asunto, oppivelvollisuuden päättymisen), sekä työ ja oma raha olivat keskeisiä teemoja, kun kirjoittajat perustelivat haluaan olla ikäistään vanhempia. Marjatta Marin pohtii täysi-ikäisyyden vetovoimaa seuraavasti:

18 vuoden ikään, jossa saavutetaan virallinen vaikka ei juridisesti täydellinen täysi-ikäisyys, on liitetty monia erilaisia, toisistaan riippumattomia elämäntapahtumamahdollisuuksia, jotka on tavallaan ikämäärityksien kautta liitetty yhteen. Niiden taustalla on yleinen, yhteinen idea täysivaltaisesta kansalaisesta, joka on oikeutettu tiettyihin elämäntapahtumiin ja -toimintoihin, olkoon se äänestämistä, alkoholin ostoa, etunimen muuttamista tai käymistä aikuisille sallituissa elokuvissa. (Marin 2001, 36.)

Tällä halulla saattaa olla jotain tekemistä myös sen kanssa, että lapsuutta on länsimaissa tapana katsoa tulevaisuuden kautta. Kasvu, kehitys ja oppiminen ovat lapsuuteen ensisijaisesti liitettyjä tehtäviä: ”isoksi” tuleminen on tavallaan lapselle asetettu kehitystehtävien sarja – voisi jopa puhua kehitysvollisuudesta. Ajatus hetki hetkeltä, vaihe vaiheelta ja vuosi vuodelta aikuisuutta kohti kehittyvästä lapsesta on olennaisimpia juonteita, jonka varaan lapsi- ja lapsuuskäsityksiä on kulttuurissamme rakennettu. Vertauskuvallisesti tämä vastaisi ajatusta ”kehityksen- ja iäntikkaista”, johon sisältyy oletus niin kehityksen arvottamisesta kuin ikään liitettyistä sosiokulttuurisista järjestyksistä ja hierarkioistakin (Skolnick 1986, 72–74). Kirjoittajien halu olla ikäistään vanhempi – kaipuu isoksi – jää askarruttamaan: jos halu olla ikäistään vanhempi oli näin voimakas, niin millaiseksi lapsuuden sisällöt hahmottuvat? Mistä kaivataan pois?

6.2 'Lapsi' ja 'aikuinen' kirjoitelma-aineistoissa

Lähdin jäljittämään molemmista kirjoitelma-aineistoista 'lasta', etsimällä niistä kaikki viittaukset 'lapsi' -sanaan ja sen johdannaisiin. Myöhemmin poimin samalla tavoin niistä esiin 'aikuisen', koska halusin nähdä, miten nämä termit kirjoitelmissa asetettiin suhteessa toisiinsa.³² Pidin silmällä paitsi viittausten määrää, myös sitä kuka viittaa ja *mihin* yhteyteen 'lapsi' ja 'aikuinen' asetetaan. Kirjoitelmia – jotka siis ovat 3. ja 6. -luokkalaisten käsialaa – on kaikkiaan 211 kappaletta, ja ne jakautuvat kahden otsikon alle: ”Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?” (90 kpl); ”Mitä hyötyä omasta iästasi on? Entä haittaa?” (121 kpl).

³² Vastaavat haut tein myös mm. sanoista 'vauva', 'nuori', 'vanha', 'pieni', 'iso'.

‘Lapsen’ tuottamiskonteksti oli kirjoitelma-aineistoissa huomattavasti vaipaampi kuin haastatteluissa. Tarjoamani kirjoitelmaotsikot eivät sisältäneet lainkaan ‘lasta’ eli tässä mielessä ‘lapsesta’ kirjoittamisen tai kirjoittamatta jättämisen kenttä oli vapaa. Toisaalta otsikkojen ikä-aiheisuuden olisi kyllä tietyllä tavalla luullut ”suuntaavan” elämänvaihesanaston äärelle. Lapsi/oppilas- aikuinen/ opettaja -asetelma sisältyi tuotantokontekstiin siinä mielessä, että kirjoitelmat laadittiin koulussa oppitunnin aikana, minun, tutkija-aikuisen, antamasta aiheesta ja minun läsnäollessani. Voi ajatella, että näin siihen latautui tiettyä koulutehtävämäisyyttä, perinteistä ainekirjoitustilannetta muistuttava asetelma. Kirjoittajat toisin jäivät anonyymeiksi, eivätkä tekstit päätyneet opettajien nähtäväksi ja arvioitaviksi kuten koulussa tuotetut tekstit yleensä.

Missä on ‘lapsi’?

Kirjoitelmissa ‘lapsi’ loisti poissaolollaan: 211 kirjoitelmassa oli yhteensä vain 25 ‘lapseen’ ja sen johdannaisiin liittyvää ilmaisua. Näistä peräti 19 oli kuudesluokkalaisten tyttöjen tuottamia. Kolmasluokkalaisista tytöistä vain yksi viittasi tekstissään ‘lapseen’. Loput viisi mainintaa löytyivät sitten poikien (kahden kuudesluokkalaisten ja kolmen kolmasluokkalaisten) kirjoitelmista.

TAULUKKO 4 ‘Lapsi’ ja sen johdannaiset kirjoitelma-aineistoissa

	tytöt	pojat	yhteensä
3.luokkalaisten	1	3	4
6.luokkalaisten	19	2	21
	20	5	25

Tässä 25 maininnan kokonaisuudessa on keskeisintä se, että kaikista kirjoittajista vain kaksi (kuudesluokkalainen tyttö ja kolmasluokkalainen poika) käytti lapsisanaa *omasta nykytilanteesta puhuessaan* eli itseään tarkoittavassa merkityksessä: ”On kivaa olla 13, lapsi mutta jo aika iso” (T/VI:Kb1); ”Minun mielestäni 9 vuotiaana lapsena on kiva olla” (P/III:Kb96).

Kolme muutakin kirjoittajaa – kaikki kuudesluokkalaisten tyttöjä – käytti ‘lasta’ itsemäärittelyssään, mutta kaksi heistä siten, että nimenomaan mainitsivat nykyisen ikänsä eduksi sen, etteivät enää ole lapsia: ”Ei ole enää lapsi eikä vielä aikuinen vaan nuori” (T/VI:Kb26); ”Ei ole enään lapsi eikä aikuinen vaan NUORI” (T/VI:Kb28). Kolmas totesi nykyisen iän huonoja puolia pohtiessaan, että ”ei oikein tiedä onko lapsi vai aikuinen” (T/VI:Kb29).

‘Lapsi’ ei siis ollut kirjoitelma-aineistoissa sellainen termi, jonka informantit olisivat itseensä halukkaasti liittäneet tai joka olisi tuntunut oman elämän kuvaamiseen sopivalta. Sen sijaan ‘lasta’ ja sen johdannaisten käytettiin tavallisimmin ”kohteena” (10/25), ensiksikin siinä mielessä, että viisi kirjoittajaa (kaikki kuudesluokkalaisten tyttöjä) kertoi haluavansa tulevaisuudessa hankkia lapsia. Esimerkiksi: ”Voi mennä naimisiin ja saada lapsia ja kaikkea mukavaa” (T/VI:Ka8); ”Olisi ihana omistaa mies, asunto, lapsia ja auto” (T/VI:Ka16). Lisäksi yhden kolmasluokkalaisten pojan kirjoituksessa mainittiin erikseen, että lapset eivät hänen aikuisuussuunnitelmiinsa kuulu. Lapset esiintyivät myös opettamiseen liittyvien ammatti-

toiveiden yhteydessä kahden tytön kirjoitelmassa: *"Haluaisin poliisiksi tai (pienien) lastentarhan opettajaksi"* (T/VI:Ka30); *"Haluaisin tulla isona ratsastajaksi, ja opettaa lapsia jotka haluavat oppia ratsastamaan"* (T/III:Ka50).

Kohteeksi lapset asetettiin myös huolenpidon ja huolestuneisuuden yhteydessä – kun ei ole vielä aikuinen, ei onneksi tarvitse huolehtia lapsista ja lasten asioista: *"ei tarvitse olla huolestunut lasten asioista - - uskaltaa tehdä kaikenlaista päätöntä, esimerkiksi juhlia kavereitten kanssa eikä niinkuin aikuiset, että pitää ajatella mihiin nyt lapset laittaisi jos juhlisi"* (T/VI:Ka12).

Näille kaikille kymmenelle lapsiviittaukselle oli siis yhteistä se, että niissä katsottiin 'lasta' kohteena ja tämä tapahtui ikään kuin konventionaalaisesta aikuisnäkökulmasta: 'lapset' ovat jotain, joita "hankitaan", "saadaan", "omistetaan", "opetetaan" ja jotka vanhempien täytyy "laittaa" omien menojensa ajaksi jonkin. Tähän ryhmään voisi ehkä liittää kuudesluokkalaisen tytön kirjoitelmasta löytyvän, toiveiän pohdinnan yhteydestä löytyvän lapsijohdoksen, jossa kuvataan 1–2-vuotiaiden "vauvojen" elämän helppoutta muun muassa mainitsemalla, että tällöin *"kuljetetaan joka paikkaan lastenvaunuissa"* (T/VI:Ka1). Tässäkin 'lapsi' on kohteena – ja varsin konkreettisesti: lastenvaunuilla liikuteltavana.

Lapsi esiintyi kahdessa kirjoitelmassa negatiivisena adjektiivijohdoksena **'lapsellinen'**. Kuudesluokkalainen poika käänsi perinteisen aikuinen-lapsi -asetelman pääläelleen kytkemällä "lapsellisuuden" opettajiinsa: *"Haluaisin olla vanhempi ja päästä pois ala-asteelta, koska opettajat ovat niin lapsellisia"* (P/VI:Kb12). Kuudesluokkalainen tyttö puolestaan käytti 'lapsellista' arvioidessaan poikia: *"Pojatkin ovat lapsellisia vielä 13–15 vuotiaana mutta 18 vuotiaana ovat jo kypsempiä seksiin ja seurusteluun, jotka ovat keskeisiä asioita elämässä"* (T/VI:Ka16).

Lapsuus -sanaa käytti vain yksi kirjoittaja, joka toiveiästä kirjoittaessaan toteasi, että *"täysi-ikäisenä pystyn lähtemään toteuttamaan niitä asioita omassa elämässäni mitä olen lapsuudessani ja nuoruudessani oppinut"* (T/VI:Ka16). Tässä kiteytyy se kulttuurinen ajattelutapa, että varsinainen elämä alkaa vasta aikuisuudesta, johon valmistautumista lapsuus (ja nuoruuskin) on (James & Prout 1990, 239–241).

Lapsen ja aikuisen vastakkainasettelun arviointia esiintyi kolmessa maininnassa, joista yhdessä, kolmasluokkalaisen pojan kirjoitelmassa, pidettiin oman iän hyvänä puolena sitä, että voi matkustaa vielä lastenlipulla. Kahdessa muussa maininnassa sen sijaan kirjoittajina olivat kuudesluokkalaiset tytöt, jotka kritisoiivat lasten- ja aikuistenlippujen ikärajoja: niitä pidettiin ristiriitaisina toisissa yhteyksissä asetettujen 'lapsen' ja 'aikuisen' rajojen kanssa.

Yhdessä kirjoitelmassa pidettiin oman iän hyvänä puolena **lapsennäköisyyden katoamista**: *"Hyvät puolet iässäni on vaatteet. Hyvän näköisiä vaatteita alkaa olla minunkin kokoisille. Äiti antaa ostaa niitä! Lapsen näköinen naama ja kroppa alkaa häviämään. Voi alkaa käyttää enemmän meikkejä, vaikka en kuitenkaan oo vielä käyttänyt paljoo. Minusta meikki ei käy kuitenkaan vielä tänkään ikäisille"* (T/VI:Kb11). Lapsimaisen ruumiin muuttuminen nähdään tässä myönteisenä, ja muutosta voi korostaa toisentyylisillä, uudella ikäisyydellä merkityillä vaatteilla sekä meikillä, joskin meikkaamisen ikäsopivuutta itselleen kirjoittaja empii.

"Vaikka joku lapsi ei tykkää 10 vuodesta mut kun se on täyttänyt 10 vuotta niin hänestä tuntuu ihan tavalliselta" (P/III:Kb88). Tässä kirjoittaja riisuu iän dramaattisuutta: vaikka taitekohdat etukäteen tuntuisivatkin kohtalokkailta – kuten kymmenen vuoden täyteen tuleminen – niin lopulta rajan ylityksestä ei seuraa mullistavia muutoksia, vaan uusi ikä tuntuu "ihan tavalliselta". Sen sijaan viimeisessä

kirjoitelmista löytyneessä lapsi-sanaan liittyvässä sitaatissa esitetään lapsuuden ja täysi-ikäisyyden raja ehdottomana, kun tulee täysi-ikäiseksi on vastuussa päätöksistään; rajan ylitys on peruuttamaton: ”*Täysi-ikäisenä täytyy tehdä itse päätöksiä, ja sitten ei voi enää muuttua lapseksi. Silloin odotetaan kaikkea, niin kuin ylioppilaskirjoituksia*” (T/VI:Ka6).

Enemmän aikuisia

Huomattavasti ‘lasta’ ja sen johdannaisia useammin kirjoittajat viittasivat aikuisjohdoksiin: kirjoitelma-aineistoissa (211 kpl) oli yhteensä 42 ‘aikuisen’ ja sen johdannaisiin liittyvää ilmaisua. Tyttökirjoittajat olivat ylivoimaisena enemmistönä myös ‘aikuisen’ kohdalla: kuudesluokkalaiset tytöt kirjoittivat myös ‘aikuisen’ tiimoilta eniten, mutta nyt kirjoittajina oli runsaasti myös kolmasluokkalaisia tyttöjä, toisin kuin ‘lapsen’ kohdalla. Vain kuudesosa aikuismaininnoista paikantui poikien teksteihin. Ja jälleen kaikista vähiten viittauksia löytyi nimenomaan kuudesluokkalaisten poikien kirjoitelmista.

TAULUKKO 5 ‘Aikuinen’ ja sen johdannaiset kirjoitelma-aineistoissa

	tytöt	pojat	yhteensä
3.luokkalaiset	10	5	15
6.luokkalaiset	25	2	27
	35	7	42

Kaiken kaikkiaan ‘aikuinen’ johdannaisineen esiintyi kirjoitelmissa lähes puolta useammin kuin ‘lapsi’ ja sen johdannaiset. ‘Lapsen’ ja ‘aikuisen’ relationaalisesta suhteesta kertoo kirjoitelma-aineistoissa sekin, että suuri osa edellä kuvatuista lapsi-maininnoista sisälsi jo viittauksen ‘aikuisen’. Esimerkiksi ne kolme kuudesluokkalaisten tytön itsemääritystä, joissa pohdittiin omaa olemista suhteessa lapseen (lopputulemana se, ettei enää ole lapsi/ei tiedä onko vielä lapsi) sisälsivät myös ‘**aikuisen**’ toisena ääripäänä, jonka suhteen **omaa olemista arvioitiin**.

Luokitelllessani aikuisjohdoksia suurimmaksi ryppääksi muodostui ”**aikuisena saa tehdä mitä halua**” -luokka, johon sijoittui 13 mainintaa. Kahdeksan niistä oli kolmasluokkalaisten käsialaa (tyttöjä 4, poikia 4) ja loput kuudesluokkalaisten tyttöjen. Aikuisten itsenäisyyttä konkretisoitiin muun muassa seuraavien vapauksien kautta: saa päättää omista asioista; on omat rahat vapaasti käytettävissä; on työ ja ammatti; saa oman perheen; ei tarvitse käydä koulua; voi ylipäättään hankkia sellaisia asioita ja esineitä mitä nyt ei voi; saa ajokortin; on liikumisvapaus ilman aika-, etäisyys- ja paikkarakoituksia; voi valvoa myöhään. Seuraava kuudesluokkalaisten tytön kirjoitus kiteyttää keskeisiä lapsi-aikuinen dikotomian ulottuvuuksia oman perheen³³, työn ja koulun vastakkainasettelun sekä arvostetuksi tulemisen ja onnistumisen tunteiden muodossa. Harvinaiseksi esimerkin tekee se, että siinä mainitaan äitiys ja näin eksplisiittisesti sukupuoletetaan aikuisuus. Keskeistä sitaatissa on myös se, että kuunnelluksi tuleminen paikannetaan vasta aikuisuuteen, ei lapsuuteen.

³³ ”Oma perhe” toistuu kirjoitelmissa nimenomaan aikuisuudessa itse perustettavana, se ei ole jotain, jossa nyt eletään. Eikö perhe, johon syntyy, voi olla ”oma”?

Haluaisin olla aikuinen, jolla on perhe ja hyvä ammatti. Minusta olisi mukavaa, jos töihinlähtö olisi ”nautinto”, eikä inhottava ajatus. Ammatissa kokee myös onnistumisen paljon paremmin kuin koulussa. Omassa perheessä tuntisi olevansa rakastettu ja voivan rakastaa ja olisihan se suloista kun omat lapset taapertaisivat lattialla - - aikuinen näkee, mitä on saanut aikaiseksi ja silloin kai itsetuntokin nousee - - Se, että saa itse päättää ja että tulee kuunnelluksi ovat minulle tärkeitä asioita ja ne koen saavani aikuisena ja äitinä. (T/VI:Ka10)

Toiseksi esimerkiksi nostan kolmasluokkalaisten pojan kirjoitelman, joka kokoaa ”aikuisena saa tehdä mitä haluaa” -luokan sisältöjä, mutta jossa samalla rakennetaan siltaa jo seuraavaan luokitukseen eli ”**aikuisten huoliin**”.

Tahtoisin olla aikuinen. Tahtoisin siksi olla aikuinen kun saisi tehdä mitä lystää. Voisi ostaa ihan mitä haluaa ei tarvitsisi kinuta mitään. Ei tarvitsisi käydä koulua. Kun olisi käynyt auto koulun voisi ajaa autolla eikä pyörällä. Voisi valvoa myöhään ja syödä karkkia viikolla. Mutta en haluaisi lapsia. Eikä niitä kaikkea kyllä pystyisi tekemää on aikuisellakin hankalaa. (P/III:Ka61)

Kirjoitelmien aikuismaininnat, jotka kiertyvät ”aikuisten huolten” ympärille tulivat esiin etupäässä kirjoittajien pohtiessa oman ikänsä hyviä puolia. ’Aikuista’ käytettiin niissä peilauspintana ”koska en ole aikuinen, minun ei tarvitse” -tyyliin. Lapset, ”laskut, työt, miehet”, kiire ja nykyistä suurempi vastuu nimettiin aikuisen huoliksi kuudessa kirjoitelmassa (joista kolme oli kuudesluokkalaisten tyttöjen, kaksi kolmasluokkalaisten tyttöjen ja yksi kolmasluokkalaisten pojan käsialaa). Oman iän hyvät puolet aikuisuuteen verrattuna olivat lähtökohtana myös niissä kahdessa tekstissä, joissa nykyikä punnittiin paremmaksi oppimiskyvyn ja elämänvaiheistetun ”sopivaisuusnormiston” kannalta: ”*tässä iässä oppii nopeammin kuin aikuisena*” (P/VI:Kb13); ”*voin tehdä tosi monta asiaa, joita mä en enää aikuisena voi tehdä*” (T/VI:Ka17).

”**Aikuiseksi tuleminen**” oli luokitus, johon tulkitsen kymmenen aikuismaininnan viittaavan. Nämä aikuisuudesta kasvun ja kehityksen päämääränä kirjoittavat olivat kaikki tyttäjä (kolme mainintaa kolmasluokkalaisten, loput kuudesluokkalaisten). Se, että on aikuistumassa oli joidenkin mielestä jo sinänsä hyvä asia: ”*on kiva tulla ns. nuorex aikuisex*” (T/VI:Kb5); ”*pitää vain odottaa, kyllä minä joskus aikuiseksi kasvan*” (T/III:Kb66); ”*hyvät puolet iässäni: aikuistuu*” (T/VI:Kb28). Aikuistumiseen liitettiin myös kielletyn hedelmän maku: ”*Aikuistumisen mukana alkaa tulla kuvioon myös erilaiset ’aikuisten paheet’ jotka toisaalta kiehtovat ja innostavat.*” (T/VI:Kb1). Ajatus fyysisestä aikuistumisesta tuntui jännittävältä: ”*haluaisin olla jo aikuinen, koska minua jännittää minkä näköinen minusta tulee isona*” (T/III:Kb81). Mutta myös uhkaavalta: ”*toisaalta ei ole kiva olla 9v. koska joillekin saattaa tulla aikaisin kuukautiset ja rupeaa muuttumaan aikuiseksi*” (T/III:Kb59). Kasvamiseen liitettiin yhtäältä huoli elämän katoavaisuudesta – siinä vaiheessa, kun aikuisuuteen yhdistyy vanhuus: ”*Onhan se kiva kasvaa, mut tuntuu joskus siltä kun aika ei riitä ja yhtäkkiä sitä ollaan aikuisia ja vanhoja*” (T/VI:Kb32). Mietityttämään näissä jää se, että vaikka kaikki kirjoittaneet olivat tyttäjä, ei yksikään heistä käyttänyt nainensanaa, vaan operoi ”sukupuolettomalla” aikuistumisella – siitäkin huolimatta, että he pohtivat myös fyysistä kehitystä yleisellä, ”kasvun ja kehityksen” tasolla.

”**Ikäraajat on tyhmiä**” on eräästä kirjoitelmasta lainaamani nimitys viidelle aikuisten- ja lastenlippujen ikärajoja kritisoivalle kirjoitukselle. Kaikki kirjoittajat

(jotka ovat tyttöjä yhtä poikaa lukuunottamatta) ovat siinä iässä (12–13 vuotiaita), jolloin oikeus lastenlippuun on monissa asioissa menetetty, mutta vastaavasti uusia oikeuksia ei ole herunut. Tämä ristiriitaisuus muotoiltiin esimerkiksi näin:

Ikärajat ovat tyhmiä, tai ainakin joskus, sillä mitä järkeä on laittaa linkkeihin aikuisten ja lasten liput, sillä kummatkin, sekä aikuiset että lapset, vievät linkissä saman verran tilaa. Eikä uimahallinkaan liput tarte olla eri hintasia, koska eihän se vesi siitä kulu vaikka siellä ui minkäkokoisia tahansa. 12 on toisaalta vaikea ikä. Linkissä maksat aikuisten lipun verran, mutta et kuitenkaan saa mennä katsomaan lapsilta kiellettyjä elokuvia. Se on ristiriitaista. (T/VI:Ka14)

Kriittiset äänenpainot saavat jatkoa niissä kahdessa kuudesluokkalaisen tytön kirjoitelmassa, joissa kuvataan aikuisten aliarvioivaa suhtautumista ja heidän osaamisensa asettamista normiksi.

Pidetään pentuina, joskus huomaa kohtelun olevan aivan ala-arvoista ajatuksiin verrattuna. Jotkut taas kehuvat, että osaa ajatella kuin aikuiset. (T/VI:Kb25)

Aikuiset ihmiset eivät anna tehtäviksemme kovin vaikeita asioita, luulossa ettemme muka pystyisi hoitamaan niitä. (T/VI:Ka15)

Edelliset sitaatit ovat kiintoisia sikälikin, että kirjoittajat luovat niissä lapsi-sanaa käyttämättä jonkinlaisen ”me-ryhmän”, jota aikuiset aliarvioivat. Ensimmäinen kirjoittaja käyttää ilmaisua ”pidetään pentuina” ja toinen kirjoittaa monikon ensimmäisessä persoonassa (tehtäviksemme, etemme). Sitaateissa on siis olemassa jokin kollektiivi, joka vastakkainasettuu suhteessa aikuisiin. Viimeiseksi raportoitavaksi tässä kohtaa jää kolmasluokkalaisen tytön toteamus, jossa **aikuisuus paikannetaan kymmenestä ikävuodesta alkavaksi**: ”On se ihan kivaa olla yhdeksän vuotias. Mutta mä oon kyllästynyt siihen että tulis ne synttärät jo. Mutta yhdeksän vuotiaana on tekemistä ja sitten yli kymmenen vuotiaana taas ollaan niinkuin aikuisia” (T/III:Kb64).

Kun katsoo yhteyksiä, joissa lapsijohdokset esiintyivät, ei ’lapsesta’ synny kovin aktiivista kuvaa eli kirjoitelmissa lasta ei esitetä toimijana. ’Lapsi’ asetetaan tulevaisuudensuunnitelmien yhteyteen, omiksi ”jälkeläisiksi”, hoivan, huolehtimisen ja opettamisen kohteiksi. ’Lapsuutta’ kuvattiin varsinaiseen elämään – aikuisuuteen – valmistautumisena; ’lapsennäköisyys’ oli jotain, josta on hyvä päästä eroon. ’Lapsellinen’ -määrettä käytettiin toisia ryhmiä (poikia, opettajia) arvos-televassa merkityksessä. Poikkeukseksi jäivät lastenlippujen (ja aikuistenlippujen) ikärajojen ristiriitaisuutta koskevat tekstikatkelmat: ne olivat ainoat, joissa ’lapsiksi’ (ja ’aikuisiksi’) määrittelyn perusteita eksplisiittisesti kyseenalaistettiin.

Aikuisjohdoksissa toiminnallisuus oli keskeisemmässä asemassa kuin ’lapsen’ kohdalla: kun on ’aikuinen’ voi/saa/pystyy/on mahdollisuus tehdä lähes mitä vain. ’Aikuisuus’ oli kirjoitelmissa eräänlaisessa päämääräasemassa: aikuiseksi tuleminen oli jännittävää ja odottamisen arvoista, ”oikean elämän” alku. Toisaalta ’aikuisuus’ piirtyi huolten leimaamana, ja tässä suhteessa oma ikä peri vertailussa voiton. Kritiikin kohteeksi ’aikuiset’ asetettiin ainoastaan aliarvioivan suhtautumisen vuoksi.

’Lapsi’ vaikutti kirjoitelmissa lähes sukupuolettomalta, ’aikuisen’ sen sijaan saattoi joskus lukea naiseksi. Kirjoittajien sukupuoli sen sijaan oli tärkeässä asemassa: osoittautui, että kuudesluokkalaiset pojat käyttivät selvästi vähiten ’lasta’, mutta myös ’aikuista’ kirjoitelmissaan – kun taas samanikäiset tytöt kaikista eniten.

Kolmasluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä ero ei ollut yhtä selvä: pojat käyttivät hitusen enemmän lapsi-termiä, tytöt suosivat enemmän 'aikuista'. Miksi 'lapsesta' kirjoittaminen sitten kasautui niin voimakkaasti nimenomaan kuudesluokkalaisille tytöille? Voisiko ajatella niin, että kun lapsi on kohteena ("oma lapsi", hoiva, opettaminen jne.) niin silloin se tavallisimmin mielletään meidän kulttuurissamme "naisten hommaksi". Myös 'aikuisesta' kirjoitettaessa kuudesluokkalaiset tytöt olivat enemmistönä (25/42), kuten myös 'vauvan' ja 'nuoren' kohdalla. Elämänvaihe-sanastoa esiintyi siis kaikkienensa heidän kirjoituksissaan eniten.

6.3 Lapsena ja aikuisena olemisen vastakkainasettelu

Kun 'lapsi' osoittautui kirjoitelmissa harvaan käytetyksi määreeksi – ja tuolloinkin kohteistetuksi ei-toimijaksi – niin kiinnostavaa on katsoa millaisena se sitten piiryy haastatteluaineistoissa? Haastattelurungon 'lapsena olemisen' hyviä ja huonoja puolia koskeneen kysymyksen valossa näyttää siltä, että haastatellut hahmotivat 'lapsen' selkeästi 'aikuisen' vastakohdaksi.

Taulukossa 6 olen muodostanut kattavat luettelot haastattelujen pohjalta niistä asioista, jotka lapsena ja aikuisena olemisen hyviksi ja huonoiksi puoliksi mainittiin. Luetteloista käy ilmi kuinka monessa vastauksessa kukin asia on otettu esille.

Kannattanee erikseen mainita, että taulukosta ei löydy "iän mukaisuutta" siinä mielessä, että haastateltujen vastaukset eivät jakautuneet taulukon eri kohtiin heidän kronologisen ikänsä mukaan, vaan saman asian esimerkiksi lapsena olemisen huonoksi puoleksi saattoi mainita yhtä lailla 6- kuin 12-vuotiaskin.

Luetteloista muodostuu pääpiirteissään palapeli, jossa lapsena olemisen huonot puolet -lista koostuu pitkälti asioista, jotka toisinpäin kääntäen muodostavat listan aikuisuuden hyvistä puolista. Lapsena olemisen hyvistä puolista sen sijaan on iso osa käänteisiä aikuisena olemisen huonoille puolille. Tämä ei ole sikäli yllättävää, että länsimaissa vallitseva 'lapsen' ja 'aikuisen' hierakkinen vastakkainasettelu on havaittu ja osoitettu useissa tutkimuksissa parin viime vuosikymmenen aikana. Sitä on tarkasteltu muun muassa modernin länsimaisen lapsuuden historiaa koskevissa tutkimuksissa (Aries 1962), kehityspsykologisten teoretisointien analyyseissä (James & Prout 1990, Skolnick 1975) sekä sosialisatio-käsitteen psykologisoituun uustulkintaan sisällytettynä perusasetelmana (Alanen 1988; 1992). Sitä, kuinka 'lapsi' -käsitettä on sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti rakennettu ja käytetty aikuisten toimesta, on siis analysoitu jo melko runsaasti (esim. Ariès 1962; Jenks 1982; James et al 1988). Sen sijaan 'lasta' koskevien käsitteiden selvittäminen on jäänyt vielä vähäiseksi lasten itsensä – tai tarkemmin: aikuisten lapsiksi määrittelemien – osalta.

Haastatteluaineistoissa lapsena ja aikuisena olemisen hyvien ja huonojen puolten listauksessa suurimmaksi erottajaksi muodostui *raha*. Lapsena olemisessä pidettiin hyvänä sitä, ettei tarvitse huolehtia perheen raha-asioista, kuten laskuista ja veroista, eikä lasten tarvitse käydä kauppa-asioilla yhtä paljon kuin aikuisten. Ongelmallista oli oman rahan riittämättömyys, esimerkiksi kalliita harrastuksia täytyy rajoittaa rahan puutteen vuoksi. Aikuisuudessa rahan kannalta pidettiin hyvänä, että silloin voi "käyttää tiliä vapaammin" (T/8:H50) ja "ostaa

TAULUKKO 6 Lapsena ja aikuisena olemisen hyvät ja huonot puolet

Lapsena olemisen hyvät puolet:		Lapsena olemisen huonot puolet:	
5	-ei tarvitse huolehtia raha-asioista	6	-ei voi tehdä mitä haluaa, komennellaan
4	-hellitään, otetaan huomioon, lellitään	5	-isommat kiusaa
3	-ei tarvitse käydä töissä	3	-mentävä liian aikaisin nukkumaan, herättävä liian aikaisin
3	-leikkiminen, lelut	2	-on heikko jos verrataan aikuisiin, ei oteta vakavasti
2	-saa käydä koulua	2	-”voi olla että aikuiset eivät ymmärrä”
2	-ei ole niin kiire	1	-”no ku ei ymmärtänyt kaikkea”
2	-ei tarvitse huolehtia aikuisten asioista (mm. perhe)	1	-ei ole tarpeeksi rahaa (harrastuksiin)
1	-ei tarvitse huolehtia itsestä niin paljon	1	-koulunkäynti
2	-on kavereita	1	-saa olla omalla vastuulla vasta isompana
1	-on vapaa-aikaa enemmän kuin aikuisilla	1	-satuttaa itsensä helposti & isommat satuttavat helposti
1	-saa karkkia	1	-satuttaa itsensä helposti & isommat satuttavat helposti
1	-ei tarvitse tehdä itse ruokaa	4	-huonoja puolia ole
1	-hyviä puolia ei ole	3	-”en tiedä”
1	-”en tiedä”		
<hr/>		<hr/>	
29		29	
Aikuisena olemisen hyvät puolet:		Aikuisena olemisen huonot puolet:	
9	-voi määrätä ja päättää, saa tehdä mitä haluaa, enemmän vapauksia (kuin lapsilla)	8	-laskut, raha-asiat, kauppa-asiat
4	-enemmän tietoa, kokemusta, osaamista kuin lapsilla	5	-pitää käydä töissä
3	-raha, voi käyttää sitä vapaasti	3	-täytyy huolehtia lapsista
2	-saa olla omissa oloissaan, rauhassa	2	-ei voi enää leikkiä ja tehdä ”lapsellisia juttuja”
2	-saa käydä töissä	1	-pitää huolehtia perheestä
2	-juhlat, matkustaminen	1	-enemmän vastuuta
2	-saa ajaa autolla	1	-kiire, vapaa-ajan puute
1	-voi mennä naimisiin	1	-liika alkoholin käyttö
1	-kun on iso	1	-”no ku mejän isi huutaa joka päivä”
1	-voi valvoa myöhään	3	-huonoja puolia ei ole
1	-saa katsoa ”kaikkia hyviä ohjelmia ja elokuvia”	4	-”en tiedä”
1	-”oma asunto ja kaikki tavarat”		
1	-”saa olla lasten kanssa”		
1	-”saa maistella eri alkoholeja”		
0	-hyviä puolia ei ole		
2	-”en tiedä”		
<hr/>		<hr/>	
33		30	

pankkikortilla” (P/8:H48). Raha kääntyi myös aikuisena olemisen huonoksi puoleksi: sitä kuluu paljon, ”eikä saa tuhlatu hirveesti kun pitää maksaa kaikkia laskuja ja pitää huolta perheestä” (T/11:H30).

Lähes yhtä paljon kuin rahasta, haastatellut puhuivat lapsena ja aikuisena olemisen yhteydessä **määräämisestä ja päättämisestä**: lapsilta näiden mahdolli-

suuksien katsottiin puuttuvan, niiden kasautuessa aikuisille. Aikuisena ”*voi enemmän määrällä ja ettei tarvi olla määräilyn kohteena*” (P/12:H45); ”*voi käskeä lapsia*” (T/7:H11); saa ”*tehä ihan mitä huvittaa*” (T/10:H24) ja ”*sitä miltä itte tuntuu parhaalta*” (P/10:H38); on kaiken kaikkiaan ”*enemmän vapauksia*” (P/9:H33). Aikuisen itsemääräämiseen kuului olennaisesti myös yksityisyys: ”*sais vapaasti mennä eikä ois kukaan häiritsemässä*” (T/11:H27), ”*sitte ku on täysi-ikänen ni sit saa olla ihan omissa oloissaan*” (P/10:H38). Lapsena olemisen kohdalla todettiin moneen kertaan, että kurjaa on kun komennellaan paljon; ”*ei saa tehä mitä ite haluaa*” (T/10:H24) ja että ”*ei voi paljon mitään tehä*” (P/6:H15).

Myös **huolehtimisen ja vastuun** teema jakoi selvästi haastateltujen näkemyksiä lapsena ja aikuisena olemisesta. Joku piti lapsuuden huonona puolena sitä, että ”*saa olla omalla vastuulla vasta isompana*” (P/9:H53), kun taas toisesta oli hyvä asia, että ”*lasten ei tarvitse huolehtia niin paljon itsestä*” (P/8:H16). Myönteiseksi katsottiin, ettei lasten ”*tarvitse huolehtia aikuisten asioista*” (T/10:H20) ja että ”*hellitään kauheesti ja sitte ne otetaan paremmin huomioon ku aikuiset*” (T/11:H47). Aikuisilla on ”*enemmän vastuuta*” (P/9:H33) ja heidän tehtävänsä on huolehtia perheestä. Myös se, että ”*pitää huolehtia lapsista*” (P/11:H41) nimettiin huonoksi puoleksi ja rasittavaksi asiaksi: ”*jos on vaikka opettaja ja on joutunut paimentamaan vilttejä lapsia niin sitten väsyttää*” (P/9:H36). Huolenpitoon ja vastuuseen liittyi ongelmana myös se, että ”*jos ei tiijä mitä lapset tekee, et ei seuraa niitten lasten perään*” (T/7:H11).

Ei liene yllättävää sekään, että lapsena olemisen hyviin puoliin listattiin **leikkiminen ja lelut** – mutta loppujen lopuksi kuitenkin aika harvoin.

Se kun pystyy laskemaan liukumäestä ja pystyy kiipeilemään ja tota ni pystyy leikkimään, on aikaa leikkiä ja kattoo videoita. (P/6:H7)

Mä oon vielä aika nuori ja pystyy olemaan sellanen vapaa tunne päällä ja leikkiä tuolla ulkona, eikä oo niin kauhee kiire eikä tartte käydä töissä ja kaikkee sellasta. (P/10:H52)

Aikuisena olemisessa leikkiminen ja muu lapsekkuus olivat menetettyjä kantoja:

Mulle tulee ekaks mieleen ettei [aikuisena] enää voi leikkiä kirkkistä ja semmosta. (P/8:H22)

Aikuisena ei voi enää tehä kaikenlaisia lapsellisia juttuja. (P/9:H29)

Esiin tuli ennalta arvattavasti myös **työ**. ”Ettei tarvitse tehdä töitä” nähtiin pelkääntään myönteisenä lapsena olemisen kannalta. Aikuisena olemisen kohdalla työ esiintyi sekä hyvien että huonojen puolten yhteydessä. Työ esitettiin vakavasti otettavan aikuisen kriteerinä: ”*Pitää käyä töissä ja sitä on sitte naurunalainen jos ei mee töihin*” (P/9:H39). Lapsena olemisen suhteen sekä hyvien että huonojen puolten listalle pääsi koulunkäynti.

Lasta ja aikuista erottaviksi kysymyksiksi hahmottuivat myös **osaaminen ja ymmärtäminen**. Ne liitettiin aikuisena olemisen hyviin puoliin: ”*sitte tietää enemmän asioita*” (P/9:H36) ja ”*aikuiset osaa yleensä paremmin kaikkee*” (T/8:H35). Näiden puute – se, että lapsena ”*ei ymmärtäny kaikkea*” (T/11:H46) – oli lapsena olemisen huonoja puolia. Sama vastakkainasettelu toistuu seuraavissa sitaateissa:

Aikuisena oppii tekemään ja ymmärtämään erilaisia asioita ku lapsena ja sitte tota aikuisena oppii elämään yksityisempää elämää ku lapsena, nimittäin ku yleensä-hän aikuiset laittaa kotona ruoan lapsille, ni esimerkiks aikuiset oppii laittamaan nää ruoat ja yksinäistymään enemmän. (P/9:H29)

K:Mitä hyviä puolia aikuisena olemisessa sun mielestä vois olla?

J: Että tietää enemmän ja on enemmän kokemusta ku lapsilla

K: Onkohan siinä aikuisena olemisessa huonoja puolia?

J: Ei, mut lapsena olemisessa on se huono puoli että on heikko jos verrataan aikuisiin. (P/6:H15)

Lapsena olemisen huonona puolena pidettiin myös sitä, ”*että lapsia ei yleensä oteta vakavasti*”(T/11:H32). Joku totesi, että onneksi hän itse on jo vähän isompi, ”*ni osaa vähän enemmän, et jos täytyy jotain tietää ni sitte ei oo aivan sillei et mitä nyt*”(T/10:H21). Osaaminen lapsena olemisen hyvänä puolena tuli esiin myös vastauksessa, jossa todettiin, että tällöin ”*osaa kuoria itse perunat, maalata ja nukahtaa hyvin jos on kipeä*”(T/7:H11). Ylipäätään se, että ”*on iso*”(P/8:H22) piirtyi aikuisena olemisen hyväksi puoleksi. Osaaminen ja ymmärtäminen – kompetenssi ja sen puute – jakoivat siis haastateltujen mukaan lapsena ja aikuisena olemisen hierarkkisiin aseisiin.

Konventionaalaisia käsityksiä myötäileviin jakoihin kuului myös lapsena ja aikuisena olemisen hahmottaminen *vapaa-ajan ja kiireen* kautta. Lapsena olemisen hyvinä puolina tuotiin esiin vapaa-ajan runsaus verrattuna aikuisiin, joiden elämä täyttyy kiireestä. Kavereiden katsottiin kuuluvan lapsena olemisen myönteisiin asioihin, aikuisten kohdalla heitä ei otettu lainkaan esiin. Toisaalta aikuisten vapaa-ajan etuna pidettiin juhlia ja matkustamista sekä sitä, että ”*saa katsoa kaikkia hyviä ohjelmia ja elokuvia*”(P/10:H23).

Valvomista ja heräämistä koskevat *aikataulut*, kuten aikaiset nukkumaanmenot ja ylösnousut olivat lapsena olemisen huonoja puolia, kun taas aikuisena olemisen etuna pidettiin mahdollisuutta valvoa myöhään. Lasten elämän haitta- puoliksi nostettiin isompien kiusanteon kohteeksi joutuminen. Eskarilaiselle tällainen kiusanpaikka löytyi lukutaidottomuudesta: ”*joku voi alkaa haukkua että säpäks et osaakaan lukea*”(P/6:H6). Myös se, että tulee helposti isompien satuttamaksi, mutta myös satuttaa itsensä usein (esim. kaatuu, törmää) nimettiin lapsena olemisen haittoiksi (T/7:H11).

Vastinparien kavalkadiin asetettiin myös *karkit ja viina*. Karkit esitettiin lapsena olemisen ja alkoholi sitä vastoin aikuisena olemisen etuna (”*saa maistella eri alkoholeja*”), mutta myös haittana:

Tietenki liika alkoholinkäyttö, jotkut miehet tietenki vaikka käyttäähän niitä naisetki, että jos niissä juhlissa tulee otettua liikaa alkoholia ja sitte aamulla tietenki ku herää ni päätä särkee ja sitte harmittaa, että mitä varten piti ottaa liikaa. (T/11:H47)

Aikuisuuden hyviin puoliin liitettiin lisäksi joukko *oikeuksia ja etuja*, joihin nuoremmilla ei ole mahdollisuutta: autolla ajaminen, naimisiinmeno ja ”*oma asunto ja kaikki tavarat*”(T/8:H28). Se, että toisluokkalainen tyttö nimesi aikuisena olemisen huonoksi puoleksi sen, että ”*meijän isi huutaa joka päivä*”(T/8:H50), saattaa ihmetyttää – eikö tätä pitäisi ennemminkin lapsena olemisen huonona puolena? Perustelu kuitenkin löytyi: tyttö kertoi ”*tottuneensa*” isän huutoon, eikä se häntä haittaa tai pelota, mutta isälle itselleen se käy raskaaksi.

Arviot lapsena olemisen hyvistä ja huonoista puolista eivät mielestäni antaneet sellaista vaikutelmaa, että tässä puhuttaisiin välttämättä ensisijaisesti omasta nykyisyydestä. Tähän viittaisi esimerkiksi se, että lapsena olemisen subjektit olivat usein ”ne”: ”*niitten ei tarvii maksaa veroja, eikä mitään, saa vaan elellä*” (P/9:H39); ”*ne otetaan paremmin huomioon ku aikuiset*” (T/11:H47). Lapsena olemisesta puhuttiin myös imperfektissä: ”*aikuiset kiinnitti enemmän huomiota*” (T/11:H46). Näillä keinoin luotiin omalta kohdalta etäisyyttä ‘lapsen’.

Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa on nostettu lapsen ja aikuisen erottelussa käytettyjä ominaisuusryppäitä esiin ja pyritty niiden kyseenalaistamiseen. On havaittu, että ‘lapsi’ on nimetty puutteen kautta: ‘lapsi’ on epäkypsä, irrationaalinen ja riippuvainen, amoraalinen ja egosentrinen, toisin kuin ‘aikuisen’ (Strandell 1992; James & Prout 1990; Thorne 1993). “Lapsi on kaikkea sitä, mitä aikuisen ei pidä olla, tai lapselta puuttuu kaikkea sitä, mitä aikuisella oletetaan olevan: tietoa ja sen myötä moraalista ja juridista statusta sekä itsenäisyyttä” (Lahikainen 2001, 36). Näin ollen voi puhua “kahden maailman” mallista, jonka voi koota attribuuttilistaksi, ja näin on monesti tehtykin (Ks. esim. Neale & Smart 1998, 3–4; Grothberg 1976, 392; Petrin 1990, 410 mukaan).

Seuraavassa kokoamani lista perustuukin ominaisuuksiin, jotka toistuvat yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kriittisessä ‘lapsen’ tarkastelussa ja aukipurkamisessa:

TAULUKKO 7 ‘Lapsen’ ja ‘aikuisen’ attribuutit

Lapsi	Aikuisen
- tietämätön	+ tieto, tietämys
- irrationaalinen	+ rationaalinen
- riippuvainen	+ riippumaton
- kyvytön	+ kyvykäs
- kehittyvä	+ valmis
- osaamaton	+ osaava
- amoraalinen, vastuuton	+ moraalinen, vastuullinen
- epäkypsä	+ kypsä
- kokematon	+ kokenut
- aseksuaalinen	+ seksuaalinen
- tuottamaton (leikki)	+ tuottava (työ)
- luonto	+ kulttuuri

Edellisissä attribuuteissa on keskeistä se, että ne nivELYTÄVÄT kokonaisuuksiksi muodostaen ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ stereotyyppiset muotokuvat, mutta toisaalta ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ vastakohtaisuus tuotetaan jokaisen ominaisuusparin kohdalla uudestaan ja siitä tulee päättymätön binaaristen oppositioparien ketju. Jokainen ominaisuuden ilmaiseva vastakohtapari pönkittää ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ välistä kontrastia. (la Fontaine 1978, 18.)

Kuten aineistoni osoittaa, elää tämä ‘aikuisen’ ja ‘lapsen’ hierarkkisuus ja dikotomisuus vahvana myös lapsiksi määriteltyjen keskuudessa: he olivat perillä siitä ”kuinka lapsesta tiedetään”. Ajan tässä takaa sitä, että informantit ovat hyvin todennäköisesti kulttuurinsa jäseninä tietoisia siitä, että tietyt vakiintuneet jäsenykset, kuten juuri ikäjaottelut ovat tärkeitä luokitteluperusteita. Niillä sunna-

taan havaintoja, selitetään asioita ja tapahtumia. Niiden hallitseminen on sosio-kulttuurisen osaamisen ja oikein tietämisen merkki. Informantit olivat selvillä siitä, kuinka ”lapsesta tietäminen” tapahtuu: kehen ‘lasta’ verrataan, mihin erot sijoitetaan ja mitä ‘lapsen’ liitetään kuuluvaksi tai suljetaan pois. Rinnasteiseksi kysymykseksi voi nostaa ”sukupuolesta tietämisen”: Bronwyn Davies (1989, 29 ja 50) on kysynyt miksi lapset käsittävät sukupuolen niin stereotyyppisesti ja vastannut, että kyse on kulttuuristen käsitysten hallitsemisesta ja tämän osaamisen osoittamisesta. Koska lapset käsitetään vajavaisina henkilöinä, jotka eivät vielä täysin tiedä tai ymmärrä vallitsevaa moraalista ja sosiaalista järjestystä, täytyy heidän täyden ihmisstatuksen saadakseen välttää virheistä kiinni jäämistä, ja tällöin vallitsevien kulttuuristen käsitysten esittäminen on keino osoittaa ”oikeaa” tietämystä, päättelee Davies. (1989, 29 ja 50.) Harriet Strandell kommentoi Daviesin tutkimusta seuraavasti:

Puheen tasolla sukupuolikategoriat ovat oletettavasti jäykempiä kuin vuorovaiikutuksellisessa toiminnassa. Kysyttäessä lapsilta esimerkiksi mistä tytöt/pojat yleensä tykkäävät tai mitä tytöt/pojat voivat tehdä, vastaukset saattavat olla hyvinkin stereotyyppisen ajattelun mukaisia. Bronwyn Davies on ilmeisesti törmännyt tähän ilmiöön tutkiessaan lasten sukupuolikäsityksiä. Hän luki 4–5-vuotiaille lapsille feministisiä satuja, satuja, joissa on muutettu sukupuoleen liitettyjä merkityksiä siten, että pojat esimerkiksi tykkäävät tytöille tyypillisinä pidetyistä asioista, tai tytöt esiintyvät pelastavina sankareina. Lapset torjuivat reaktioissaan satuihin joksikin jyrkästi perinteisistä sukupuolistereotyyppioista poikkeavat asetelmat (Davies 1989.) Mielestäni Davies on tutkimuksessaan ikään kuin provosoinut lapsia puolustamaan (perinteisen) kulttuurisen symbolijärjestelmän mukaista sukupuoli-roolijakoa. (Strandell 1993, 29.)

Samaten kysymystäni lapsena olemisen hyvistä ja huonoista puolista voi pitää tiettyllä tavalla provosoivana: vakiintunutta sosiokulttuurista ikätietoa esiin houkuttelevana. Yleisellä tasolla lapsena olemista koskevien kysymysten luonteeseen luultavasti kuuluukin, että niihin haetaan helposti stereotyyppien mukaisia vastauksia. Kriittisesti voi siis ajatella, että tällaisella yleisellä tasolla ‘lapselle’ annettujen sisältöjen jäljittäminen ei ole tärkeää: ”Symbolisilla merkityksillä ei kuitenkaan ole suoraa yhteyttä konkreettisiin toiminnallisiin käytäntöihin” (Strandell 1993, 29). Ajattelun kuitenkin, että lapsen kategorialle annetuilla sisällöillä on tärkeä merkitys, jonka – jälleen kerran – haluan rinnastaa naistutkimuksen piirissä esitettyyn pohdintaan. Naistutkimuksessa on todettu, että ”naisen kategorian määritelmät ovat aina poliittisia ja feminismeille ‘naisen’ pohtiminen sekä analysoiminen on juuri tässä mielessä (ollut) tärkeää” (Honkanen 1996, 139). Liisa Tainio painottaa, että “(e)rilaiset puhuvat legitimoituvat yhteiskunnassa aina vain silloin, jos niistä joku taho hyötty – ne ovat aina vallankäyttöä” (Tainio 1999, 21). Myös Kirsti Lempiäinen näkee nimeämisen ja määrittelyn valtakysymyksinä: ”Niin kauan kuin naiseuksia ja mieheyksiä kulttuurissa määritellään ja niin kauan kuin näillä määrittelyillä on valtaa yhteiskunnallisissa käytännöissä, on sukupuolen käsitteen kuitenkin säilyttävä feministisen tutkimuksen keskiössä”. (Lempiäinen 2001, 38.)

Lapsena ja aikuisena olemisen luonnehtiminen muistuttaa niitä tutkimuksia, joissa on pyydetty kuvaamaan ‘naista’ ja ‘miestä’. Näiden kahden vastakkaisuus, jakautuminen kahteen toisensa poissulkevaan puoliskoon, oli ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ kohdalla vastaavan tyyppinen. Binaariset oppositiot johtavat helposti näkemykseen kategorioiden edustajien samankaltaisuudesta. Kyse ei ole neutraalista

käsiteapparaatista, vaan myös arvojärjestelmästä (Tainio 1999, 4). Kun aikuisuuteen assosioituvia ominaisuuksia arvostetaan enemmän kuin lapsuuteen liitettyjä, on kyse arvojärjestelmästä, eikä vain neutraalista (tehdystä) erosta (vrt. Cameron 1985/1992, 108). Deborah Cameron kirjoittaa:

Oppositioita käytetään yleensä merkitsemään eroja, kuten väitettäessä, että X ja Y ovat polaarisia vastakohtia, joista X on yksi asia ja Y toinen. Dekonstruktion periaatetta noudattava tutkija huomauttaa kuitenkin, että väite on loogisesti virheellinen, koska tosiasiallisesti X:ää ei voi määrittää ilman Y:tä ja päinvastoin. On mahdotonta määrittää asioita absoluuttisesti ja kiinnittää merkityksiä, koska kaikki merkitykset ovat suhteellisia ja sen vuoksi muuttuvia. - - Lisäksi X:n ja Y:n välillä vallitsee piilohierarkia, josta ero riippuu, vaikka tämä ei aina selkeästi näy. (Cameron 1985, 1992, 109.)

Lapsuuden ja aikuisuuden suhteiden osalta on merkille pantavaa se, että vaikka yhtäältä ne nähdään (elämänvaiheina) jatkumona – lapsista tulee aikuisia – ovat ne silti samaan aikaan sosiokulttuurisesti muodostettu hierarkkinen oppositiopari (Christensen 1998, 188–189). Jatkan tätä vastakkainasettelun problematiikkaa koskevaa pohdintaa tarkastelemalla luvussa 8 lapsi- ja elämänvaihepuheen kehyyksiä, mutta ennen sitä kysyn: jos informantit luonnehtivat 'lasta' 'aikuisen' vastakohtaksi, niin miten he paikantavat itsensä suhteessa 'lapsen'? Tämä on seuraavan luvun avainkysymys.

7 ‘LAPSESTA’ KIELTÄYTYMINEN

Haastattelurunkoa laatiessani en ollut suunnitellut kysyväni informanteilta, kokevatko he itsensä lapseksi. Tämän lisäyksen tein vasta haastateltuani ensin esikoululaisia ja heidän jälkeensä ensiluokkalaista. Kun näissä haastatteluissa oli puhetta lapsuuden loppumisesta, kävi ilmi että kymmenen vuotta oli esikoululaisten ja ensiluokkalaisten keskuudessa yleisin rajapyykki johon lapsuuden katsottiin loppuvan (muut maininnat osuivat 12–19 -vuoden haarukkaan). Tämän havahduttamana lisäsin seuraaviin haastatteluihin kysymyksen siitä, kokeeko informantti itsensä lapseksi vai onko hän mielestään jotain muuta. Konkreettisesti se muotoutui tällaisena: ”Ootko sä omasta mielestäsi lapsi vai miten sä aattelet et mikä sä oot?”. Tärkeänä kysymyksen muotoilussa pidin sitä, ettei se ollut joko/tai-tyylinen, esimerkiksi: ”oletko mielestäsi lapsi vai nuori?”. Yritin muotoilulla painottaa myös sitä, että tässä pyydettiin ensisijaisesti omaa kokemusta asiasta, ei niinkään oletusta ”virallisesta” tai jonkun muun tahon arviosta (tietenkään nämä kaksi eivät ole siististi toisistaan irrotettavissa). Ymmärrän informanttien itsemäärittelyt tässä tilanteisina ja haastattelukontekstissa rakentuvina. Kuten Tommi Hoikkala (1993, 31) kirjoittaa: ”asiayhteyden ja kontekstin muuttuessa myös minä voi muuttua”.

Mihin sitten pyrin tällä kysymyksellä? Institutionaalisissa käytännöissä lapsuutta pidetään ensisijaisesti ikään perustuvana kategoriana, ikärajaukset vaihtelevat, mutta yhtä kaikki ‘lapsen’ määrittelyn keskeisimpänä kriteerinä käytetään ikää. Lapsuudelle esitetään kronologisen iän puitteissa rajansa myös elämänkääri- ja kehityspsykologiassa: lapsuuden loppuminen asetetaan tavallisesti 12–13 vuoteen, josta nuoruuden katsotaan puolestaan alkavan (ks. esim. Dunderfelt 1990, 92; Lehtovirta et al 1997, 163; Salo 1997, 125). Kehityspsykologisten näkemysten mukaan valtaosa informanteistani määrittäytyi siis lapsiksi, enkä tunne mitään muutakaan virallista (institutionaalista) yhteyttä, jossa alle 12-vuotias ei määrittäytyisi ‘lapsena’³⁴. Mitä sanovat kysymyksestä lapsiksi määritellyt itse?

³⁴ “Lapsuuden ja nuoruuden käsitteet ovat liukuvia. Virallisissa tilastoissa nuoria ovat 14–24-vuotiaat. Yhteiskunta määrittelee lapsen ja nuoren monin eri tavoin.” (Lapsen maailma 1/2002, 6.)

7.1 Itsemäärittelyt

Sitä, kokeeko informantti itsensä lapseksi vai joksikin muuksi, kysyin 45 toisviidesluokkalaiselta (23 tyttöä ja 22 poikaa) ja heidän vastauksistaan – joita tässä kutsun itsemäärittelyiksi³⁵ – muodostin seitsemän luokkaa: 1) lapsi; 2) lievästi lapsi; 3) lapsen ja nuoren välillä; 4) nuori/teini; 5) lapsen ja aikuisen välillä; 6) muiden kuin vakiintuneiden ikäkategorioiden avulla itsensä määritelleet; 7) ei tiedä tai ei halua sanoa. Alla oleva taulukko kertoo, kuinka monta haastateltua kuhunkin luokkaan sijoittui ja miten tytöt ja pojat jakautuivat niihin.

TAULUKKO 8 Itsemäärittelyjen luokittelu ja jakautuminen

Luokitus	Vastaajien iät	Tyttöjä/poikia	Määrä yhteensä
1. Lapsi	8–10 v.	3/3	6
2. Lievästi lapsi	8–11 v.	5/3	8
3. Lapsen ja nuoren välillä	8–11 v.	5/6	11
4. Nuori, teini	8–12 v.	1/3	4
5. Lapsen ja aikuisen välillä	9–12 v.	2/2	4
6. Muu	8–10 v.	2/4	6
7. Ei osaa/halua sanoa	7–9 v.	5/1	6

Haastatelluista siis vain kuusi määritteli itsensä varsinaisesti **lapseksi**. Tämä kuuden joukko koostui kolmesta toisluokkalaisesta pojasta, yhdestä kolmasluokkalaisesta ja kahdesta neljäsluokkalaisesta työstä. Itsensä lapseksi kokeneet eivät siis olleet kronologiselta iältään yksistään nuorimpia informantteja vaan nämä viisi olivat kolmelta eri luokka-asteelta, kylläkin niin, että nuorimmat itsensä lapseksi kokevat olivat poikia ja vanhimmat tyttöjä. Näistä kuudesta kaksi kuittasi kysymyksen yhdellä sanalla – ”*lapsi*” – ilman lisäperusteluja (P/9:H18; T/9:H19) ja yksi määritteli itsensä ”*ihan tavalliseksi lapseksi*” (P/8:H16). Eräs perusteli itsensä nimeämisen lapseksi sillä, että lapsuus jatkuu hänen mielestään töihin menoon saakka (T/10:H21). Kronologiseen ikään viittasi perusteluissaan kaksi, joskin lapsuuden loppuminen oli toisen arvion mukaan itseä hyvinkin lähellä, kun taas toinen paikansi sen täysi-ikäisyyteen.

³⁵ ‘Itsemäärittelyä’ käytän tässä paremman termin puuttuessa. Kyseessä ei ollut vapaa asetelma tyyliin ”mikä sinä olet?”, vaan lähtökohtana oli pitävätkö haastatellut itseään lapsina. Artikkelissaan *Negotiating ‘Us’ and ‘Them’*, Heinz Hengst (1997) esittää tiivistelmän ‘kollektiivista identiteettiä’ käsittelevästä tutkimusprojektistaan, jossa Euroopan eri maiden 8-13-vuotiaita lapsia pyydettiin vastaamaan mm. kysymykseen ”what are you?”. Siitä käy ilmi, että vastausten kirjo oli laaja ja vaihteli maan ja kansallisuuden, kuten myös siirtolaistaustan mukaan (Saksassa asuvat turkkilaisten siirtolaisten lapset kuvasivat itseään ensisijaisesti turkkilaisina). Englantilais- ja saksalaisvastaajat luonnehtivat itseään mm. ”ihmisiksi, lapsiksi, tyttöiksi, pojiksi, veljiksi, siskoiksi, jonkun pojiksi (sons), koululapsiksi, 10- ja 11-vuotiaiksi.” Vastauksissa kuvattiin myös luonteenpiirteitä (hauska, huumorintajuinen, helposti ärsyntyvä jne.) ja luonnehdittiin itseä harrastusten kautta (mm. jalkapalloilija, tietokonefriikki, judoekspertti).

No lapsi. Ykstoista kakstoista vuotiaana ehkä ei enää tunne olevansa lapsi. (Roosa, T/10:H20)

Mun mielestä mä oon vielä laps, mun mielestä vasta kaheksantoista vuotias rupee oleee aikuinen. (Panu, P/8:H17)

Yrittäessäni löytää näiden kuuden lapseksi itsensä määritelleen haastatteluista yhdistäviä tekijöitä sille, miksi juuri nämä kolmelta eri luokka-asteelta tulevat tytöt ja pojat nimesivät itsensä lapsiksi toisin kuin muut 39 haastateltavaa, oli tulos laihanlainen. Suoranaisia perusteluja sille, miksi he nimesivät itsensä 'lapsiksi', en tullut tivanneeksi, osittain siksi, että haastattelurunko oli turhan laaja muutoinkin, enkä tuolloin osannut vielä arvata tämän kysymyksen tärkeyttä työlleni. Perustelujen perääminen tuntui vastenmieliseltä myös siksi, ettei kysymys tuntunut innostavan haastateltuja. Voihan ajatella niinkin, että kysymyksen epäkiinnostavuudesta kielivä spontaanien perustelujen puuttuminen on jo sinänsä jonkinlainen tulos: 'lapsen' käsitteen kautta omasta itsestä puhuminen ei tunnu luontevalta, toimivalta tai mielekkäältä – edes silloin, kun on itsensä 'lapseksi' vastauksessaan määrittänyt.

Lisävalaisua saadakseni kävin heidän haastatteluistaan systemaattisesti läpi sellaiset kysymykset kuin suhtautuvatko he muita myönteisemmin leikkimiseen (leikkikeskeisyys); mikä on heidän perhемуotonsa ja paikkansa perheen sisarjärjestyksessä (esimerkiksi sattuisivatko olemaan kuopuksia ja täten perheessään "lapsimpia"); harrastusten suhteen; ystävien ikien suhteen; sen suhteen, luullaanko heitä ikäistään nuoremmiksi; suhtautuvatko aikuisuuteen jotenkin samantyyppisesti; ovatko lapsena olemisen tavaltaan samantyyllisiä (esim. muita voimakkaammin "perhelapsia"). Osoittautui, että he eivät kuitenkaan olleet minäkään näiden seikkojen suhteen erityisen homogeeninen ryhmä. Ainoaksi heitä yhdistäväksi ja muista kategorioista erottavaksi seikaksi jäi se, että he olivat muiden kategorioiden informanteja tyytyväisempiä omaan ikäänsä. Nimittäin kysymykseen siitä, minkä ikäinen mieluiten olisi³⁶, vastasi näistä kuudesta peräti viisi, että oma, nykyinen ikä tuntuu parhaalta ja vain yksi kertoi haluavansa olla ikäistään vanhempi. Kaikissa muissa itsemäärittelyryhmissä enemmistö sen sijaan mainitsi toiveikäksen omaa ikäänsä korkeamman iän.

"Lievästi lapseksi" nimesin ne kahdeksan haastateltavaa, jotka määrittelivät itsensä siten, etteivät suoraan tunnustautuneet lapsiksi vaan käyttivät lapsi -sanaa loiventavia ilmaisuja. He ottivat etuliitteillä – ehkä vähän, aika, jonkinlainen, jonkinasteinen, jonkun verran – etäisyyttä 'lapseen'. Itseä ei pidetty "täysin" lapsena, mutta jossain määrin kuitenkin. Näitä itsemäärittelyitä yhdistää myös se, että niissä ei yhtä lukuunottamatta nostettu mitään muutakaan ikäkategoriata lapsen ohella punnittavaksi.

-Oon mä vähän vielä laps. (Milla, T/8:H28)

-No oon mä ehkä vähän lapsi. (Jussi, P/8:H22)

-Oon mä aika lapsi vielä. (Otto, P/10:H23)

-Vielä jonkunlainen lapsi. (Henna, T/11:H25)

-Keskikokonen, en mä enää mikään niin kauheen pieni lapsi oo, mut lapsi vielä. (Aino, T/10:H24)

- Oon vielä jonkin verran lapsi, mutta sitte vähän ajan päästä tuun nuoreks, sit tuun aikuiseks ja sitte vanhukseks. (Meri, T/10:H26)

³⁶ Selvyyden vuoksi: olin ottanut myös haastattelurunkoon mukaan kysymyksen toiveiästä, siis sen lisäksi, että kirjoitelmissakin tätä käsiteltiin.

- Kai mä oon vielä jonkun asteinen laps. (Juuli, T/11:H27)
- Ehkä jonkun verran lapsi. (Tuomo/ P/11:H60)

Lapsen ja nuoren välimaastoon itsensä paikantavia oli yksitoista ja tämä muodostui siten luokituksen suurimmaksi itsemäärittelyryhmäksi. Osa heistä sijoitti itsensä varmaan sävyyn lapsen ja nuoren välille puntaroimatta sen tarkemmin paikkaansa tässä maastossa :

- Mä oon lapsen ja nuoren väliltä. (Mirjami, T/10:H37)
- Siltä väliltä, lapsen ja nuoren väliltä. (Annika, T/11:H30)
- Mä oon siinä lapsen ja nuoren välillä. (Elsa, T/11:H32)

Osa pohti tarkemmin ”painotuseroja” eli sitä, kallistuuko itsearviossaan lähemmäksi ’lasta’ vai ’nuorta’:

- Musta tuntuu, että mä oon vielä sillä välillä, että mä vielä oon ehkä enemmän lapsi ku nuori, että mä oon sillä välillä, että mä oon kummankin välillä. (Ilari, P/9:H29)
- Mä oon paremminkin murrosikänen, mut tavallaan laps kuitenkin. (Atte, P/11:H31)
- Mikä mä nyt olisin? En mä nyt lapsikaan ainakaan oo! En lapsi, mutta en ihan vielä nuorikaa kummiskaan oo, mut lapsi mä en kummiskaan oo! Sillä välillä joku. (Lassi, P/10:H38)

Jotkut lapsen ja nuoren välille itsemäärittelyssään asettuvista yhdistelivät ’lapsesta’ ja ’nuoresta’ oman välikategorian:

- En mä kauheen vauva oo, mut sellanen nuorilapsi! (Pinja, T/8:H35)
- Ehkä mä oon lapsinuori, sillei niinku väliltä. (Elina, T/9:H34)
- Mä en sanois itseeni että mä oon joku laps, mä sanoisin itteeni varhaisnuoreks mieluummin ku lapseksi. (Aaro, P/9:H33)

Tällaisten väli- tai alakategorioiden ilmaantuminen arkipuheeseen on nähty merkkinä ”ikäkausien osittaisesta toisiinsa liudentumisesta” ja siten yhä hankalammaksi käyvästä tiukkojen siirtymien määrittelystä. ”Varhaisnuori”, ”nuoret aikuiset” ja ”varhainen keski-ikä” hienosäätävät ikäkausia kuvaavia luokitteluja, mutta tekevät sen traditionaalisen luokituksen puitteissa. (Nikander 1999, 33.) Hienovaraisuudessaan ne painottavat elämänkulun prosessimaisuutta, mutta samalla ne toimivat perinteisen puitteissa lohkaisemalla alaosastoja ja välikerroksia vakiintuneeseen järjestykseen. Tuloksena on siis entinen jäsenyys tiheämmin viipaloituna.

Vaikka edellä puheena olleet lapsen ja nuoren välimaastoon itsensä asettavat käyttivät ’lapsen’ ohella ’nuorta’ määrittelynsä mittapuuna, he eivät pitäneet itseään varsinaisesti ’nuorina’. Välikategorioiden suosioista kertoo se, että vain neljä haastateltua piti itseään varsinaisesti **nuorena tai teininä**.

- Mä oon kypsyvä teini. (Tatu, P/8:H40)
- Semmonen teini. (Jere, P/11:H41)
- Mä oon varmaan joku nuori. (Riikka, T/11:H43)
- Nuori (Anton, P/12:H42)

Aikuisena itseään ei pitänyt kukaan haastateltavista, mutta **lapsen ja aikuisen välillä** olevana piti itseään neljä. Tässä itsemäärittelyryhmässä haastateltujen ikä-

haitari oli 8–12-vuotta, kuten edellisessä, itsensä nuoreksi tai teiniksi määritteliden ryhmässäkin. Nämä haastateltavat vain jättivät arvioistaan kokonaan ‘nuoruuden’ pois ja tekivät siis arvionsa ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ avulla. Näiden rajalla oloa suhteutettiin esimerkiksi asettamalla ”lapsellisuus” ja ”isuus” vastinpariksi ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ rinnalle: ”*Musta tuntuu aina et mä oon siinä lapsen ja aikuisen rajalla. Että mä en oo kauheen lapsellinen enkä mä oo kauheen isokaan*” (Minttu, T/11:H47). Lisääntynyt ymmärryskyky oli mittarina 11-vuotiaan Liinan itsemäärittelyssä (T/11:H46). Aiemmin, kun puhuimme lapsena olemisen hyvistä ja huonoista puolista, otti hän huonona puolena esiin nimenomaan sen, ”*ku lapsena ei ymmärtänyt kaikkea*”. Ja nyt, joksikin muuksi kuin ‘lapseksi’ hänet mielestään teki juuri tämän ”puutteen” lieventyminen:

L: Mä oon lapsen ja aikuisen välillä

K: Mistä sä huomaat et sä oot siinä välillä?

L: No ymmärtää enemmän mitä ne aikuiset puhuu

Uuden näkökulman kysymykseen antoivat ne kuusi haastateltavaa, jotka kuvasivat itseään ***muiden kuin ikäkausikäsitteiden avulla***. Ensinnäkin kaksi vastasi käyttämällä ekplisiittisesti jonkun muun antamaa määritelmää. Toinen vetosi horoskooppiin – ”*Mun horoskoopissa lukee että tota murrosikä alkaa vaippaikäisenä ja päättyy harmaaseen hautaan asti*” (Alli, T/8:H51) – vaikkei kyllä pitänyt sitä itseensä osuvana. Ja toinen otti esiin isän hänelle antamaa nimitykseen ”*pikkumies*” (Joel, P/3:H53). ”Pikkumies” olikin ainoa selkeästi sukupuolitettu määritelmä 45 vastausten joukossa. Toisluokkalaisen pojan itsemäärittelyn – ”*Oon semmonen sopivankokonen kaikkiin hommiin*” (Mitja, P/8:H48) – voisi tulkita tyytyväisyytenä suhteessa sekä toimintamahdollisuuksiin että itsen toimijana. Lapsesta etäännyminen, tuleminen joksikin ja liikkeellä olo elämänvaiheasteikossa piirtyvät näkyviin kymmenvuotiaan pojan lyhyessä itsemäärittelyssä: ”*Alan olla jo jotain muuta*” (Sampo, P/10:H49).

Seuraava, toisluokkalaisen Marian, itsemäärittely perustui tilannekohtaisuuteen: joissain tilanteissa voi tuntea itsensä isommaksi, joissain pienemmäksi, kontekstista riippuen. Eli jokainen on jollekin henkilölle tai jonkin asian suhteen nuori/vanha tai pieni/iso, eivätkä nämä ole siten stabiileja asioita:

M: Joskus tuntuu että on iso ja joskus tuntuu että on pieni.

K: Osaatko sanoo että millon tuntuu isolta ja millon pieneltä?

M: Sillon tuntuu isolta kun saa olla jonkun pienemmän kanssa jota joutuu hoitamaan. Sit pienemmältä vaikka sillon ku Hannu [pikkuveli] haluaa mennä mun sänkyyn, ku mulla on semmonen kerrossänky ja mennään sinne ja ruvetaan leikkimään jotain, ni sillo tuntuu että on pieni. (Maria, T/8:H50)

Tavallisesta ja epätavallisesta lähti määrittelyssään liikkeelle kymmenvuotias poika, joka liitti ”epätavallisuuteensa” sen, että häneen luotetaan ja vieläpä rahaasioissakin – eikö luottamus siis kuulu lapsuuteen?

No mä oon tavallinen tai en mä ihan oo tavallinen. Muhun luotetaan, mejän äiti luottaa aika paljon mejän lapsiin. Se sanoo että, antaa pankkikortin ja sanoo numeron ja sanoo että otappas kakssataa tililtä ja sit tuo takas. Kyllä mä tunnen itteni aika isoks ku mejän äiti luottaa niin paljo muhun. (Eerik, P/10:H52)

Eli kaikki nämä kuusi haastateltavaa, joiden itsemäärittelyt edellä esittelin, hylkäsivät määrittelyissään ”elämänvaiheasteikon” – heille relevantit itsemäärittelyn ainekset löytyivät aivan jostain muualta. Lisäpohdinnan aihetta antoivat ne kuusi, jotka *eivät osanneet tai halunneet vastata* kysymykseen lainkaan: vakiintuneet elämänvaihekatteeriat tai muu sosiokulttuurinen ikätieto ei ollut heille riittävää tai käyttökelpoiselta tuntuva itsemäärittelyn rakentamiseksi – tai sitten ”pakollinen” itsemäärittely ei ylipäätään ollut heistä mielekästä.

7.2 ‘Ei-lapsi’

Koska lapseksi ”tunnustautuneita” oli siis vain kuusi ja he muodostivat varsin heterogeenisen joukon, joudun jäljittämään ‘lasta’ negation kautta eli katsomaan haastatteluja sillä silmällä, mitä ‘lapsi’ ei niiden perusteella ainakaan ole. Etsin joksikin muuksi kuin lapseksi itsensä määritelleiden vastauksista perusteluja sille, miksi he eivät ole mielestään ‘lapsia’.

Yleisin perustelu sille, etteivät haastatellut määritelleet itseään ‘lapseksi’, oli *leikkimisen lopettaminen*. Leikkiminen sidottiin erottamattomasti näissä sitaateissa ‘lapseen’: ”*lapset leikkii tietenkii*” (Anton, P/12:H42); ”*tulee sillei ku sanotaan lapsi, ni siitä tulee mieleen että se vaan leikkii ja näin*” (Meri, T/10:H26). Länsimaisissa kulttuureissa on ‘leikistä’ yleisemminkin ottaen tullut sosiaalisen toiminnan synonyymi lapsuuden kohdalla (James, Jenks & Prout 1998, 91). Ja kun nämä haastateltavat eivät itse leikkineet so. pitäneet tekemisiään leikkimisenä, eivät he täten katsoneet itseään lapsiksi.

Sen huomaa omasta käytöksestä, et ei yhtään niinku kiinnosta niinku tämmöset leikkimiset ja rupee tämmöset niisanotusti aikuismaiset tekemiset kiinnostamaan. (Atte, P/11:H31)

K: Mitä sä aattelisit et millon se lapsuus sitte loppuu, vai voiks sitä sillei aatella?
H: Voi sitä sillei et sitte ku kasvaa vähän isommaks ja lopettaa ne leikit mitä on lapsena tehny. (Heikki, P/9:H36)

R: Mä oon varmaan joku nuori.

K: Missähän se ero on lapsessa ja nuoressa, että mistä sen tietää että joku on lapsi ja joku on nuori?

R: Niinku just se että lapsi leikkii jollain kuralällyillä ja tekee majoja ja sillai. (Riikka, T/11:H43)

Harriet Strandell (1994, 10–12) on tarkastellut kriittisesti leikin käsitettä ja todennut, että moderneissa länsimaissa leikki nähdään lasten toiminnan arkkityyppinä, jonain, joka ilmentää lasten ”todellista olemusta”. Ongelmallista tässä on hänen mukaansa se, että leikki-käsitteen alle niputetaan suuri osa siitä, mitä lapset tekevät eli sillä kuitataan valtava toiminnan kirjo. Modernilla leikin käsitteellä erotetaan lasten tekemiset aikuismaailman ”oikeista” aktiviteeteista. Leikki on jotain yksinkertaista ja kehittymätöntä edustavaa, sen arvo tulee tulevaisuuden kautta: leikkiessään lapset harjoittelevat ”oikeaa elämää” varten tarvittavia taitoja. Tämä Strandellin esittämä kritiikki on mielestäni keskeisessä asemassa kun mietitään

lapsi- käsitettä, sillä niin erottamattomasti nämä kaksi on kulttuurisesti nivottu yhteen. Lapsuuden loppu saattoikin olla haastatellun kokemana sama kuin lelujen hylkääminen: *No se [lapsuus] loppu silloin ku mä olin jotain kaheksan ja puol vanha, joskus sillo. Mä aattelin että nyt mä kyllä tahon laittaa huonettani kuntoon ja vien nämä kaikki lelut vaatehuoneeseen ja en enää leiki leluilla ja siitä se sit lähti, enkä mä oo enää todellakaan millään leluilla leikkiny.* (Lassi, P/10:H38)

Edellisessä sitaatissa raja lapsen ja ei-lapsen välillä paikantuu harvinaisen selkeästi tiettyyn tapahtumaan ja toimenpiteeseen: lelujen poistamiseen omasta huoneesta. Sen sijaan tavallisempaa oli, että perustelut sille, mikseivät informantit pitäneet itseään lapsina, olivat paljon väljempinä: yleinen perustelu olikin se, että **itsestä ei tunnu lapselta.**

A: Mä oon omasta mielestäni niinku, mä en sanois itseeni että mä oon joku laps, mä sanoisin itteeni varhaisnuoreks mielummin ku lapseksi. Mä en oo lapsi siis käytännössä.

K: Millei käytännössä?

A: Mua sanotaan lapseksi, siis yleensä, mutta musta ei tunnu lapselta. (Aaro, P/9:H33)

A: Siltä väliltä, lapsen ja nuoren väliltä.

K: Pystyyks sitä sitte niinku erottelemaan että mikä on sitä lasta ja mikä on sitte jotain vanhempaa?

A: No, yyym. Jotenki se vaan tuntuu. (Annika, T/11:H30)

Mistä näissä tuntemuksissa voi olla kyse? Naisten omaelämäkertoista lapsuuden loppumisen kerrontaa tutkinut Irma-Riitta Järvinen (1993, 121) kirjoittaa: "Kun lapsuus loppuu, jokin katoaa tai muuttuu – mikä se jokin on? Tunne on niin voimakas, että se on määriteltävissä varsin dramaattisesti vuosikymmenien päästä, ja ehkä nimenomaan vasta silloin; ei sillä hetkellä kun muutos on meneillään." Uskonkin, että informanttieni kohdalla dramaattisten lapsuuden loppumista koskevien paikanusten sijasta esitetyt, epämääräisemmät viittaukset "tuntemuksiin" selittyvät juuri tästä näkökulmasta: käynnissä olevalle prosessille ei helposti löydy sanoja.

Häpeä – tai haastateltujen termein **kehtaaminen** – näyttäisi myös olevan lasta ja ei-lastaa erotteleva kysymys. Yksitoistavuotias, itsensä lapsen ja nuoren välille määritellyt Annika katsoi muuttuneensa "lapsesta pois päin" sillä perusteella, että hän "ei enää kehtaa tehdä kaikkia asioita" joita ennen teki. Hän kertoo esimerkin:

No sillei varmaan ainaki, et mä en voi sillei niinku pienenä aina tein, ni vein sel-lasen ison kukkakimpun tonne kioskille et mä saisin karkkia, ni en mä varmaan sillei enää vois tehdä. Sen ymmärtää ku on niin pieni mut sit jos on iso ni sitte ei oikein. (Annika, T/11:H30)

"Kehtaaminen" tuli esiin myös 11-vuotiaan Elsan puheessa (joka myös määrittä itsensä lapsen ja nuoren välille):

E: Kyllä me varmaan, jos kehataan vaan, ni lähetään vielä virpomaanki.

K: Nii sä sanoit et jos kehataan, ni tarkottaako se sitä että, tai niin, mitä se tarkoittaa?

E: No sillei että kohta on kasvamassa yli että vähän se tuntuu lapselliselta, mut me kyllä sen perusteella käyvään ku on meitä vanhempiaki vielä [jotka käyvät virpomassa].

(Elsa, T/11:H32)

Elsan kohdalla ”kehtaako vielä vai ei” -pohdinta oli tuottanut tulokseksi, että lapsuuden perinnettä, virpomista, voi vielä jatkaa. Häpeällisyyttä lievensi se, ettei hän ole vanhin näin tekevä. (Myös kirjoitelmissa mainittiin häpeä: kuudesluokkalainen tyttö perusteli toiveiän yhteydessä haluaan olla pieni (2v) sillä, ettei tarvitsisi ”hävetä mitä tekee”. Kukaan pojista ei sen sijaan puhunut häpeästä.)

Tyylylitajun muuttuminen oli myös lasta ja ei-lastaa erottelevaksi nostettu asia. Tämä tuli erityisesti esiin itsensä teiniksi määritelleiden perusteluissa.

K: Ootsä omasta mielestäs vielä lapsi vai mikä sä omasta mielestäs oot?

J: Semmonen teini

K: Mistä sä tiiät et sä oot jo teini, et mikä on muuttunu?

J: Tyylylitaju on muuttunu

(Jere, P/11:H41)

T: Mä oon kypsytvä teini

K: Mistä sen sit tietää?

T: Viime vuonna mä pidin lippistä vielä oikeinpäin, mut nyt mä en suostu enää pitämään, mun mielestä se on huonon näkönen.

(Tatu, P/8:H40)

Tässä ”tyylylitajun muuttumisessa” voisi olla kyse siitä, mitä Allison James (1986, 156–158) kutsuu ruumiilliseksi tyyliksi (bodily style). Myöhäismoderneissa yhteiskunnissa tästä on tullut keskeinen keino luoda ja ylläpitää ryhmärajoja, luoda identiteettiä sekä osoittaa muutosta sosiaalisessa statuksessa. Kun muodolliset initiaatiot puuttuvat, on iästä, koosta, muodosta ja ruumiin muuttuvista toiminnoista tullut viitekohtia, joihin kategoriasiiroja suhteutetaan.

Varsinaisilla **fyysisillä muutoksilla** ”ei-lapseutta” perusteltiin kuitenkin hyvin vähän. Kun niin tapahtui, tehtiin se ylimalkaisesti: ”*ne on niitä murrosiän juttuja ja sillei*” (Elsa, T/11:H32). Ja minä suhtauduin aiheeseen vähintäänkin yhtä varovaisesti (ja kaavamaisesti jaottelemalla ”murrosiän jutut” dikotomisesti ruumiin ja mielen osastoihin):

K: Tarkotat sä murrosiän jutuilla niinku ruumiin kasvua vai ajatusten muuttumista tai semmosta?

E: Ehkä molempia

Selvää on, että haastattelutilanteessa tuntemattoman aikuisen kanssa ei ole miellyttävää tai mielekästä tilittää ruumiillista kehitystään – enkä haastattelijana edes halunnut tähän ketään painostaa. Kun vertaan haastatteluja ja kirjoitelmia, on ero ruumiillisen kehityksen esiin tulossa huomattava. Haastatteluissa aiheesta puhutaan sivumennen, kierrellen, nopeasti ohittaen (myös minä). Vain paino ja pituus ovat tarpeeksi ”turvallista” ruumiillisuutta keskusteltavaksi – jos nekään. Kirjoitelmissa sen sijaan on runsaammin oman ruumiin muutosten listaamista ja kuvailua.

”Nuoreksi lapseksi” itsensä määritellyt kahdeksanvuotias Pinja teki eron lapsen ja ei-lapsen välille viittaamalla **osaamiseen**: hän katsoi lapsuuden päättyvän ”*joskus sillo kuusvuotiaana, sitte rupee tulee sellaseks niinku että pystyy vaikka auttaa äiskää paremmin tai sellasta*” (T/8:H35).

Yhteenvetäen voi sanoa, että koska lapseksi ”tunnustautuneita” oli vain kuusi ja he muodostivat varsin heterogeenisen joukon, piirtyy ’lapsi’ tämän kysymyksen valossa pikemminkin sen varassa mitä ’lapsi’ ei ainakaan ole. Joksikin

muuksi kuin lapseksi itsensä nimenneiden perusteluita summaten 'ei-lapsi' on se, joka on lopettanut leikkimisen; johon luotetaan; jonka ajatukset, kiinnostuksen kohteet ja tyyllitaju ovat erilaiset kuin 'lapsella'. 'Ei-lapsi' ymmärtää lasta paremmin asioita; on fyysisesti kehittyneempi; eikä ole "lapsellinen". 'Ei-lapsi' on "sopivan kokoinen kaikkiin hommiin". Sen, ettei ole enää lapsi, tuntee itsessään. 'Lasta' ja 'ei-lastasta' myös erottaa (sukupuolittuneesti) se, että lapsi ei tunne häpeää tekemisistään toisin kuin ei-lapsi.

Mielestäni kiinnostava havainto oli, että oikeastaan missään luokituksen ryhmässä kronologinen ikä ei ennustanut sitä, miksi haastatellut itsensä tunsivat. Keskeisenä pidän myös sitä, että 'lapseksi' "tunnustautuneita" oli niin vähän (6/45), kuten myös sitä, että haastatellut tuottivat perinteisten vakiintuneiden ikäkategorioiden väliin asettuvia luokkia ("lievästi lapsi", "lapsen ja nuoren välillä"). Ne, jotka väistivät itsemäärittelyssään vakiintuneita ikäkattegioita muunlaisia määrittelyksiä käyttämällä ja toisaalta ne, jotka eivät halunneet tai osanneet kysymykseen vastata, antoivat lisäpohdinnan aihetta: ei siis ole itsestään selvää, että itsensä haluaa tai pystyy ikäkategorioiden kautta nimeämään, eikä sen relevanttius ole automaattista. Entä sitten ne, jotka asettivat itsensä lapsuuden ja aikuisuuden rajalle, tipauttaen nuoruuden välistä pois kokonaan? Olinkin hieman yllättynyt siitä, että vain neljä nimesi itsensä teiniksi tai nuoreksi.

Avoimeksi kysymykseksi jää, miten informanttien vastauksiin vaikutti se, että haastattelut tehtiin koulussa ja haastateltavana oli yksi kerrallaan. Olisivatko vastaukset kysymykseen, kokeeko informantti itsensä lapseksi vai joksikin muuksi, olleet erilaisia jos haastattelupaikkana olisi ollut vaikkapa koti? Voisiko olettaa, että kotikontekstissa itsensä lapseksi kokeminen olisi ollut voimakkaampaa? Tai "asiaankuuluvaa"? Tai miten olisi vaikuttanut, jos kyseessä olisi ollut ryhmähaastattelu? Olisiko kavereiden seurassa itsensä lapseksi luokittelevia ollut kenties vieläkin vähemmän? Sekin, että haastatellut asuivat Jyväskylän keskustassa ja lähiöissä, avaa uusia kysymyksiä – kuinkahan maalaisympäristössä elävät, samanikäiset olisivat vastanneet kysymykseen? Suuremmissa kaupungeissa asuvat? Entä eri sosiaaliluokista tulevat? (vrt. Jyrkämä 1995.)

Virpi Uotisen (1998) tutkimus valottaa erittäin mielenkiintoisella tavalla aikuisten iän kokemisen sosiokulttuurisia eroja sekä sukupuolittain että maittain. Vertailtuaan suomalaisten ja yhdysvaltalaisien eri-ikäisten (25–39, 40–54, 55–64 v.) käsityksiä omasta iästään, hän löysi olennaisia eroja. Sukupuolittain tarkasteltuna suomalaisten naisten ihanneikä oli korkeampi kuin suomalaisilla miehillä. Yhdysvaltalaisien naisten ja miesten kesken vastaavaa sukupuolittaista eroa ei ilmennyt. Maittain verrattuna yhdysvaltalaisien ihanneiät olivat suomalaisten ihanneikiä alhaisemmat. Maiden välisenä yhdistävänä suuntana oli kuitenkin se, että kronologisen ja ihanneiän välinen ero oli suurimmillaan molempien maiden vanhimmassa ikäryhmässä. (Mt., 109–118.)

Kun Irma-Riitta Järvisen (1993, 111) tutkimuksen naiset hahmottivat elämänsä vuosikymmenien perspektiivistä omaelämäkerroissaan, osoittautui että koetuissa lapsuuden rajoissa oli suuri vaihtelu: "lapsuus koetaan vaiheeksi, joka saattaa loppua 4-vuotiaana, 20-vuotiaana, jota ei ole ollut ollenkaan – tai joka ei ole koskaan loppunutkaan" (mt). Myös tämä osoittaa, ettei lapsuus elämänvaiheena rajaudu yksin iän kautta, vaan sillä on monet ulottuvuutensa.

7.3 ‘Ei-lapsi’ kohtaa ‘ei-vanhan’

“Lapsen kategoriasta kieltäytyminen” muistuttaa sosiaaligerontologisessa tutkimuksessa käytyä keskustelua “vanhuudesta kieltäytymisestä”. Lukuisissa sosiaaligerontologisissa iän subjektiivista kokemista selvittävissä tutkimuksissa on havaittu, että “vanhaksi saatikka vanhukseksi ei tunnustauduta” (Jyrkämä 1996, 108; ks. myös Ruoppila 1992; Uotinen 1995). Esimerkiksi Jyrki Jyrkämän (1995a) väitöskirjatutkimus *Rauhaisesti alas illan lepoon?* kertoo, että eri puolilla Suomea asuvista 70–74-vuotiaista vain kolmannes piti itseään vanhana. Sukupuoli ei tämän tutkimuksen valossa näkynyt itsensä vanhaksi kokemisessa, mutta terveydentila, elämäntilanne (esimerkiksi siviilisääty) ja ammattialatausta kylläkin. Eroja löytyi myös paikkakunnittain, ei ainoastaan kaupunki-maaseutu akselilla, vaan myös maaseutupaikkakuntien välillä. Jyrkämä (1996, 110) summaa: ”Subjektiiviset arviot vaihtelevat elämäntilanteittain ja myös ympäristöittäin. Ikä ja vanheneminen nähdään – merkityksellistetään eri tavoin eri ryhmissä ja myös erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä”.

Tässä rinnakkaisuudessa – lapsuudesta ja vanhuudesta kieltäytymisessä – on mielestäni kyse jostain tärkeästä, johon pitäisi päästä kiinni. Täytyy tiettenkin muistaa, että aineistoni on suppeudessaan vain pieni kurkistus tai avaus tähän suuntaan ja sen rinnastamista suuriin otoksiin perustuviin (kvantitatiivisiin) tutkimuksiin voi pitää kyseenalaisena. Toisaalta esimerkiksi sosiaaligerontologi Laura Hurd (1999) on kvalitatiivisessa ryhmähaastatteluihin ja osallistuvaan havainnointiin perustuvassa tutkimuksessaan päätenyt tuloksiini osin rinnastettaviin johtopäätöksiin. Hurd tarkastelee ‘vanhan’ (old) ja ‘ei-vanhan’ (non old) kategorioiden välistä dynamiikkaa artikkelissaan *“We’re Not Old!”: Older Women’s Negotiation of Aging and Oldness*. Hän keskittää huomionsa siihen prosessiin, jossa aktiiviset ikääntyvät hylkäävät itseensä kohdistuvan ‘vanhan’ leiman ja tätä seuraavat negatiiviset stereotyyppit. Hurd toteaa, että huolimatta ikääntyvien yksilöiden kokemusten ja ominaisuuksien moninaisuudesta ja vaihtelevuudesta, vanhuuden yhä usein oletetaan olevan homogeeninen elämänvaihe – ja negatiivisesti väritynyt sellainen. Ikääntymistä ja ikääntyneitä yksilöitä koskevat mielikuvat ja odotukset eivät ole pysyneet erilaisten muutosten, kuten paremman terveyden ja pitkäikäistymisen mukana. Ageistiset stereotyyppit menetyksestä, sairaaloi-suudesta, riippuvaisuudesta ja inkompetenttiudesta ovat yhä jäljellä huolimatta monien vanhempien aikuisten elytyistä realiteeteista. (Mt., 420–421 ja 423).

Hurdin tutkimuksessa informantit painottivat heti aluksi, etteivät ole vanhoja: “The first thing you have to learn is that we’re not old!”. He sanoivat elävänsä elämänsä parasta aikaa ja kuvasivat itseään termeillä nuori-vanha (young old), nuorekas, nuori sydämeltään. Näin he tietoisesti vastustivat ageistisia mielikuvia ja odotuksia, tavallaan peilasivat itseään “vanhan” stereotypiaan. Tällöin Hurd otti käyttöönsä termin ei-vanha (non old). Ei-vanha ei määrittynyt kronologisen iän mukaan, vaan perustui vanhasta etäännyttämiselle, itsemääritys tapahtui sen valossa mitä informantit eivät katsoneet olevansa. Toisaalta he eivät juurikaan eksplikoineet, mitä ei-vanha sitten on eli ei-vanha jäi ageististen stereotyyppien vastakohtaksi: terveyttä, aktiivisuutta ja omia elämäntapavalintoja korostavaksi. Ikääntyminen esitettiin jonain, jota vastaan on taisteltava, eikä passiivisuuteen ja itsesääliin ole varaa. (Mt., 424–437.)

Se, että itse olen kuvannut 'lapsesta' kieltäytymistä termillä 'ei-lapsi' ja Hurd vastaavasti erottaa 'ei-vanhan' 'vanhasta', on yhteensattuma. En siis ole saanut vaikutteita analyysieihini Hurdin tutkimuksesta (jonka löysin vasta 'ei-lasta' koskevien analyysien jälkeen), mutta tämä mielestäni hedelmällinen yhteensattuma antaa aihetta rinnastaa lapseksi ja vanhoiksi nimettyjen vastarinnan. Ei-lapsen ja ei-vanhan väliltä on löydettävissä seuraavat yhtäläisyydet.

TAULUKKO 9 Ei-lapsi ja ei-vanha

Ei-lapsi ja ei-vanha
<ul style="list-style-type: none"> - perustuvat 'lapsesta'/'vanhasta' etäännyttämiselle - rakennetaan peilaamalla itseä 'lapsen'/'vanhan' stereotyyppioihin - itsemäärittely tapahtuu negaationa eli sen valossa, mitä informantit eivät katso olevansa - kumpaakaan ei perustella tai määritellä suoraan kronologisen iän kautta - kumpaakin käytetään tuottamaan positiivista minäkuvaa; vahvistavat omaa identiteettiä vakavasti otettavana, aktiivisena toimijana - 'lapsi'/'vanha' asetetaan toiseksi suhteessa 'ei-lapseen'/'ei-vanhaan'; 'lapsi'/'vanha' on joku muu tai toinen

Isto Ruoppila (1992, 4) on koonnut sosiaaligerontologiassa käytyä keskustelua vanhuks-termin liittyvästä keinotekoisesta yhtenäisyydestä ja sen leimaavuudesta:

Tällöin sivuutetaan yksilölliset biologiset, sosiaaliset, ammatilliset, taloudelliset, elämäkokemukselliset ja historialliset erot ja lopulta sukupuolikin häviää, puhutaan vain vanhuksista. Myös Schultze (1979) viittaa siihen, että vanhuks on fiktio, ihmisten päässä kuvitelmana ja kimpuna odotuksia. Tämä määrää ihmisten havaintoja, kokemuksia ja toimintaa, joten vain tässä mielessä voidaan puhua vanhuksista yhtenä ryhmänä. Muiden kuin vanhojen ihmisten muodostama vanhukskuva suojaa niiden identiteettiä, jotka eivät ole vanhoja. Vanhusten käsitteleminen yhtenä ryhmänä nostaa esiin stereotyyppiset käsitykset, joissa vanha ihminen nähdään yleistetyksi ihmisenä, joka on kokenut vajauksia, menetyksiä ja on monin eri tavoin puutteellinen. Tällainen stereotyyppinen kuva voi olla nuorempien ihmisten asenteiden perustana, mutta tämän perusteella nuorempien antama palaute iäkkäille ihmisille vaikuttaa näiden käsityksiin vanhenemisesta ja vanhuudesta.

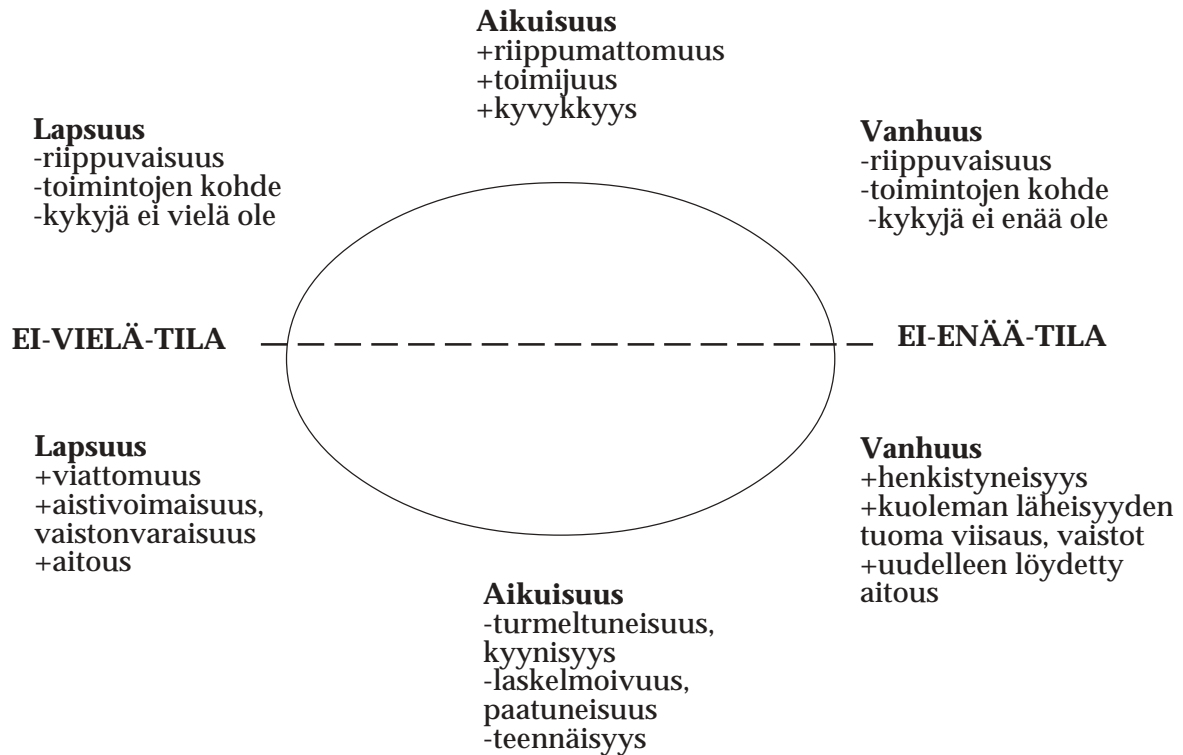
Tulkitsen informanttien keskuudessa esiintyneen halun olla ikäistään vanhempia sekä sen että niin harvat tunnustautuivat 'lapsiksi' strategiana tehdä pesäeroa puutteelliseen 'lapseen', joka on vähemmän.³⁷ Vaikka he yhtäältä uusintavat konventionaalista sosiokulttuurista ikätietoa määrittelemällä 'lapsen' 'aikuisen' vastakohtana, tulevat he toisaalta itsensä joksikin muuksi kuin 'lapseksi' määrittelemällä kyseenalaistaneeksi konventionaalista sosiokulttuurista ikätietoa. Silti

³⁷ Esimerkiksi Georg Simmel ja Erving Goffman ovat pitäneet "etäisyyden säätelyä" modernia ihmistä luonnehtivana asenteena. Stereotyyppioihin pidetään etäisyyttä negaatioiden kautta rakennetuilla itsemäärittelyillä. (Eräsaari 2002, 12.)

on niin, että vaikka ‘ei-lapseksi’/’ei-vanhukseksi’ asettuminen jossain määrin näyttäisikin antavan etäisyyttä ‘lapsen’/’vanhan’ ahtaaseen malliin, ei tästä mallista kuitenkaan päästä eroon: itsemääritys tapahtuu kuitenkin jollain tavoin sen kautta – vähintäänkin jonain, mikä eroaa siitä.

Elämän hahmottaminen kaarena, jonka matalina kohtina ovat lapsuus ja vanhuus, on ollut länsimaissa 1900-luvulla yleisin tapa kuvata elämänkulkua (Tikka 1991,21–23). Kaarimallisissa lapsuus on asetettu “ei-vielä-tilaksi” eli se on nähty leimallisesti valmistautumisena ja nousuna kohti aikuisuutta (Strandell 1992, 20). Kaaren toiseen ääripäähän, sen laskeutumiskohtaan paikannettua vanhuutta voisi tällöin nimittää “ei-enää-tilaksi”³⁸. Molemmat määrittävät tässä kuviossa omilla tavoillaan puutteellisina tiloina verrattuna aikuisuuden normiin, kaaren huippuun. (Lallukka 2000, 168.) Toisaalta näkemys lapsesta tai vanhasta ihmisestä aikuista vähempänä kantaa käänttöpuolellaan myös toisenlaista arvotusta. Marjatta Bardy (1996, 188) kirjoittaa: “Lapsi aikuista vähempänä -näkemys kiinnittää huomiota siihen, mitä matkan varrella tulee lisää. Lapsi aikuista enempänä -näkemys puolestaan ehdottaa, että aikuistumisen myötä ihminen kadottaa jotain, menee harhaan tai typistyy”. Tähän lapsuuden kultiksikin kutsuttuun ajatusmalliin kuuluvat käsitykset ”lapsesta aikuista viisaampana, parempana näkijänä, esteetikkona, filosofina tai oppaana” (Bardy 1996, 187) ja ne muistuttavat kovasti myös viisaan, henkistyneen vanhuksen representaatiota. Eli länsimainen kulttuurinen koodisto sisältää myös aineksia kaaren kiepauttamiseen ylösalaisin. Lapsi ja vanhus voidaan nähdä tietyssä mielessä ”aikuista enempänä”, aikuisuus on tässä versiossa putoamista menetyksen kuoppaan, kun taas lapsella on aistivoimaisuutensa ja vaistonvarainen näkemiskykynsä vielä tallella ja vanhus on ne puolestaan jälleen löytänyt (ei ehkä niinkään elämällä, tekemällä ja kokemalla hankittuna vaan myös kuoleman vääjäämättömän lähestymisen tuomana). Tietämättömyyden lapseen on paradoksaalisesti liitetty kulttuurissamme myös tietynlaisen tietämisen lajeja, esimerkiksi: ”totuus tulee lasten ja imeväisten suusta”. Tässä on kuitenkin kyse kulttuuristen sopivaisuussäntöjen tietämättömyydestä: lapsi voi sanoa pamauttaa jotain sellaista, jota ei ole sopiva ääneen tietää. Edellisen sananlaskun muunnoksessa ”totuus tulee lasten ja humalaisten suusta” näkyy tällaisen tietämisen holtittomuus ja kontrolloimattomuus. Lapsiin on kulttuuriperinteessämme kytketty myös ylikuonnollinen tai intuitiivinen kyky nähdä ja tietää sellaista, mitä aikuiset eivät voi turmeltuneisuutensa vuoksi nähdä (Neustadter 1989). Primitiivisyydestä tai epä-älyllisyydestä kumpuava vaistonvarainen ”tieto” ei ole muodollisen kasvatuksen ja koulutuksen saaneiden aikuisten ulottuvilla (Archard 1993, 38). Vaikka kaari tuleeikin tässä päälaelleen käännettyksi, tapahtuu ammentaminen edelleen samoista vastakkainasetteluista.

³⁸ On todettu, että kaarianalogia voi olla ikään kuin “itseään toteuttava ennuste”: vanhat/ikäntyneet ihmiset voivat “hellittää otteensa elämästään” elämänkaaren käsitteellistämistä myötäillen. Aikuisuuden vieminen vanhoilta on kohtuutonta iästä riippumatta. (Marin 2001a, 20 ja 29.)



KUVIO 2 Konventionaaliset lapsuuden, vanhuuden ja aikuisuuden suhteet: kaksi elämäntahtia

Lapsitermiin sisällytetty ”vähäisyys” ja ”puutteellisuus” on tullut esiin myös Barrie Thornen (1993) tutkimuksessa. Hän havaitsi kenttätöissään, että informantit itse välttivät ’lapsi’ ja ’lapsuus’ -termien (child, children, childhood) käyttöä ja viittasivat itseensä ja toisiinsa mieluummin tietyn kontekstin mukaan. Silloin, kun heidän piti paikantaa itsensä ikäperusteisella termillä, he käyttivät ’kids’ -sanaa. Thorne keskusteli joidenkin informanttensa kanssa tästä ja he esittivät, että ’kids’ ei ole samalla tavoin alentava tai vähättelevä ilmaisu kuin ’children’, joka kuulostaa ”liian nuorelta”. (Mt., 8–9.) Suomenkielestä ei oikein löydy vastaavaa termiä. Eläinkunnasta lainattuihin pentuun ja penikkaan tai kasvikkunnan sanastoon viittaavaan mukulaan on vaikea liittää positiivista latausta³⁹. Sitä tuskin löytyy kakarasta, kekarasta, kersasta, muksusta, naperosta, nappulasta, nasikasta tai tenavastakaan. Useimpiin näistä liittyy pikemminkin vähättelevä sävy, ja mikä tärkeintä, ne eivät ole niinkään lasten itsensä, vaan aikuisten käyttämiä. Skidiä – ’kid’ in suomalaisserkkuakaan – ei ole otettu omaksi.

Viittaan jälleen sosiaaligerontologiassa vanhuuden osalta käytyyn termikeskusteluun, koska uskon, että sen tunteminen voi olla hedelmällistä myös lapsuussanastoa pohdittaessa. Ikääntymissanastossa ”vanhus” on asetettu paikkaan ja sille on etsitty korvaavia ilmaisuja, jotka tuntuisivat vanhenevista itses-

³⁹ Toisaalta ’kid’ on sekin eläinkunnan termistöä peräisin: vohla, kili (Englanti-Suomi suursanakirja 1992).

täänkin hyväksyttäviltä. Tällaisiksi vuoden 1994 vanhuusbarometrissä osoittautuivat ”eläkeläiset”, ”ikäihmiset” ja ”ikäntyneet” (Jyrkämä 1996, 111). Nykyisin, ikäpuheen latautuneella kentällä liikuttaessa voikin tuntua siltä, että korrektia – kielteisesti väritymätöntä – termiä on vanhojen ihmisten osalta vaikea löytää (Sankari & Jyrkämä 2001, 9).

Vanhenemisen sanastoa on pyritty tekemään myönteisemmäksi ja vahvuuksia painottavaksi myös sellaisin termein kuin ”harmaat pantterit” ja ”seniorikansalaiset”. Pirjo Nikander (1999b) pitää tällaisia kiertoilmauksia ongelmallisina ensinnäkin siksi, että niillä ikään kuin pyritään peittämään väistämätön vanheneminen ja ajan kuluminen. Niihin kätkeytyvänä ansana on myös se, etteivät ne ”sinänsä estä kovien ikämääritysten käyttöä ihmisten mahdollisuuksien määrittäjinä”. Kiertoilmaukset pikemminkin hankaloittavat ageismiin tarttumista kritisoiden ja purkaen. (Mt., 218–220.) Samoihin ongelmiin törmättäisiin, jos myös ’lapselle’ alettaisiin hakea korvaavia nimityksiä.

8 LAPSI- JA ELÄMÄNVAIHEPUHEEN KEHYKSET

Kuten luvussa kuusi esitin, oli informanttien lapsena olemista koskeville luonnehdinnoille tyypillistä se, että lapsena olemista kuvailtiin aikuisena olemisen vastakohtaksi. Tässä luvussa yritän *kehysten* käsitteen avulla katsoa, millaisia erilaisia perusteluja tässä vastakkainasettelusta lähtevästä puheesta ilmenee. Millaisin eritavoin informantit kyseistä vastakkainasettelua perustelivat ja miten he vastakkainasetteluun suhtautuivat? Samalla laajennan tarkastelun koskemaan lapsipuheen lisäksi muita vakiintuneita elämänvaiheksitteitä eli ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ lisäksi selvitän myös ‘vauvaa’, ‘nuorta’ ja ‘vanhusta’ koskevaa elämänvaihepuhetta sekä näiden elämänvaiheiden keskinäisten suhteiden asettumista aineistoissani.

Hyödynnän analyysissäni Erving Goffmanin *Frame Analysis* (1974) kirjasaan kehittämää kehysanalyyttistä lähestymistapaa⁴⁰, jota voidaan pitää symbolisen interaktionismin ja strukturalismin välimaastoon paikantuvana. Risto Heiskala (1991, 101) määrittelee kehysanalyysin paikan seuraavasti:

Symbolisesta interaktionismista sen erottaa käsitys, jonka mukaan merkitys ei ole toimijoiden vapaasti luomaa. Sen tuottamista ja tulkintaa säätelevät kehykset, joiden valossa ilmaisut vasta merkitsevät ja joita kombinoimalla merkitystä tulkitaan. Kanta muistuttaa strukturalistista lähestymistapaa, mutta strukturalismista sen erottaa kehysten ja struktuurien vallalle asetettu raja: kehysten ylivalta tulkintaan nähden ei ole yksiselitteistä ja ehdotonta, koska kombinoimalla eri kehyksiä tulkinassa eri tavoin päädytään erilaisiin tulkintoihin. (Heiskala 1991, 101.)

‘Kehyksessä’ on kyse toiminnan ja tilanteen määrittelemisestä; kehys määrittää sen sisään sijoitettujen tekstien tai tapahtumien merkityksen. Jokainen kehys tarjoaa vastauksen kysymykseen “mitä täällä tapahtuu”? (Eronen & Heinonen 1994,

⁴⁰ Goffman antaa ‘kehykselle’ itse seuraavanlaisen määritelmän: “Oletan, että tilanteenmäärittelyt muovautuvat sopusoinnussa tapahtumia – ainakin sosiaalisia tapahtumia – ja meidän sitoutumistamme määräävien organisaation periaatteiden kanssa. Kehys on se sana, jolla viitataan näihin peruselementteihin sellaisina kuin ne voin tunnistaa. Tämä on minun määritelmäni kehuksesta.” (Goffman 1974, käänös Peräkylä 1990, 155.) Määritelmän epämääräisyys on antanut kehysten käsitteen soveltajille ja eteenpäinviejille mahdollisuuden erilaisiin rajauksiin ja painotuksiin, esimerkiksi sen suhteen painotetaanko ‘kehysten’ määrittelyssä toiminnallista vai tiedollista puolta, jotka molemmat kuuluvat kehukseen (Peräkylä 1990, 155). Anthony Giddens korostaa omassa kehysten määritelmässään tietoa: “Kehykset ovat sääntöjen parvia, jotka auttavat konstituimaan ja säätelemään toimintoja, määrittelemällä ne tietyn tyyppisiksi toiminnoiksi ja tiettyjen sanktioiden alaisiksi” (mt).

46; Heiskala 1991, 90.) “Kun arkielämässä saamme jossain tilanteessa käsityksen siitä, ‘mitä tapahtuu’, olemme löytäneet kehyksen, joka tekee tilanteen ainakin joltain osin ymmärrettäväksi” (Alasuutari 1994, 147–148).

Toisin sanoen ilmiöitä tai tilanteita voi katsoa eri kehyksistä, jolloin ne näyttyvät eri puoliltaan tai eri valossa – niillä on tällöin eri idea. Toimijat eivät kuitenkaan voi vapaasti luoda omaa tulkintaansa. Kehysanalyysissä huomioidaan toimivan yksilön pyrkimyksiä säätelevä kulttuurissa annetun olemassa olo. (Alasuutari 1994, 148; Peräkylä 1990, 144.) Tätä ‘kulttuurisesti annettua’ on kuvattu monilla termeillä, kuten kulttuuriset resurssit, keskinäinen tieto ja tietovarannot. ‘Tietovarannossa’ (stock of knowledge) on kyse tyypittyneestä arkitiedosta: se pitää sisällään tyypikonstruktit ja tyypitetyn “reseptitiedon” siitä, miten asioita tehdään. Tyypikonstruktioiden suhde tyypittämiinsä objekteihin on pikemminkin joustava, muunneltavissa oleva ja kontekstikohtainen kuin yksityiskohtaisen tarkka. Niitä täytyy siis soveltaa. Tietovarantoja käytetään “yhteiskunnallista elämää luovan ja uusintavan kouliintuneen toiminnan perustana” ja ne ovat usein tiedostamattomia sikäli, että sosiaalisten toimijoiden antamat selitykset siitä mitä he “tietävät”, ovat yleensä vain osittaisia. (Schutz 1996, 14, 198–199; Giddens 1984, 75,100; Heritage 1996, 62–64.)

Tietovarantojen suhde toimiviin yksilöihin ei ole deterministinen: ne eivät ulkoisesti määritä toimijoiden sosiokulttuurista ikätietoa, vaan yksilöt muokkaavat, tuottavat ja uusintavat käyttämiään tietovarantoja luodakseen mielekkäitä tulkintoja ja tarkastellessaan maailmaa. (ks. Kangas 1998, 30–31.) Kulttuurin ja kieliyhteisön jäsenenä lapset ovat selvillä niistä erottelujärjestelmistä, jotka kulttuuriin kuuluvat ja ovat yhteisesti ymmärrettäviä (ks. Alasuutari 1994, 103). Ne tulevat lasten saataville eri muodoissaan: arkipäiväisissä materiaalisissa käytännöissä, kulttuurisissa rutiineissa, keskusteluissa niin toisten lasten kuin muidenkin kanssa, televisio-ohjelmissa, kaunokirjallisuudessa, lehdissä ja mainoksissa.

Edellinen ei tarkoita, että näkisin informanttien mekaanisesti uusintavan tai toistavan aikuisten puhetta ja toimintatapoja; ja näin esittävän epäkypsiä versioita ja toisintoja aikuisia jäljitellen (Alldred 1998, 153). Päinvastoin: tietovarantoja hyödyntäen, niistä lainaillen ja soveltaen lapset aktiivisesti tekevät maailmaa itselleen ymmärrettäväksi.

Kehykset määrittelevät, mitä kyseinen ilmiö merkitsee asianosaisille, kuten myös sen, mitä he itse omassa ja toistensa silmissä ovat. Eli ne *ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet*, joita vuorovaikutuksen osanottajat katsovat itsellään ja toisilla olevan ovat kehyksen määrittämiä. (Peräkylä 1990, 22.) Kehys on siis näkökulma, josta kulloinkin käsillä olevaa aihepiiriä tarkastellaan ja käsitellään. Puhuja tuottaa kuvauksen tietyssä kehyksessä, siitä ammentaen ja sitä hyödyntäen (Kangas 1998, 30). Eritellessäni teemahaastattelun- ja kirjoitelma-aineistoista lapsi- ja elämänvaihepuheen kehyksiä kiinnitän huomiota seuraavanlaisiin asioihin:

1) Lapsuuden ja aikuisuuden suhteet:

- suhde aikuisen ja lapsen vastakkainasetteluun, ja kuinka suhtautumista perustellaan (so. suhtautuminen sukupolvivaltaan)
- lapsena olemisen sisällöt (hyvät ja huonot puolet)
- aikuisena olemisen sisällöt (hyvät ja huonot puolet)

2) Lapsuuden suhde muihin elämänvaiheisiin:

-lapsuuden ja aikuisuuden lisäksi katson, millaisia erilaisia sisältöjä aineistoissa annetaan 'vauvalle', 'nuorelle' ja 'vanhukselle' (hyvät ja huonot puolet)

-ja miten näiden elämänvaiheiden keskinäissuhteet nähdään

3) Millaisia yhtymäkohtia spesifeillä kehyksillä on yleisemmällä tasolla operoiviin, laajempiin (tieteellisiin) tapoihin hahmottaa 'lasta' ja muita 'elämänvaiheita'?

Systemaattinen erojen etsintä edellä lueteltujen asiakokonaisuuksien suhteen tuottaa kolme toisistaan poikkeavaa lapsi- ja elämänvaihepuheen kehystä, jotka ovat *luonnollisen kehityksen kehys*, *ongelmakeskeinen kehys* ja *kriittinen kehys*.

8.1 Luonnollisen kehityksen kehys

Luonnollisen kehityksen kehyksessä lapsi ja aikuinen asettuvat "luonnostaan" toistensa vastakohdiksi, eikä tätä vastakkainasettelua kyseenalaisteta. Lapsuuden paikka hierarkkisessa järjestyksessä aikuista alempana saa oikeutuksensa kehityksen, kasvun ja kypsymisen näkökulmasta, lapsen ja aikuisuuden vastakkaisuus on jotain luonnonlainomaista. Lapsuus on aikuisuuteen valmistautumista ja oppimista, eräänlaista esi-ihmisyttä, jonka jälkeen varsinainen elämä ja ihmisyys alkaa: täysi-ikäisenä vasta päästään toteuttamaan taitoja ja osaamista, joiden harjoittelua lapsuus on ollut. Aikuisuus on tavoiteltava päämäärä, jonka lapset saavuttavat ajan siivittämän kehityksen ja kypsymisen kautta, jolloin myös lasten kokeneisuus karttuu. Aikuisuus on unelmoinnin kohde, täyttymyksen tila, jonka saavuttaminen edellyttää kärsivällistä odottamista:

Musta on ihana unelmoida siitä ajasta, kun mä oon aikuinen. Tuntuu, että silloin voi päättää omista asioistaan paljon enemmän, ja että saa tehdä mitä haluaa. Mutta se tulee kuitenkin aikanaan. (T/VI:Ka17)

Jaksan kyllä odottaa niin kauan, että tulen vanhemmaksi ja kokeneemmaksi. (T/VI:Ka34)

Lapsena olemisen hyvät puolet juontuvat tässä kehyksessä juuri jatkuvasta kasvusta, kehityksestä ja uudenoppimisesta, hyvää on se, että "*kasvaa ja kehittyy*" (T/VI:Kb28), "*kasvaa koko ajan*" (P/VI:Kb44); "*saa kasvaa isoksi ja oppii uusia asioita*" (T/III:Kb66). Toisaalta lapsena olemisen huonotkin puolet nivELYVÄT kehitykseen, sillä kasvaminen on joskus myös raskasta: "*Kaikenlaiset fyysiset ja henkiset muutokset ottavat toisinaan koville*" (T/VI:Kb1). Hankalaa on myös se, että itseä kehityksessä ja oppimisessa pidemmällä olevat saattavat pilkata vaikkapa huonon koulumenestyksen vuoksi. Jatkuvasta kehityksestä huolimatta lapset ovat kuitenkin vielä kaukana määränpäästä, he ovat kehittymättömiä, osaamattomia ja kokemattomia aikuisiin verrattuna. Tässä tulkintamallissa lapsi on vähemmän kuin aikuinen, ja tähän auttaa vain aika: - "*kyllä sitä vielä kasvetaan*" (T/VI:Ka16).

Vaikka aikuisten kyvykkyyttä ja osaamista pidetään normina, johon lapset eivät vielä yllä – ”*aikuiset osaa yleensä paremmin kaikkee*” (T/8:H35) – on myös joitain harvoja asioita, joissa lapset voivat olla aikuista taitavampia. Nämä taidot liittyvät lasten kehittyvään ruumiiseen: he voivat olla aikuisia vikkelämpiä, notkeampia ja näppärämpiä, myös kuulo ja näkö ovat lapsilla aikuisia paremmat. Erityisesti liikuntaa harrastavat, varhain harjoittelunsa aloittaneet saattavat päihittää aikuiset:

No me aika paljon lasketellaan ja mä lumilautailen, ni ne (omat vanhemmat) niin hitaasti yleensä menee, vaikka ne on ollu pikkasen enemmän ku minä, ne on ollu kuus vuotta ja mä oon neljä vuotta lumilautailua harrastanu, mä ihan pienenä alotin. (P/9:H39)

No jos on joku aika vanha aikuine, ni sit tietysti jotkut lapset saattaa olla liikunnassa paljon parempia. Mut sit jos on joku maailmanmestariaikuine, ni ei sitte kyllä. (T/11:H30)

Luonnollisen kehityksen kehyksessä aikuiset hellivät lapsia, haluavat suojella heitä pahalta sekä varovat huolestuttamasta lapsia:

-Aikuisille saatetaan puhua sillei niinku armeijassa, että käsketään ja sitte lapsille puhutaan sillei kauheen lempeesti ja koitetaan lelliä niitä. (P/10:H52)

-Sillei niinku jos (aikuinen) sanoo aikuiselle jotain ja jos sanoo sen saman lapselle, ni se jättää kaikki pahat jutut siitä pois, et eritavalla jos aikuiselle kertois. (T/10:H37)

-Ne (aikuiset) aattelee, että jos se on joku hirvee asia ni sitte se vaan rupeis huolestuttamaan lapsia. (T/11:H30)

Lasten ja aikuisten vuorovaikutusta leimaa kasvatusta, opettaminen ja ohjaaminen. Esimerkiksi: ”*Lapsille puhutaan vähän sillei, että niille puhutaan enemmän sillei että tota sun ei kannata tai tonne sun ei kannata mennä ja sillei yritetään opettaa. Ja aikuisille puhutaan yleensä vähän sellasista erilaisista asioista, niinku että ostetaan, myydään ja sillei*” (P/9:H23). Lasten ja aikuisten maailma on jakautunut siis myös puheenaiheiden osalta: ”*Aikuisille puhutaan yleensä semmosia työasioita ja lapsille leikkiasioita*” (P/8:H48). Aikuiset myös joskus käskivät lapsia, mutta sillä on oikeutuksensa, esimerkiksi koulussa jos lapsi ei hoida tehtäviään: ”*no jos (lapsi) ei tee työtä kunnolla ni kyllähän siitä sitte pitää antaa varoituksia ja sanoo et nyt rupeet tekemään sitä*” (P/9:H36). Yleisesti ottaen lasten ja aikuisten yhdessäololla on myönteinen sävy – yhdessä tekeminen on arvokasta. Pahaa mieltä voi kuitenkin syntyä lapsille siitä, jos aikuinen ei oivalla tätä elämänvaiheensa etua, sitä että ”*saa olla lasten kanssa*” (P/11:H41). Esimerkiksi Matista on ikävää, ettei isä leiki hänen kanssaan: ”*Äiti kyllä leikkii, mut isillä ei oo aikaa. Ainaku se herää aamulla, ni se pakkaa äkkiä kaikki, ennenku kukaan pystyy nähäkään isiä, ni se on jo antanu pusut tonne (otsaan) ja menny.*” (P/6:H7). Tässä tulkintakehikossa pääosassa ovat kuitenkin sellaiset aikuiset, jotka ”*viihtyy lasten kanssa*” (P/11:H60) ja jotka ”*auttaa ja kannustaa*” (P/9:H18).

Kun kasvuikä (vauvaikä, lapsuus, nuoruus) on ohi, on palkinnon aika. Aikuinen on ansainnut kertyneillä kokemuksillaan, kypsyydellään ja osaamisellaan itselleen vapauden tehdä mitä haluaa ja päättää asioista, hankkia perheen, hyvän työn ja varallisuutta. Unelma-aikuisuus on rakastamisen ja työn aikaa: siihen kuu-

luu hyvä ammatti, jossa saa kokea onnistumisia sekä oma rakastava perhe ymmärtäväisine puolisoineen ja lapsineen.

Luonnollisen kehityksen kehikossa muidenkin elämänvaiheiden tulkinta tapahtuu kasvun ja kehityksen ja oppimisen vinkkelistä. Vauvana olemisen hyvät puolet liittyvätkin siihen, että *”silloin on paljon ihmeellisiä asioita opittavana”* (P/III: Ka82). Koska lapsena osataan ja tiedetään jo enemmän kuin vauvana, syntyy tästä kykyjen karttumisesta myös lisää varmuutta – kehityksessä eteneminen tuntuu palkitsevalta. Nuorten elämä on kehittymistä sekin, silloin ollaan kuitenkin jo lapsia pidemmällä osaamisessa ja oppimisessa: *”Enää ei vanhemmat olisi joka asiassa oikeassa. Saisi itse todeta monen vuoden jälkeen ‘Hei minähän jo osaan tämän asian’* (T/VI: Ka26). Koska nuoret ovat jo kehityksessään aikuisuuden kynnykselle ehtineitä, on heillä lapsia enemmän vapautta ja päätösvaltaa, he ovat jo ehtineet hankkia jonkin verran kokemusta ja ovat kypsyneet kohti itsenäisyyttä.

Vanhukset, erityisesti isovanhemmat nähdään tässä kehityksessä myönteisessä valossa: he hellivät lapsia, antavat kaikkea kivaa, haluavat jutella lasten kanssa, ostavat lasten kauppaamia koululaislehtiä jne. Vanhuuteen katsotaan kumuloituneen kokemusta ja viisautta, tuolloin on *”oppinu käsittämään enemmän erilaisia asioita ku on nähny elämässä enemmän”* (P/9:H29). Tästä seuraa muiden arvonantoa: *”Vanhuksiahan arvostetaan aika paljon, ku niille linkkeihinki laitetaan siihe etupenkille joku kyltti, että vanhuksille ja sitte ne on varmaan aika viisaitaki ku ne on eläny nii kauan”* (T/11:H30). Vaikka henkisessä kehityksessä ollaan edetty pitkälle, on ainakin fyysinen kehitys kääntynyt jo laskuun: vanhuksilla on *”enemmän sairauksia ja näkö huononee ja hampaat huononee ja voi tulla tekohampaat”* (P/9:H29). Väistämättömänä vanhuuden huonona puolena on luonnollisen elämänkaaren päätepiste, kuolema ja sen pelko: *”Huonot puolet on se, että tietää että ku mä oon tänne asti päässy elävänä, ni en mä ainakaan hirveen kauaa enää voi elää, että kuolemanpelko”* (T/10:H20).

Mistä luonnollisen kehityksen kehityksessä ammennetaan? Käytössä voi nähdä olevan aineksia traditionaalisesta kehitysdiskurssista, jossa fokuksessa on kasvava ja kehittyvä yksilö. Kehitys nähdään universaalina, luonnollisena prosessina, jonka päätepisteenä pidetään aikuisuutta. (Traditionaalisesta kehitysdiskurssista ks. Morss 1996, 4–5.) Tätä on kutsuttu myös termillä *’the naturally developing child’*, ja sitä on pidetty myös lapsuuden esisosiologisen tarkastelun lähtökohtana (James, Jenks & Prout 1998). Koko elämänkulun osalta se on nimetty *’natural lifetime’* -malliksi, jossa yksilön katsotaan ajan ja iän myötä edistyvän (temporal *“progression”*) elämänvaiheiden hierarkiassa vauvaiän, lapsuuden ja nuoruuden kautta aikuiseksi, hierarkian ylimmäksi (Baker 1984, 302–303).

8.2 Ongelmakeskeinen kehys

Ongelmakeskeisessä kehityksessä lähdetään siinäkin liikkeelle lapsen ja aikuisen vastakkainasettelusta, eikä tätä dikotomista suhdetta juurikaan kritisoida: sitä kyllä pidetään epämiellyttävänä, mutta asiantilana, jolle ei mahda mitään. Lapsuuden ja aikuisuuden hahmottaminen tapahtuu siinä erilaisten ongelmien ja kriisien kautta. Lapsuus ja aikuisuus eroavat toisistaan, mutta niitä yhdistää kuitenkin elämän ongelmallisuus. Se on kuitenkin näiden elämänvaiheiden osalta eri-

laista: lapsilla on lasten ongelmat, aikuisilla aikuisten. Kriisit tulevat siitä, että eri elämänvaiheilla on erilaiset ”kehitystehtävänsä” (kamppailtavat ja ylitettävät luonnolliseen kehitykseen kuuluvat kriisit), mutta yhtä keskeisiksi ongelmiksi muodostuvat kuitenkin yhteiskunnalliset elinolosuhteet, jotka asettavat erilaisia esteitä lasten ja aikuisten elämään.

Lapsena olemisen ja aikuisena olemisen vastakkaisuus näkyy muun muassa niihin liitettyjen hyvien ja huonojen puolten pelikuvamaisuutena. Lapsena olemisessa on hyvää se, ettei tarvitse käydä töissä, huolehtia raha-asioista, ei ole niin kiire kuin aikuisilla, ei tarvitse huolehtia itsestä niin paljon kuin aikuisena. Aikuisuuden huonot puolet asettuvat edellä kuvatun peilikuvaksi: aikuiset joutuvat huolehtimaan laskuista, muista raha-asioista, kauppa-asioista; heidän pitää käydä töissä, heidän on huolehdittava lapsista ja perheestä, heillä on puutetta vapaa-ajasta. Sama käännteinen malli pätee lapsena olemisen huonoihin ja aikuisena olemisen hyviin puoliin. Lapset eivät voi tehdä mitä haluavat, heitä käsketään ja heille huudetaan, lapsilla ei ole tarpeeksi rahaa, eikä heillä ole tarpeeksi päätösvaltaa omiin asioihinsa. Aikuisuuden etuna on se, että tuolloin voi määrätä ja päättää, saa tehdä mitä haluaa ja aikuisilla on rahaa lapsia enemmän käytettävissään. Molemmissa hyvät asiat siilautuvat ”ei tarvitse” -logiikalla: lapsuudessa ja aikuisuudessa on hyvää se mitä tuolloin ei tarvitse tehdä, mutta paradoksaalisesti näistä hyvistä puolista seuraavat juuri ne huonotkin puolet. Esimerkiksi lapsena olemisessa on hyvää se, ettei tarvitse käydä töissä, josta puolestaan seuraa, ettei lapsilla ole rahaa; aikuisuuden hyvänä puolena on, että saa määrätä ja päättää kaikesta, mutta tästä syntyvät myös sen haitat eli vastuu lapsista, perheestä, toimeentulosta.

Elämänvaiheiden vastakkainasettelu on tiukka, joskaan sitä ei rakenneta samalla tavoin kehityksen ja kypsymisen terminologian varaan, kuten luonnollisen kehityksen kehityksessä. Ongelmakehikossa lapsuudessa kohdattavissa vaikeuksissa on kyse paljosta muustakin kuin kehityksellisistä näkökulmista, muun muassa koulussa viihtymättömyydestä, läksyjen paljoudesta ja koulutehtävien vaikeudesta, kaverisuhteiden ristiriidoista, kiusaamisen kohteeksi joutumisesta (tai sen riskistä), ärhentelevistä ja rasittuneista aikuisista. Aikuisuus ei tässä kehityksessä ole ”kehityksellisen täydellisyyden” tila, vaan siihenkin liittyy paljon ongelmia: *”on aikuisillakin hankalaa”* (P/III:Ka61). Ongelmat kuvataan yhteiskunnallisista epäkohdista johtuvina: lama, rahahuolet, työttömyys tai töiden paljous ovat osa aikuisten arkea.

Pitää käyä töissä ja sitä on sitte naurunalainen jos ei mee töihin. (P/9:H39)

Omassa perheessäni molemmilla vanhemmilla on töitä, mutta tietysti kiristyvät verot ja muut ovat osa elämää. (T/VI:Ka13)

Jos tässä kehityksessä esitetään unelmia omasta tulevasta aikuisuudesta, saavat haaveet kuitenkin peräkaneetikseen epäilyn niiden toteutumisesta: *”Mutta tuo kaikki on vain haavetta, koska täällä suomessa on lama. Ei minulla välttämättä ole varaa ostaa autoa, taloa tai hankkia maatilaa. Oikeastaan haluaisin elää aivan tavallista elämää enkä mitään rikkasta, koska rikkaittenkin elämä saattaa muuttua huonoksi.”* (T/VI:Ka33)

Aikuisten tapaan kommunikoida lasten kanssa kuuluu yhtäältä paljon huutamista ja turhaa ärhentelyä (*”ne huutaa koko ajan”*, T/11:H46) sekä vihaisuutta (*”lapsille puhutaan vihasemmin ku aikuisille”*, P/9:H39), toisaalta lassyttämistä (*”en-*

sin lässytetään lapsille ja sit puhutaan aikuisten kesken ihan tavallisesti”, P/12:H42). Mukavan aikuisen kriteerit syntyvätkin näiden käänöpuolista: ”No mun mielestä kivat aikuiset on justiinsa tällasia, että ne ei oo liian lässyttäjiä ja sitte ne antaa joissaki asioissa periks missä on hyvä antaa periks ja sitte sellaset mukavat aikuiset, jotka ei suutu helposti kaikista pikkuasioista, et sellaset aikuiset on ihan kivoja” (P/9:H29). Ongelma-keskeisessä kehyksessä otetaan esiin myös aikuisten mahdollinen liiallinen alkoholinkäyttö ja tupakointi aikuisten ja lasten suhteen ikävänä puolena: ”No sellaset, että polttaa tupakkaa ja tulee sitte kännissä sisälle ja ei sitte jaksu tehdä työtä ja äksyilee aina ja sitte huutaa kauheesti ja sitte määrää paljon, ni ei sellanen nyt nii kivaa oo” (P/9:H36). Aikuisten kireydestä ja runsaista huolista johtuen lasten vahvuudeksi heihin verrattuna voi lukea sen, että ”lapset on parempi huumorintajusia” (T/8:H56), sillä usein on niin, että ”aikuksia ei saa millään nauramaan” (T/10:H21), aikuinen ”suuttuu hirveen helposti ja eikä ymmärrä leikinpäälle” (P/12:H45).

Paitsi lapsuuden ja aikuisuuden, myös muiden elämänvaiheiden hyvät puolet esitetään sen kautta, mitä kussakin elämänvaiheessa ei tarvitse tehdä. ”Vauvojen ei ite tartte tehdä mitään, syötetään ruoka, kuljetetaan joka paikkaan lastenvaunuissa ja ei tarvi käydä koulussa, eikä tarvii mennä sinne pitkään aikaan” (T/VI:Ka1). Vauvojen ei tarvitse muuta kuin ”löhötä” ja heitä ”lellitään”, eikä heille olla vihaisia, jos he sattuvat vaikkapa särkemään jotain, toisin kuin lapsille. Toisaalta vauvojen elämä on tympäisevää itkemistä, avuttomuutta ja alkeellisuutta – ”olis tosi inhottavaa olla sellanen alkeellinen olio” (T/VI:Ka17).

Vanhojen ihmisten elämässä on hyvää se, että heidän ei enää tarvitse käydä töissä tai koulussa, ja he saavat vain olla kotona ja levätä. He saavat eläkettä ja heillä on vapaa-aikaa mielinmäärin, jolloin esimerkiksi matkustelu on mahdollista. Toisaalta tämä vapaus kääntyy usein tylsyydeksi, jota voi torjua esimerkiksi matkustelemalla:

Mummo ja pappa matkustelee aika paljon, sillei et tuntuu että ne varmaan kylästy ku on vaan päivät pitkät kotona, paitsi silloin ku ne on matkalla, siks ne varmaan matkusteleeki. (T/10:H37)

Se vanhana oleminen on tylsää ainaki mummon mielestä ja sit se ei keksi muuta ku matkustelemista - - Aina ku on kaks päivää menny ni mummo lähtee taas jonnekkii. Kerran ku se kävi mökillä, ku se oli kahen päivän päästä tullu pois, ni taas meni kaks päivää vaan ku se lähti Ameriikkaan, siellä meni jotain yheksänkymmentä päivää. (P/6:H7)

Vanhuuden vapaus kääntyy kuitenkin tässä tulkintamallissa useimmiten tyhjyydeksi ja yksinäisyydeksi: ei ole tekemistä tai sitten ei jaksu tehdä mitään, on sairauksia, yksinäisyyttä ja turvattomuutta:

Ne on onnellisia silloin ku ne saa olla sairaalassa, ettei niitten tarvii olla yksin kotona. (P/9:H18)

No että ku kaikilla vanhuksilla on joku lonkkavika tai nilkka nyrjähtäny ja pitää kepillä könkätä. (T/10:H24)

Se (vanhana oleminen) vaikuttaa musta vähän tylsältä ehkä, kun ne asuu yleensä yksin ja joutuu lapsenlapsia hoitamaan ja yleensä ne lukee lehtiä ja kattoo televisiota ja yleensä ne tahtoo olla hiljaa ja ne pelkää vaikka että ‘varu vähän ettei se tipahda’, että ne pelkää että jotain tapahtuu. (P/8:H22)

Ongelmakeskeisen tulkintakehikon nuoruus on ensisijaisesti ”murrosikä” – ja erityisesti vaikeata sellaista: ”puberteetti iskee” (P/VI:Kb47). Murrosikäiset ovat olemukseltaan ja käytökseltään rajuja ja ”omat mielipiteet ja oma tahto tekee riitoja porukoitten kaa” (T/VI:Kb5). Tuolloin ”tulee enemmän semmosta koulukiusaamista ja sitte tulee semmoseks vähän kovemmaks tai ainaki yrittää olla, mut sit sisimmältään saattaa olla ihan semmonen raukkis ja sitte tulee tehtyä näitä kaikkia pahoja, rupee polttamaan tupakkaa ja juomaan.” (P/10:H52). Sovinnaisuuden rajojen rikkominen ja aikuisille vastaansanomien kuuluvat ”normaalilla” tavalla murrosikäisyyteen:

S: Siitä murrosiästä ni murrosikäset yleensä rupee sitte karttamaan aikuisten käskyjä et mitä ne sanoo, ni ne ei sit enää uskokaan.

K: Mistähän se sitte johtuu?

S: Mä en oo oikeen varma, ehkä se on sitä murrosikää, se kuuluu siihen, se on vaan ihan pakko käyvä sitte läpi. (P/10:H23)

Jos ”kapina” aikuisia vastaan on väistämätön osa murrosiässä läpikäytävää kriisiä, niin sen sijaan lapsuudessa ilmenevänä tällainen käytös on poikkeavaa: ”Murrosikäiset on sellasia, et ei usko opee ja äitiinsä vaan karkaa koulusta ja kaikkee sellasta. Mut yks Juha teki sen jo eppuluokalla, mut se on vieläkin epulla vaikka sen pitäis olla jo topulla” (P/8:H55). Nuorena ja murrosikäisenä olemisen hyvät puolet koostuvat lähinnä siitä, että heillä on lapsiin verrattuna enemmän vapautta ja päätösvaltaa omiin asioihinsa, enemmän tekemis- ja liikkumismahdollisuuksia, sekä paremmat mahdollisuudet hankkia omaa rahaa ja käyttää se haluamallaan tavalla.

Ongelmakeskeisessä kehityksessä toiset elämänvaiheet esiintyvät usein tietyn elämänvaiheen huonojen puolten yhteydessä: aikuiset joutuvat olemaan lasten kanssa ja kantamaan heistä huolta, lapset joutuvat kärsimään aikuisten huudosta ja äreystä, nuoret kiusaavat pienempiään, vauvoja lellitään ja lapsille ollaan kovempia, vanhukset joutuvat hoitamaan lapsenlapsiaan tai kuten seuraavassa sitaatissa, nuoret ovat turvallisuusuhka vanhuksille: ”Jos ne (vanhukset) niinku lähtee vaikka illalla yksin menemään jonnekki ja jos siinä on vaikka joku ykskin nuorisolauma, ni nehän voidaan pahoinpidellä sitte” (T/11:H47).

Mistä ongelmakeskeisessä kehityksessä ammennetaan? Ainakin sen voi nähdä olevan yhteydessä sellaisiin kehityspsykologisiin diskursseihin, joissa painotetaan elämänkulun ”normaalikriisejä”. Esimerkiksi Havighurstin (1974) kehitystehtävän käsitteen ympärille rakentuva teoria lähtee siitä, että kehitystehtävät asettuvat osin biologisesta kypsymisestä käsin, mutta myös yhteiskunnalliskulttuurisista paineista:

Kehitystehtävät ovat tiettyyn ikään liittyviä normatiivisia haasteita ja vaatimuksia (esimerkiksi varhaisaikuisuudessa koulutuksen hankkiminen ja ammatin löytäminen) - - Kehitystehtävänäkökulma perustuu siihen, että tietyssä kulttuurissa elävillä ihmisillä on yhteinen käsitys elämänkulusta kyseisessä kulttuurissa – esimerkiksi missä iässä pitäisi mennä naimisiin, saada ensimmäinen lapsi, aloittaa työelämässä, saavuttaa huippu työelämässä, jäädä eläkkeelle jne. Tällaisten elämänkaareen liittyvien uskomusten merkitys on siinä, että ne ohjaavat ihmisiä toimimaan tavoilla, jotka uusintavat tietyn kulttuurin ja siihen liittyvän elämäntavan. (Nurmi ja Salmela-Aro 2000, 89.)

Havighurstin teorian lisäksi kehityskriisejä tai -tehtäviä sekä elämänrakenteiden muutoksia on hahmotettu myös kuuluisissa Eriksonin kehitysteoriassa (1963) ja

Levinsonin elämänstruktuuriteoriassa (1978). Ne kummatkin pohjaavat käsitykseen siitä, että iän karttuessa ihmisessä itsessään *tai* hänen ulkopuolellaan tapahtuu jotain sellaista, joka aiheuttaa peräkkäiset toisiaan seuraavat kriisit ja käännekohdat, joiden eteen ihminen joutuu tietyn ikäisenä. Paljon keskustelua on kummankin teorian osalta käyty siitä, mikä on siirtymien suhde sosiokulttuuriseen ja historialliseen aikaan ja paikkaan, mikä taas on niistä riippumatonta. (Marin 2001, 32–34.) Ongelmakeskeisen kehityksen tästä diskurssista erottaa kuitenkin se, että kehityskriisejä tai kehitystehtäviä kuvaavissa diskursseissa esitetään myös, kuinka tehtävät ja kriisit tulee ratkaista normaalin puitteissa, kun taas ongelmakeskeinen kehitys ei pidä sisällään ratkaisuja – siinä ongelmien yli pikemminkin sinitellään, kunnes uusi elämänvaihe tuo uudet ongelmat mukanaan ja entiset jäävät taka-alalle.

8.3 Kriittinen kehys

Kriittisen kehityksen lähtökohtana on sukupolvivallan kyseenalaistaminen, erityisesti lapsen ja aikuisen hierarkkisen järjestyksen osalta. Siinä ollaan tietoisia konventionaalista lapsen ja aikuisen vastakkainasettelusta, joka esitetään vallitsevaksi käsitykseksi, mutta jota kuitenkin halutaan kyseenalaistaa. Lapsen ja aikuisen suhde rinnastetaan alamaisen ja hallitsijan tai omistetun ja omistajan suhteeseen: ”*Sitte on niinku silleen, et aikuisten pitäis saada päättää kaikki lastenki asiat. Sitte ne aikuiset luulee, et lapset on niitten alamaisia niinku et ne omistais ne niinku täysin.*” (P/11:H31).

Kriittisessä tulkinnassa lasten ja aikuisten suhteiden perustavina ongelmina pidetään näkemyksiä aikuisten paremmuudesta, lasten vähemmyydestä sekä siitä, ettei lapsia ja heidän kykyjään arvosteta, vaan heitä kohdellaan epäkunnioittavasti:

Jotkut aikuiset kovistelee lapsille, että ‘et sä saa tehdä, että aikuiset on parempia ku lapset’, ni jotkut on tällasia, esimerkiks jotku jotka on justiinsa tullu aikuisiks. (P/9:H29)

Aikuiset ihmiset eivät anna tehtäviksemme kovin vaikeita asioita, luulossa ettemme muka pystyisi hoitamaan niitä. (T/VI:Ka15)

Ei anneta arvoa mielipiteille, ja ei anneta tarpeeksi vapauksia. Vanhemmat huolehtivat liikaa - - Pidetään pentuina, joskus huomaa kohtelun olevan aivan ala-arvoista ajatuksiin verrattuna. Jotkut taas keuhvat, että osaa ajatella kuin aikuiset. (T/VI:Kb25)

A: Mun mielestä aikuinen kunnioittaa paljon enemmän sitä toista aikuista niinku. Sillä tavalla niinku et se aikuinen ymmärtäis paljon enemmän ku se laps, vaikka mun mielestä se on välillä just toisinpäin.

K: Tulisko sulle tästä esimerkkejä tai tilanteita mieleen?

A: Vaikka jossain kaupoissa ku rupee kysymään jotain, ni ei ne tosiaan viitti lapselle vastata, mut sit jos aikuisen kans menee ni ne on heti että ‘no niin, kyllähän me voimme hankkia’ ja kaikkee tällasta. (P/11:H31)

Vaikka ongelmakeskeisessä kehityksessäkin lasten ja aikuisten väliset suhteet esitettiin ristiriitojen nippuna, siinä kuitenkin pitäydyttiin kritiikistä. Sukupolvivalta nähtiin ”normaalina”, väistämättömänä osana elämää, siihen ei oltu vaatimassa muutosta: jokaisessa elämänvaiheessa on omat ongelmansa, joista pääsee eroon ajan myötä (joskin vastassa ovat uudet, seuraavaa elämänvaihetta leimaavat ongelmat ja kriisit). Kriittisessä kehityksessä jyrkkä sukupolvivalta sen sijaan nähdään epäoikeudenmukaisuutena, jota voi kritisoida ja mahdollisesti myös muuttaa.

Tässä kehityksessä horjutetaan konventionaalaisia käsityksiä lapsen osaamattomuudesta ja tietämättömyydestä, jopa asetelman pääläelleen kääntäen: *”Jotku lapsehan voi olla vaikka missä parempia ku aikuiset”* (T/11:H32). Lasten kyvykkyys ulotetaan siis sellaisillekin alueille, joita ei konventionaalisesti katsota lapsen osaamisalueisiin kuuluvaksi: *”Voi olla jotkut tällaset keskusteluhommat, lapset on ehkä paljon parempia keskustelemaan ku aikuiset. Aikuiset rupee heti syyttään ja tälle, eikä sitte ajattele sen enempää”* (P/11:H31). Lasten kompetensseja ei siis etsitä kehityksellisen katseen kautta ja paikanneta ”pieniksi” yksilönkehityksen askeleiksi, kuten esimerkiksi luonnollisen kehityksen tulkintakehikossa, vaan kriittisessä tulkinnassa lasten kompetenssit voidaan yhdistää jopa globaaleihin kysymyksiin, kuten maailmanrauhaan: *”Lapset ei ainakaan sodi niinku aikuiset”* (T/10:H24).

Kun esimerkiksi luonnollisen kehityksen kehityksessä aikuisten pyrkimykset salata tiettyjä asioita lapsilta esitetään suojeluna, niin kriittisessä kehityksessä tämä näyttäytyy turhana eron tekemisenä lasten ja aikuisten välille, perusteettomana salaamisena ja lasten poissulkemisena, siis vallankäyttönä:

S: Aikuisille kerrotaan joskus niitä salaisuuksia ja semmosia jotka ei muka oo lapsille kuultavaa, mut sit jos sitä joskus vahingossa kuulee, ni alkaa ihmetellä et mitä varten mulle ei oo kerrottu tollasta. (T/11:H47)

A: Kaikki aikuiset puhuu yhdessä eikä ykskään lapsi saa tulla kuuntelemaan. Ne sanoo, ettei ‘lapset saa tulla tänne’ ja sillei että ‘menkää nyt omaan huoneeseen siitä’ tai ‘menkää juomaan mehua’.

K: Voiks aikuiset sitte tulla kuuntee lasten juttuja?

A: No tulee ne!

K: Eiks niitä voi ajaa pois?

A: No joskus ajetaan ja kiroillaan ja sitte ne häipyä siitä vähäks aikaa hakemaan vitsaa, ni sitte siinä kerkee mennä piiloon juttelemaan.

K: Onko tullu vitsaa?

A: Yhen kerran mökillä, ku en kerenny karkuun. Mä kiroilin, enkä huomannu että oven yläpuolella oli vitsa, ni isi otti sen sieltä. Aina ku mä nään jossain vitsan ni mä katkon sen. Mä otan tuolin ja katkon sen.

K: Mitä mieltä sä oot siitä että lapsille annetaan piiskaa?

A: Se on inhottavaa! Miksei sitä vois puhumalla selvittää.

(T/8:H54)

Tässä kehityksessä suhtautuminen muihin elämänvaiheisiin ei ole yhtä selkeästi hahmotettavissa kuin kahdessa edellisessä. Näen tämän tulkintakehikon jakautuvan ainakin kahteen vaihtoehtoiseen suhtautumistapaan. Ensinnäkin tiukka (iän mukainen) elämänvaiheiden erottelu toisistaan ei tule siinä relevantiksi, esimerkiksi lapsuus voidaan hahmottaa elämänvaiheen sijasta muunlaiseksi, läpi elämän mukana kulkeväksi ”ominaisuudeksi”. Esimerkiksi:

Mä en ainakaan pysty sanomaan et millon se lapsuus loppuu ja millon se alkaa, tai se alkaa silloin ku syntyy mutta loppumisesta mä en tiijä yhtään mitään. (T/10:H26)

[Lapsuus] voi loppua ihan millon tahansa. (T/8:H50)

Kai sitä on aina vähän lapsi. (T/11:H32)

Tästä seuraa, että elämää ei kriittisessä kehyksessä jäsennetä automaattisesti kronologisesti (iän mukaan), eikä myöskään katsota hierarkkisesti vaiheittuneeksi, vaan vedotaan kaikkien samanarvoisuuteen: *”Vaikka on vähän vanhempi tai nuorempi ni se ei mitään haittaa, kuitenkin kaikki on ihan ihmisiä, tota ni iällä ei oo mitään väliä vaikka joku ois satavuotias ja joku yks vuotta, tai eppuluokkalainen tai kuukki-luokkalainen. Kuitenki kaikki on samaa maata.”* (T/7:H13).

Toinen tämän kehyksen elämänvaihe-suhteen vaihtoehto on, että kriittinen suhtautuminen ei ulotu omaan asemaan vaikuttavien ”elämänvaihe-stereotyyppioiden” ulkopuolelle (so. lapsuuden ja nuoruuden ja niiden aikuisuuden vastakohdaksi asettamisen ulkopuolelle) eli esimerkiksi vauvan ja vanhuuden osalta ei välttämättä harjoiteta kriittistä uudelleen arviointia. Nähdäkseni tämä ei välttämättä ole vierasta monille muillekaan kriittisille suuntauksille, joissa saatetaan lähinnä keskittyä omaa asemaa koskevien epäkohtien esiin tuomiseen.

Mistä kriittisessä tulkintakehikossa ammennetaan? Se tuo mieleen ainakin yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kompetenssiparadigman, joka lähtee lapsen ja aikuisen vastakkaisuuden kyseenalaistamisesta (ks. Hutchby & Moran-Ellis 1998). Samaten mieleen tulee sellainen naistutkimuksen diskurssi, jossa painotetaan naista ”tosi-ihmisenä”: ”- - naisen katsotaan ensisijaisesti kuuluvan johonkin kokonaisuuteen, joka on sukupuoleton - -. Olennaista tässä strategiassa on naisen määrittelyminen ja sen kautta pyrkiminen sukupuolettoman tosi-ihmisen sielun, järjen tai halujen yleisvapautukseen.” (Honkanen 1996,141.) Kriittisessä tulkintakehikossa on myös selvästi yhtymäkohtansa ”anti-ageistisiin”, ikäsyryjintää vastustaviin diskursseihin.

8.4 Kehysten keskinäisistä suhteista

Kukin edellä hahmoteltu kehys nostaa lapsesta ja muista elämänvaihe käsitteistä keskeiseksi erilaisia asioita, vaikka niitä kaikkia yhdistääkin lapsen ja aikuisen vastakkainasettelusta liikkeelle lähteminen. Tiivistän edellä hahmottelemani tulkintakehikot seuraavasti:

1) *Luonnollisen kehityksen kehys*: Lapsi ja aikuinen ovat luonnostaan toistensa vastakohtia. Lapsen ainoana mahdollisuutena (ja velvollisuutenakin) on ylittää tämä vastakkaisuus kehittymällä ja kypsymällä iän ja ajan myötä aikuiseksi, jolloin ”oikea” elämä ja ihmisyyys vasta alkavat. Lapsuus on siten aikuisuuteen valmistautumisen ja harjoittelun aikaa, henkistä ja fyysistä kypsymistä. Lapsuus siis täytyy kehityksestä, johon itse voi vaikuttaa lähinnä hoitamalla koulunkäyntinsä ja harrastamalla, ja näin valmistautumalla aikuisuuteen. Kaiken perustalla on kuitenkin luonto, joka tekee tehtävänsä: odottaminen ja kärsivällisyys palkitaan aikuiseksi tulemisella. Aikuisuus näyttäytyy oman perheen ja ammatin täyt-

tämänä tyydyttävänä tilana (työ ja rakastaminen). Sukupolvivalta hyväksytään luonnonlainomaisena itsestänselvyytenä, lasten kehittymättömyys ja aikuisten kehittyneisyys antavat sille oikeutuksen. Eri elämänvaiheiden sisällöt johdetaan kehitysnäkökulmasta, ja kokeneisuus ja kyvykkyys nähdään elämänvaiheesta toiseen hiljalleen kumuloituvana. Elämänvaiheiden keskinäiset suhteet asettuvat nekin hierarkkisesti: vauva on arvojärjestyksen pohjalla, lapsi on nuorta alempana, aikuisuus on kehityksen huippu ja vanhuudessa (fyysinen) kehitys kääntyy laskuun.

2) *Ongelmakeskeinen kehys*: Tässäkin kehyksessä jätetään aikuisen ja lapsen vastakkaisuus kyseenalaistamatta. Erona edelliseen on kuitenkin se, että molempiin liittyviä ongelmia, kriisejä ja vaikeuksia painotetaan. Lapsena oleminen ei ole auvoista, mutta toisaalta aikuisillakaan ei ole helppoa, ongelmat vain ovat erilaisia. Kussakin elämänvaiheessa hyviksi puoliksi katsotut asiat tulevat siitä, mitä ei tarvitse tehdä ja huonoiksi puoliksi katsotut asiat siitä, mitä joutuu tekemään. Jokaisessa elämänvaiheessa on omat pakkonsa, jotka ovat erilaiset kuin jonkin toisen elämänvaiheen pakot. Lapsuuden ja aikuisuuden ”pakot ja saamiset”, edut ja haitat ovat toistensa vastakuvat. Elämänvaiheittain eriytyneet ongelmat – jotka juontuvat biologian lisäksi yhteiskunnalliskulttuurisista olosuhteista ja normeista – ovat osa elämää, ne on vain kestävä. Seuraavassa elämänvaiheessa niistä pääsee eroon, joskin edessä ovat taas uudenlaiset esteet. Elämänvaiheiden keskinäissuhteetkin esitetään ristiriitojen kautta, voisi jopa sanoa, että eri elämänvaiheissa olevat ovat toisilleen ongelmien, uhkien ja rasiusten lähteitä.

3) *Kriittinen kehys*: Kun kahdessa edellisessä kehyksessä jätetään näkemykset aikuisen ja lapsen vastakkaisuudesta koskemattomiksi (so. ne hyväksytään, kylläkin keskenään erilaisin perustein), niin kriittisen kehyksen lähtökohtana on nimenomaan sukupolvivallan kritiikki. Tätä hierarkkisen dikotomista suhdetta pidetään lasten kannalta epäkunnioittavana, aliarvioivana, epäoikeudenmukaisena ja mielivaltaisena. Kriittisessä tulkinnassa halutaan puuttua lasten ja aikuisten erilaisuutta, lasten vähemmyyttä ja aikuisten paremmuutta, koskeviin konventionaalisiin käsityksiin ja vakuuttaa lasten olevan kompetentteja. Suhtautuminen lapsuuden ja aikuisuuden ohella muihin elämänvaiheisiin on tässä tulkintakehikossa kaksijakoista: yhtäältä on nähtävissä viitteitä kaikkien elämänvaiheiden samanarvoisuuden ja ehkäpä samanlaisuudenkin korostamisesta (so. kaiken ikäiset ovat ihmisiä ja siten yhtä arvokkaita). Toisaalta elämänvaiheestereotyyppien kritiikki saattaa rajautua vain lapsuuteen ja nuoruuteen, jotka lähimmin koskevat informanttien omaa elämää.

Eri kehyksistä katsoen vauvalle, lapselle, nuorelle, aikuiselle ja vanhalle määritetyt *ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet* poikkeavat huomattavasti toisistaan. (ks. Peräkylä 1990, 22–23.) Nämä erot olen tiivistänyt seuraavaan taulukoon.

TAULUKKO 10 Kolme lapsi- ja elämänvaihepuheen kehystä

ELÄMÄNVAIHE/ KEHYS	VAUVA	LAPSI	NUORI	AIKUINEN	VANHA
Luonnollisen kehityksen kehys	<i>Esi-esi-ihmisyys</i>	<i>Esi-ihmisyys</i>	<i>Puoli-ihmisyys</i>	<i>Täysi-ihmisyys</i>	<i>(Vähenevä) ihmisyys</i>
<i>ominaisuudet</i>	-hoivan kohde, kehityksellisen hierarkian alin	-kasvatuksen ja ohjaamisen kohde, kokematon; vauvan ja nuoren välillä osaamisessa ja tietämisessä	-kasvatuksen, opettamisen ja ohjaamisen kohde, lasta pidemmällä itsenäisyydessään	-kasvattaja, opettaja, hoivaaja, kehitysproessin valvoja, valmis kehityksellisesti, kokenut ja tietävä	-fyysisesti rappeutuva, mutta henkistynyt; usein hoivan kohde; kuolemanläheisyyden painama
<i>velvollisuudet</i>	-kehittyminen	-kehittyä, oppia, harrastaa ja näin edesauttaa kehitystä; joskus raskasta	-kehittyä ja oppia lisää, itsenäistyä	-hoivaaminen, kasvattaminen, kontrollointi	-helliä lapsenlapsia, välittää viisautta, valmistautua kuolemaan
<i>oikeudet</i>	-saada hoivaa, leikkiä	-saada opetusta, kasvatus ja hoivaa; leikkiä	-saada lisää opetusta ja ohjausta, oikeus käyttää kehityksen tuomia taitoja itsenäisemmin	-saa olla lasten kanssa, saa päättää heidän asioistaan, vapaus tehdä "mitä haluaa"	-hyvät suhteet nuorempiin sukupolviin; oikeus saada hoitoa ja arvostusta
Ongelmakeskeinen kehys	<i>Vapaa velvoitteista</i>	<i>Kriiseissä sitkeilijä</i>	<i>Kriiseissä sitkeilijä</i>	<i>Kriiseissä sitkeilijä</i>	<i>Kriiseissä sitkeilijä</i>
<i>ominaisuudet</i>	-lellittävä, passattava	-määräämisen ja komentelun kohde, ei päätösvaltaa	-määräämisen ja komentelun kohde, mutta vähemmässä määrin kuin lapsi, murrosiän kourissa	-kireä määrääjä ja päättäjä, parhaat mahdollisuudet toimia kuten haluaa	-sairas, yksinäinen ja turvaton; laitostunut (vanhainkoti, sairaala)
<i>velvollisuudet</i>	-velvollisuuksista vapaa, mutta alkeellinen olio; voi joutua päiväkotiin vaikkei haluaisi	-täytyy totella, käydä koulua, selvittää erilaisista kehityksellisistä ja muista ongelmista	-täytyy käydä koulua, selvittää murrosiästä	-raha- työ- ja perhehuolten raskauttama, huoltovastuu	-joutuu hoitamaan lapsenlapsia; kestämaan sairauksia ja yksinäisyyttä
<i>oikeudet</i>	-ei tarvitse tehdä mitään, mutta ei myöskään voi tai osaa tehdä mitään	-ei tarvitse huolehtia raha-asioista ja työstä, toisaalta nämä ovat myös "oman pään murhe"	-enemmän mahdollisuuksia kuin lapsella; normaalia, että kapinoi aikuisia vastaan	-ei tarvitse olla määräilykohteena, toisaalta "ei aikuisellakaan helppoa ole"	-työstä ja koulusta vapaa, saa vain olla; voi torjua tyhjyyttä matkustamalla
Kriittinen kehys	<i>Tosi-ihmisyys</i>	<i>Tosi-ihmisyys / alamaisuus</i>	<i>Tosi-ihmisyys</i>	<i>Tosi-ihmisyys/hallitsija</i>	<i>Tosi-ihmisyys</i>
<i>ominaisuudet</i>	-samanarvoinen	-on hallittu ja alamainen suhteessa aikuisiin, "oikeasti" samanarvoinen	-samanarvoinen	- on hallitsija ja omistaja suhteessa muihin, "oikeasti" samanarvoinen	-samanarvoinen
<i>velvollisuudet</i>	-kaikkien kunnioittaminen	-kaikkien kunnioittaminen	-kaikkien kunnioittaminen	-pitäisi tajuta, ettei ole muita ylempi, mutta ei tätä ole ymmärtänyt	-kaikkien kunnioittaminen
<i>oikeudet</i>	(-pitäisi kohdella samanarvoisena kuin aikuista)	-pitäisi kohdella samanarvoisena kuin aikuista	(-pitäisi kohdella samanarvoisena kuin aikuista)	-samanarvoisuus muiden kanssa	(-pitäisi kohdella samanarvoisena kuin aikuista)

Kehysten välisiin suhteisiin kuuluu, että kukin tapahtumakulku pitää sisällään useamman kuin yhden kehyyksen mukaisia episodeja. Samat henkilöt voivat siirtyä kehyyksestä toiseen, vaihtaa näkökulmaa lyhyenkin keskustelun aikana. (Alasuutari 1994, 153; Peräkylä 1990, 19.) Olennaista on myös se, että tulkintakehikot usein limittyvät toisiinsa, eivätkä siis esiinny yhden ja saman informantin puheessa "puhtaina". Puhuja ei välttämättä sitoudu tai ole sidottu yhteen tiettyyn tulkintakehikkoon. (Kangas 1998, 110.)

Se, että olen tässä erottanut luonnollisen kehityksen, ongelmakeskeisen ja kriittisen kehyyksen toisistaan, ei siis merkitse sitä, että kukin informantti paikantuisi selkeästi niistä vain yhteen: yksi ja sama haastateltu/kirjoittaja saattoi siirtyä tulkintakehikosta toiseen siten, että hänen tuottamassaan aineistossa olivat kaikki kolme kehystä käytössä. Informantit eivät siis tule tässä lokeroiduiksi vain yhden tyyppin edustajiksi. Kehystä vaihdettiin etenkin niin, että informantti siirtyi kehityksellisestä ongelmakeskeiseen kehyykseen tai päinvastoin. Kehysten vaihtoa tapahtui myös ongelmakeskeisen ja kriittisen kehyyksen välillä. Sen sijaan luonnollisen kehityksen ja kriittisen kehyyksen väliset siirtymät eivät olleet tyyppillisiä, vaikka satunnaisia esimerkkejä tästäkin on löydettävissä. Esimerkiksi kolmasluokkalainen tyttö kirjoittaa ensin luonnollisen kehityksen kehyyksen näkökulmasta, todeten *"On kiva olla vielä näin nuori koska on vielä paljon opittavaa ja nähtävää. Ja jaksaa käydä harrastuksissa ja tulee koko ajan taitavammaksi"*. Tämän jälkeen hän siirtyy suoraan kriittiseen kehyykseen: *"Mutta kurjaa on että on vielä liian nuori äänestämään esim. presidenttiä, vaikka tämän ikäiset jo pystyisivät hyvin. Eikä saa koulun käynnistä rahaa."* (T/III:Kb87)

Kehysten välisiin rakenteellisiin suhteisiin kuuluu kehysten vaihdon lisäksi esimerkiksi kehysten kerrostuneisuus eli ne voivat mennä päällekkäin: "kehyykset voidaan istuttaa toistensa sisään". Kehyyksen murtaminen viittaa puolestaan siihen, että joku vuorovaikutuksen osapuoli voi pakottaa muut osalliset siirtymään toiseen kehyykseen tai "hämmentää tilanteen niin, ettei mikään kehys tunnu sitä hahmottavan". (Peräkylä 1990, 22.) Seuraava sitaatti seitsemänvuotiaan Marin haastattelusta on havainnollistava esimerkki kehysten keskinäisistä suhteista: niiden limittymisestä ja vaihtamisesta.

K: No kun sä sanoit, että sun ope on kiva, ni millaset aikuiset on sit niitä, jotka ei oo kivoja?

H: No semmoset jotka on äkäsiä, että esimerkiks ankarasti kieltää ja sillai ei oo mukavia vaan pelottavia. Mulleki alko kerran yks sellanen ku mä tulin täältä [iltapäiväkerhosta] yksin kotia ni mulle alko iniseen, jotain rumia puhu ja sitte ku mä olin ottamasta tosi kaunista vaahteranlehtee maasta ni mä sitte vahingossa puotin sen ku mä pelästyin enkä uskaltanu nostaa sitä takasin.

K: Sanoitsä mitään sille?

H: E.

K: Voiks lapset tehdä sitte jotain tämmösessä tilanteessa?

H: Ei sitä paljoo voi tehdä, mutta jos lapsi haluaa sanoa suorat sanat ni sillo se saa sanoa, mutta jos se aikuine tuntuu hirveen pelottavalta ni sillo ei kannata sanoa. Jos sanoa, ni se voi ärhennellä taas takasin tai satuttaa jotenkin, vaikkei saiskaan.

K: Joo-o, no puhutaanko sun mielestä lapsille ja aikuisille samalla tavalla?

H: No on mejän isillekin inisty, kerran ku yhen kaupan pihalla susikoira hyppäs isin kimppuun ja tota ni ku se omistaja tuli ni isi sano sille että tuo koirahan hyppäs mun päälle, ni se sano että se ei oo ikinä hyökänny kenenkään kimppuun ja alko iniseen siinä.

(T/7:H13)

Marin puhe äkäisistä ja ankarista aikuisista kuuluu ongelmakeskeiseen kehykseen, samoin se, että hän on joutunut pelkäämään (vierasta) aikuista, eikä ole uskaltanut vastustaa tätä. Kysyessäni onko lasten mahdollista vastustaa aikuista tällaisessa tilanteessa, liikkuu Mari ongelmakeskeisen ja kriittisen kehyksen välillä: yhtäältä hän toteaa kriittisen kehyksen hengessä, että lapsella on halutessaan oikeus sanoa “suorat sanat” aikuiselle, jos kokee tullessaan väärin kohdelluksi; toisaalta hän palaa ongelmakeskeiseen kehykseen ottamalla huomioon mahdolliset ikävät seuraukset. Toteamalla “vaikkei saiskaan” hän vielä kallistuu hetkeksi kriittisen kehyksen puolelle: aikuisilla ei ole oikeutta kohdella kaltoin lapsia. Näin kriittinen ja ongelmakeskeinen kehys limittyvät toisiinsa, ovat päällekkäin. Jatkokysymykseni siitä, puhutaanko lapsille ja aikuisille Marin mielestä samalla tavalla, voi nähdä yritykseksi jatkaa kriittistä kehystä eli tässä puhetta “ärhentelymahdollisuuden” hierarkkisesta jakautumisesta. Mari ei kuitenkaan tartu tähän, vaan kertoo isästään, aikuisesta, joka myös on joutunut koirajupakassa vieraan aikuisen epäreilun “ininän” kohteeksi. Eli näin Mari tuo esiin näkökulman, jossa sekä aikuinen että lapsi ovat olleet hänen mielestään vastaavassa ongelmatilanteessa.

Lapsi- ja elämänvaihepuheen kolme kehystä ovat nivellettävissä luvuissa kuusi ja seitsemän esiin nostettuun eli “haluun olla ikäistään vanhempi”; ‘lapsen’ vähäisyyteen, lapsen ja aikuisen vastakkainasetteluun ja ‘lapsesta’ kieltäytymiseen. Yhteys on seuraavanlainen: Vaikka sainkin informanttien lapsi- ja elämänvaihepuheesta hahmotettua kolme erilaista tulkintakehikkoa, täytyy muistaa ettei tämä tarkoita, että informantit puhuisivat niissä itsestään lapsina. Pikemminkin he liikkuvat kulttuuristen tietovarantojen, yleisellä tasolla hahmotettavan ‘lapsen’ ja omakohtaisiin kokemuksiin peilaamisen välillä (vrt. Neale & Smart 1998, 27). Tästä seuraa kysymys: millä perustein ‘lapsen’ kategoriasta kieltäydytään kustakin kehyksestä johdettuna?

Luonnollisen kehityksen kehyksen puitteissa kieltäytyminen juontuneesi siitä, että informantit kokevat itsensä ”kehittymätöntä lasta” kypsemiksi, pidemmällä kehityksessään oleviksi. Tähän liittyy halua ”nosteeseen” hierarkkisella kehitysuralla (menestyminen; ”kehittymisvelvollisuus”). Tässä kehyksessä myös muista yhteyksistä tuttu halu pois ‘vauvan’ leimasta tulee ymmärrettäväksi.

Ongelmakeskeisessä kehyksessä “lapseksi tunnustautumattomuus” puolestaan juontuusi siitä, että itsellä ei koetakaan olevan niitä etuja, joita tässä tulkinnassa on lapsena olemisen hyväksi puoliksi (ja aikuisten ongelmien vastakohtaksi) listattu. Esimerkiksi perheen taloudelliset huolet valuvatkin lapsuuden ja aikuisuuden rajan läpi, eivätkä siis pysykään aikuisuuden huonojen puolten karsinassa. Oma elämä ei siis olekaan siltä osin huoletonta kuin lapsen kategoriaan liittyen on oletettu: esimerkiksi näkemys siitä, että lapsena ”ei tarvitse huolehtia itsestä niin paljon” kumoutuu omien kokemusten valossa. Kyse voi olla myös siitä, että elämänvaihetalustuksessa halutaan lapsen portaalta pois, parempiin taisteluasemiin.

Kriittisessä kehyksessä lapseksi ei haluta tunnustautua ensinnäkään siksi, että ‘lapsi’ on kulttuurissamme määritelty negatiivisesti (miinus-merkkiseksi aikuiseksi), ja tämä koetaan alistavana, mielivaltaisena, epäoikeudenmukaisena ja omaa kokemusta vastaamattomana: oma koettu kyvykkyys on parempi kuin kulttuuriset stereotypiat antavat ymmärtää. Tähän voi liittyä myös käynnissä oleva,

myöhäismoderni elämänkulun kronologisaation purkautuminen ja erinäiset sosiokulttuuriset muutokset, jotka koskettavat myös muita elämänvaiheita ja niiden sisältöjen ja mielikuvien muutosta (ks. luku 12.2). Rinnastamisen paikka löytyy ainakin vanhuudesta ja siitä, etteivät iäkkäätäkään koe itseään vanhoiksi, vanhan stereotypioita vastaavaksi.

Saadakseni selville, mikä hahmottamastani kolmesta kehyksestä oli aineistoissa yleisin, tein yksinkertaisen testin: kävin sekä kirjoitelma- että haastatteluaineistot läpi kolmen erivärisen yliviivaustussin avulla ja väritin aineistoista esiin kehysten määrälliset osuudet. Tämän perusteella kävi ilmi, että toisin kuin olin otaksunut, luonnollisen kehityksen kehys ei ollutkaan selvästi yleisin, vaan hie- man sitäkin enemmän informantit käyttivät ongelmakeskeistä kehystä. Kriittinen kehys oli sen sijaan alustavan olettamukseni mukaisesti vähiten käytössä. Tulos on lapsipoliittisestikin ajatellen kiintoisa: se haastaa aikuisten vaaliman myyтин lapsuudesta huolettomuuden ja viattoman tietämättömyyden aikana. Sikäli kyllä myös informantit uusintivat tätä myyttiä siirtämällä vastuista, velvollisuuksista ja vastoinkäymisistä vapaan elämänvaiheodotuksen vauvaikään – heidän omakoh- taisia nykyisiä kokemuksiaan se ei vastannut.

Pohtiessaan lasten toimijuuden suhdetta sosiokulttuuriin puitteisiin, joissa he elävät yhteiskuntansa kulttuurinsa jäseninä, ehdottaa William Corsaro (1997) tätä suhdetta kuvaavaksi käsitteeksi ‘tulkitsevaa reproduktiota’ (interpretive reproduction). Käsite pitää sisällään yhteiskunnan rakenteiden ja “kulttuurisesti annettun” olemassa olon ja niiden asettamat rajoitukset, mutta tuo samalla esiin lasten toimijuuden innovatiivisuuden ja luovuuden: he eivät passiivisesti “sisäis- tä” yhteiskuntaansa ja kulttuuriinsa kuuluvia käytäntöjä ja tietoa, vaan aktiivisesti tulkitsevat, käyttävät ja muokkaavat niitä tehden itselleen maailmaa ymmärrettä- väksi. (Mt., 298.) Näin he ovat osallisina myös sosiokulttuurisen ikätiedon tuotta- miseen ja ikäisyyksien rakentamiseen.

OSA III
IKÄ LAPSUUDESSA

IKÄ LAPSUUDESSA -OSUUDEN AVAUS

On todettu, että aikuiset – mukaan lukien myös tutkijat – näkevät usein lasten ikästatuksen kaveriporukoissa kaikille yhteneväiseksi, ja uskovat niin sanottujen vertaisryhmien olevan paikkoja, joissa lapset oppivat tasa-arvoista käyttäytymistä (Passuth 1987, 200–201). Tämä perustuu olettamukseen samankäisten samantyyppisyydestä ja vertaisuudesta, joka on vahvasti läsnä myös lapsuuden iällistyissä institutionaalisissa järjestelyissä, esimerkiksi koulujen vuosiluokkaisuutena ja päiväkotien ikäryhmäjakoina. Minkään ikäinen ihminen ei ole vapaa sosiokulttuurisista ikänormeista, -odotuksista ja -sopivaisuuksista, mutta arvelen, että lapsuus on kaikista elämänvaiheista voimakkaimmin iällä merkitty. Siihen kohdistuu elämänvaiheena runsaasti lainsäädännöllisiä rajoja ja se on tarkimmin ohjeistettu kehityspsykologisin näkemyksin ”normaalista” ikään yhteydessä olevasta kehityksellisestä etenemisestä (mm. motorinen, kognitiivinen, sosiaalinen ja moraalinen kehitysaikataulu) (ks. luku 3).

Edellisen osan lapsuusikää koskevat sosiokulttuurisen ikätiedon analyysit käsittelevät ikäisyyden tuottamista elämänvaihekategorioiden tasolla. Nyt kohdistan huomion ikäisyyden tuottamiseen lapsuuden sisällä: miten ikäisyyttä tuotetaan ”ikätovereiden” kesken ja yksinomaan lapsille suunnatuissa instituutioissa, kuten koulussa ja päiväkodissa. Millaisia muotoja ja tuottamisen tapoja ikäisyys tällä – siis ikää lapsuudessa koskevalla – tarkastelutasolla saa? Jos lapsi-instituutioissa on perustana voimakas samantyyppisyyden ja vertaisuuden vaatimus – paikoittaisesta yksilöllisten erojen korostuksesta huolimatta – niin kuinka lapsiksi määritetyt itse käsittelevät yhtäältä samantyyppisyyttä ja toisaalta erilaisuutta sosiokulttuurisessa ikätiedossaan?

9 IKÄ ARJEN JÄSENTÄJÄ

9.1 Iällä kurkottaminen

- Maria! Maiju katsoi pyöristynyttä vatsaani ja rattaissa torkkuvaa Iidaa.
- Onko sinulla lapsia? - -
- Tämän pitäisi syntyä huhtikuun puolivälissä. Iida on kolme.
- Puoli neljä, Iida korjasi unisesti, ja nyt oli Maijun vuoro nauraa.
(Leena Lehtolainen 2001, 81, novellissa Sydänverellä)

Oma ikä on ensimmäisiä asioita heti kohta oman nimen jälkeen, joita länsimaissa puhumaan harjoittelevalle lapselle tahdotaan itsestään opettaa. Ja jos ikä ei vielä sanoiksi taivu, niin sormilla näyttämällä se onnistuu ainakin. (Ariès 1962, 15.) Oma ikä tehdään siis lapselle tietäväksi varhain ja samaten sitä kysytään häneltä taajaan. Itse asiassa tämän on väitetty olevan yksi yleisimmistä kysymyksistä, joita uudet aikuistuttavat lapsille esittävät (Hockey & James 1993; Chudacoff 1989). Se on helppo tapa avata sukupolvien välinen keskustelu; iän perusteella aikuinen voi tehdä pika-arvion lapsen oletetuista kyvyistä ja kiinnostuksen kohteista sekä hänen institutionaalisisista asemistaan.

Yleisesti ottaen ihmisten iän suora kysyminen on kulttuurissamme epäkohteliaista – varsinkin naisen ikä on jotain sellaista, jota pitäisi miltei aina olla vähemmän. Suoran kysymisen sijasta kulttuurissamme on harjaannuttu ”iän arvioimisen taidossa”; ”syntyy huvittava homogeenisuuden harha – ikään kuin tietynikäiset ihmiset vaatisivat jonkin erityisen oman koodinsa tullakseen ymmärretyksi ja oikein kohdelluiksi” (Tikka 1991, 99 ja 108). Luultavasti on vain kaksi ikäryhmää, joille kysymys iästä voidaan esittää epävirallisissa yhteyksissä: riittävän nuorille (so. lapsille) ja kohteliaasti muotoiltuna riittävän vanhoille. Howard P. Chudacoff (1989) väittää, että oman iän tietämistä käytetään lasten ja vanhusien osalta myös heidän ”normaaliutensa” mittapuuna: lapsen tietoa iästään pidetään normaalin kehityksen ilmentymänä, kun taas vanhus, joka ei tiedä ikäänsä, tulkitaan seniiliksi.

Se, että lapsilta ja vanhuksilta voi kysyä heidän ikäänsä, kertoo myös iän ”saavutusluonteesta”. Vanhuudessa ikävuosien kertyminen alkaa olla jossain määrin meriitti ja kertyneiden ikävuosien ihastelu on ikään kuin asiaankuuluvaa

(Tikka 1991, 99). Lapsuudessa vuosien täyttäminen on eteenpäin kurottamista kohti "kehittyneempää" tilaa. Iän arvuuttelun säännöt ovat kuitenkin lasten ja vanhusten osalta päinvastaisia: edellisten kohdalla on kohteliasta ääneen esittää arvionsa yläkanttiin, jälkimmäisten kohdalla taas alakanttiin.

Haastatteluiden avauskysymykseen eli siihen "minkä ikäinen olet?", vastasivat monet informantit joko pyöristämällä ikäänsä ylöspäin tai sitten he ilmaisivat sen puolen vuoden tai jopa kuukauden tarkkuudella. Tämä *iällä kurkottaminen*, kertyneiden vuosien, kuukausien ja päivien korostus loi kuvaa iästä saavutettuna resurssina.

- Vii/ tänä vuonna täytän kuus. (Justus, P/5:H4)
- Yheksän vuotta, täytän mä tänä vuonna kymmenen. (Joel, P/9:H53)
- Kymmenen, täytän ykstoista. (Roosa, T/10:H20)
- Yheksän ja puol. (Karri, P/9:H39)
- No kaheksan ja puol. (Iida, T/8:H54)
- Kaheksan vuotta ja kaks kuukautta (Mitja, P/8:H48)

Seuraavassa katkelmassa kiinnitän huomion siihen, että Elsa sanoo kaksossisar-taan *pikkusiskoksi*: 17 minuutin ikäero riittää tekemään hänet pikkusiskoksi. Olkoonkin, että ero kääntyy toisen "lapsuuden mittarin", pituuden kautta, kyseisen "pikkusiskon" eduksi: ikäminuutit jäävät toiseksi senttimetreille, joiden perusteella Elsan kaksossisar tulee "yleensä" arvioiduksi Elsa vanhemmaksi.

- K: Tota ketä sun perheeseen kuuluu?
- E: Mulla on kaks pikkusiskoo ja yks isovelji ja sitte vanhemmat.
- K: Sä oot niinku keskimäinen sitte. Miten pieniä ne pikkusiskot sitte on?
- E: Toine on samalla luokalla, se on mun kaksossisko ja sitte on neljävuotias ja isovelji on seitsemännellä.
- K: Onks se kaksossisko vähä nuorempi ku sinä?
- E: Joo, se on seitsemäntoista minuuttia nuorempi.
- K: Seitsemäntoista minuuttia. Onks se sulle tärkeätä et sä oot teistä se vanhempi?
- E: Ei, mä oon kuitenkin lyhyempi ja Juulia yleensä luullaan vanhemmaks.
- (Elsa, T/11:H32)

Koululaisten osalta on tavallista, että luokka-astetta ("eppu, toppu, kolkki, nelkki, viikki, kuukki") käytetään arkikielessä iän synonyymina. Myös edellisessä sitaatissa Elsa kertoi isoveljensä iän luokka-asteen kautta ("*on seitsemännellä*"). Jos tämä "synonymia" ei kuitenkaan jostain syystä täsmää on syytä tehdä tarkennus, kuten seuraava haastateltu tekee kertoessaan ikänsä: "*Seitsemän, mä oon topulla kuitenkin*" (P/7:H55). Kertoessaan sisaruksistaan Samuli (P/9:H18) kertoo veljensä iän ja täsmentää kysymättä perään miksi luokka-asteen ja iän rinnakkaisuus ei täsmää: "*Mun isovelji on neljätoista, täyttää viistoista tossa toukokuussa, se on seiskalla vaikka sen oikeesti pitäis olla kasilla. Se oli niin pienikokonen ni se laitettiin vasta kahdeksanvuotiaana kouluun.*" Pieni koko esitetään tässä "kunniallisena" selityksenä sille, miksei veli ole pysynyt iän kautta säännönmukaisesti määräytyvän luokka-asteen tahdissa.

Luokka-asteittaiset ikäerot ovat koulun organisoinnin perusta, ja nämä erot kertautuvat koulun arjessa lukuisin tavoin, esimerkiksi eri luokka-asteiden välituntitekemisiä koskevinä sääntöinä. Haastatellut kertoivat, että alle kolmasluokkalaiset eivät saa käyttää koulunpihan kiipeilytelineitä, eivätkä tulla pyörällä kouluun. Silloin kun tarjolla on jotain suosittua ruokaa, niin kuudesluokkalaiset

saavat ottaa enemmän kuin nuoremmat. Ensi- ja toisluokkalaiset eivät saa osallistua koulun järjestämiin discoihin. Koulun seinään kiinnitetyjä palotikkaita koskee seuraava sääntö: *“epu saa vaan mennä ensimmäiselle ja topu toiselle ja kolkit kolmannelle ja sillei”* (Pinja, T/8:H35). Toisluokkalainen Milla kuvailee porrashipan ikäistettyä säätelyä seuraavasti:

M: Tossa mejän koulussa ku on ne portaat ni niissä yleensä kuukit on porrashippaa, siinä on ikäraja nelkkiluokka.

K: Kukas sen on määränny?

M: Opet, siinä voi kompastua ja tulla vanhinkoo.

K: Mut eiks yli neljäluokkalaiset voi kompastua?

V: Noo, ei ne oikeestaan voi, ne hyppää melkeen kolmerappua kerralla.

(Milla, T/8:H28)

Milla allekirjoittaa opettajien laatiman säännön siitä, että porrashippa on riski alle neljäluokkalaisille: turvallisuussyihin ja motorisen kehityksen iän mukaisiin eroihin vetoaminen on legitiimi syy tälle ikäistetyille säännölle. Kyseisen säännön kohdalla on vaikea välttyä miellelyhtymältä *“kehityksenportaisiin”*, jotka tässä konkretisoituvat kirjaimellisesti. Nuoremmille varattu leikki oli puolestaan kukkotappelu: *“Opettajat on keksiny sen, et toppuluokkalaiset ei sais enää, et epuillekin tulis jotain tekemistä”* (T/8:H28). Ikäistettyjen sääntöjen avulla pidetään myös eri-ikäiset erillään toisistaan. Myös Barrie Thorne (1993, 31–34 ja 42) on tehnyt lukuisia havaintoja tavoista, joilla eri-ikäiset pidetään toisistaan erossa tai tehdään ero heidän välilleen: hän sanookin, että ikä on institutionalisoiduin ryhmittelyn periaate koulumaailmassa.

Päiväkodeissa ikäryhmäjakoja ei lainsäädännöllisesti enää määritellä, paitsi esiopetuksen osalta. Käytännössä lapset kuitenkin useimmiten jaetaan ikäryhmitäin (ks. luku 3). Pienten ja isojen ryhmillä on päiväkotirakennuksessa usein omat erilliset tilansa, sisäänkäyntinsä ja osittain omat sääntönsäkin. Ikäjaottelut tulevat muutoinkin monin tavoin esiin päiväkotien arkisissa käytännöissä. On tavallista, että pienten ryhmässä sääntönä on *“pakollinen”* päivälepo, kun taas isommat (ainakin eskarit) ovat tästä velvollisuudesta jo vapautettuja tai he pääsevät pienempiä aikaisemmin pois nukkumahuoneesta. Haastattelemani eskarit pitivätkin vapautta päiväunien pakollisuudesta yhtenä esikoululaisuuden parhaista puolista. Nukkumahuoneessa ikä voi näkyä myös siten, että nuorimmat sijoitetaan alasänkyihin ja iän myötä saadaan *“ylennys”* yläpetiin. Ulkoilussa ikäjaotellut säännöt saattavat ilmetä siten, että pihan reuna- ja katvealueet ja korkeimmat telineet on rajattu vain isompien lasten käyttöön. Ruokailussa apulaistehtävät, ruoan annostelu ja ruokailuvälineiden käyttö (esim. lusikasta haarukan ja veitsen käyttöön siirtyminen), ovat myös usein iällä merkittyjä. Koko päiväkodin yhteisissä tuokioissa iällä merkitseminen voi näkyä siten, että nuorimmat sijoitetaan etupenkkeihin ja sitä vanhemmat suunnilleen ikäjärjestyksessä taaemmille penkkiriveille. Lapset ovat tietoisia näistä ikäjaotelluista säännöistä ja käytännöistä, ja omaa ja toisten etenemistä ikähierarkiassa tarkkaillaan usein.

Haastatellut olivat hyvin tietoisia oman päiväkotiryhmänsä tai koululuokansa ikäjärjestyksestä ja omasta paikastaan tyyliin: *“olen neljänneksi nuorin”*, *“olen vanhin tytöistä”*, *“meijän luokan vanhin on syntyny tammikuun kahdeskymmeneskolmas päivä, ni meillä on melkein vuosi ikäeroo, ku mä oon syntyny joulukuun kahdeskymmeneskahdeksas”*.

K: No miltäs se tuntuu ku oot täällä päiväkodissa vanhimmasta päästä?

E: Mä oon oikeestaan kaikkein vanhin.

K: Nii jos sä oot kerta tammikuussa syntyny.

E: Mut sit Eveliinaki on tammikuussa syntyny, mut mä oon Eveliinaa niinku päivän vanhempi.

(Eetu, P/6:H8)

Näitä päiväkotiryhmän ja koululuokan sisäisten ikäerojen sosiokulttuurisia merkityksiä ja seurauksia oli myös puntaroitu tarkoin. Esimerkiksi loppuvuodesta syntyneistä jotkut pitivät ongelmana sitä, että heitä haukutaan nuoremmuutensa vuoksi: ”*Mua on haukuttu siitä ku mä oon vielä niin nuori. Mutta mejän luokkalainen Milja täyttää vasta joulukuun viimisenä päivänä kaheksan*” (P/8:H17). Kiusallisena pidettiin myös sitä, että itseä vanhemmat oman luokkalaiset ”ylpeilevät” iällään. Toisaalta joku nosti omaksi kilpailuvaltikseen sen, että on melkein vuoden luokansa vanhinta nuorempi: näin hän on kouluoppimisessaan ja -osaamisessaan vanhemman kanssa *samalla tasolla*, mutta hänellä on ikäänkuin yksi ikävuosi säästössä (T/8:H35).

9.2 Ikäjuhlat: Synttäreidenvieton ikäsovinnainen kaava

Amerikkalaisen historioitsijan Howard P. Chudacoffin (1989, 126-127) mukaan syntymäpäivien vietto on moderni ilmiö. Muinaisten egyptiläisten, kreikkalaisten ja roomalaisten ylhäisten, kuninkaallisten ja muiden merkkihenkilöiden syntymäpäiviä tiedetään kyllä vietetyn, mutta ”tavallisten ihmisten” keskuudessa syntymäpäivän noteeraaminen tuli mahdolliseksi vasta kalenterin tavanomaistumisen, lukutaidon ja syntymäajan rekisteröinnin yleistyttyä. Ennen kaikkea syntymäpäiväkulttuurin moderni muotoutuminen oli yhteydessä laajemman ikätietoisuuden syntyyn ja ylipäätään siihen, että oma kronologinen ikä tiedettiin ja sitä alettiin pitää merkittävänä.

Esimodernina aikana ainoa laajasti huomioitu syntymäpäivä oli joulu, Kristuksen syntymän juhla⁴¹. Itse asiassa nimipäivän merkitys oli pitkään yksilön ja perheen juhlamenoissa syntymäpäivää merkittävämpi. Yksi syy tähän on Chudacoffin mukaan ollut se, että lapset nimettiin usein suojelupyhimysten mukaan ja siten nimipäivän huomiointi oli myös tämän pyhimyksen kunnioittamista. Suomalaisten nimipäivä- ja syntymäpäiväkäytäntöjen osalta Terttu Kaivola (1998, 51) toteaa samansuuntaisen järjestyksen: ”Nimipäiviä on Suomessa vietetty ennen aikaan yleisemmin kuin syntymäpäiviä. Jo keskiajalla lienee jonkin verran juhlittu nimipäiviä: kun kalenterissa oli esimerkiksi Pyhän Henrikin muistopäivä, pyhimyksen lounaissuomalaiset maalliset kaimat Heikit ja Henrikit todennäköisesti joutuivat kestitsemään ystäviään.” Syntymäpäivien vietto ajoi tärkeys-

⁴¹ Suomessa joulunvietto yleistyi kansan keskuudessa hitaasti kirkon useamman sadanvuoden vaikutuspyrkimyksestä huolimatta. Joulunvietto vakiintui vasta kun siihen liitettiin kekri-perinne (vanhan vuoden vaihteen, satokauden päättymisen juhla). Huomattavaa on, että esimerkiksi Itä-Suomeessa joulunvietto sai vankan jalansijan vasta kansakoulun kuusi-juhlien myötä. (Sarmela 1993, 129.)

järjestyksessä nimipäivien edelle Suomessa vasta 1900-luvun alussa. Molempien tiedetään kuuluneen säätyläisperheiden kotikulttuuriin juhlineen, kakkuineen ja lahjoineen jo 1700-luvulla, mutta koko maahan ja kaiken kansan keskuuteen nämä juhlaikäytännöt levisivät hitaasti. (Mt.)

Chudacoff (1989, 126–133) kytkee syntymäpäivien vieton yleistymisen laajemman ikätietoisuuden syntyyn: siitä tuli ikään kuin piste iän iin päälle. Sosio-kulttuurinen siirtymä syklisestä lineaariseen aikaan, yhteiskunnan organisointi kronologisen iän kautta sekä täsmällisyyden ja rationalisoinnin vaatimus tuotantoelämässä pohjustivat syntymäpäivien uutta merkitystä. Lainsäädännöllisten ikärajojen (mm. lapsityövoiman käyttöä koskevat ikärajat) sekä koululaitoksen jäsentäminen ikäperustaisesti kuvastivat sekä ikä- että lapsuustietoisuuden syntyä. Kronologisesta iästä tuli yksi sosiaalisen statuksen osoitin: oikeudet ja velvollisuudet sekä muut ikämääritellyt virstanpylväät tekivät iästä jonkinlaisen nimilapun, sosiaalisesti määritettyjen ominaisuuksien odotusryppään, jolla selitettiin yksilöä itselle ja muille: ”it became a crucial aspect of one’s own definition of self” (mt., 126). Syntymäpäivästä tuli huomioriitti, eräänlainen pysähdyspiste, joka mahdollisti yksilöhistorian saavutusten ja elämän aikataulutuksen tarkastelun sekä vertailun muihin. Chudacoff esittää, että iän kaupallistumisen myötä – joka huipentui ”syntymäpäiväteollisuuden” syntyyn – saavutti ikätietoisuus kehityksensä eksplisiittisimmän asteen. (Mt., 126–133.)

Elämänmuoto, jossa kronologisella iällä oli ollut paljon vähemmän merkitystä korvautui ikätietoisemmalla muodolla. Esimodernissa Euroopassa perheen status oli ollut kronologista ikää tärkeämpi määriteltäessä kysymyksiä kypsyydestä, toiminnan riippumattomuudesta ja vallasta. Modernin ikätietoisuuden yhteiskunnissa nämä sen sijaan koodattiin kronologisen iän ja sosiaalisesti konstruoitujen elämänvaihekategorioiden mukaan. (Featherstone & Hepworth 1989, 143–144; 1991, 371–372.) Philippe Ariès’n (1962, 15) mukaan ristimänimeä alettiin keskiajalla pitää yksistään liian epätarkkana ja sitä katsottiin tarpeelliseksi täydentää sukunimellä tai monessa tapauksessa paikannimellä.

Allison James ja Alan Prout (1990, 234–235) väittävät, että iän kysyminen lapsilta kertoo nykyisyyden tärkeyden kieltämisestä ja tulevaisuuteen kurkotamisesta: ”kuinka kauan on kulunut syntymästäsi? kasvatko sinä? tuleeko sinusta pian täysikasvuinen?”. Saman mallin he näkevät toisen yleisen kysymyksen takana: ”mikä sinusta tulee isona?”. Kun vuosi on kulunut, se huomioidaan rituaalisesti aikuisten lapsille järjestäminä syntymäpäiväjuhlin. Jokainen eletty vuosi huomioidaan kakun kynttilöiden määrässä: ”for it is this past upon which the child’s future is deemed to rest”. Eikö tämä Jamesin ja Proutin esittämä tulkinta syntymäpäivistä ole turhan synkkä ja yksipuolinen? Onhan syntymäpäivien vietossa muitakin ulottuvuuksia: lapsi saa tällöin huomiota monilta, vieraat ovat kokoontuneet juhlimaan nimenomaan hänen olemassaoloaan. Syntymäpäivillä on myös tässä-ja-nyt -puolensa: olemassaoloa ja iän kertymistä *pysähdytään* hetkeksi juhlistamaan. Tästä huolimatta tavoitan Jamesin ja Proutin idean ainakin osittain: vuosia *täytetään*. On olemassa ikään kuin ruutujen jono, johon joka vuosi merkitään uusi rasti ja sitten jatketaan taas *eteenpäin*. Jamesin ja Proutin tulkinta ei ehkä vaikutakaan enää niin yliampuvalta kun lukee Arnold Gesellin (1951, 70) toteamuksen: ”Emme vietä lapsen syntymäpäiviä siksi, että maapallo on jälleen tehnyt kierroksensa, vaan koska lapsi on jälleen kulkenut askelen kohti kypsyyt-

tä.” Ehkä näitä molempia puolia – sekä normatiivisuutta että yksilön olemassaoloa – yhdistävä sana on *saavutus*. Syntymäpäivässä on kaunista se, että se on olemassa olemisen juhla. Voi kysyä, siksikö hyvin vanhojen synttäreitä ja ikävuosia ihastellaan: ihanaa, kun olet vielä olemassa.

Siitä, että eri-ikäisten (lasten) syntymäpäiviä vietetään eri tavoin, on kulttuurissamme tullut itsestäänselvyys. Jaana Martikainen (1996) on lasten syntymäpäivien järjestelyjä ja toteuttamista koskevassa, äitien haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessaan, löytänyt viettotapojen kirjosta melko lailla säännönmukaisen *ikäjaotellun kaavan*. Tavallista on, että aivan pieni lapsi juhlii muutamien sukulaisten ja perhetuttujen kesken, 3-4-vuotiaasta alkaen mukaan kutsutaan kavereita myös lapsen päivähoitopaikasta ja pihapiiristä. Koulunaloittamisen jälkeisillä synttäreillä mukana on luokkakavereita, jotka ovat etupäässä samaa sukupuolta kuin päivänsankari. Toisella kymmenellä juhlat korvataan usein bileillä tai sitten syntymäpäivien vietto lopetetaan kokonaan. Bileisiin hyväksytään vain sankarin omat kaverit, eikä vanhempien läsnäolo ole enää toivottua. Sukulaisten ja perheen antamat lahjat ja herkut kyllä kuuluvat edelleen kuvaan, vaikkei varsinaisia juhlia enää järjestettäisikään. (Martikainen 1996, 192 – 193.)

Vastaava synttäreiden ikäjaoteltu kaava tuli esiin myös informanttieni kertoessa omista iän mukaan muutetuista synttärikäytännöistään. Toki kaavasta voitiin poiketa, mutta siitä oltiin yhtä kaikki tietoisia ja poikkeamille esitettiin perusteita. Informantit tiesivät, mikä on mitäkin ikää juhlittaessa *tavallista* ja mikä ei.

K: Sulla kun oli ne 9-vuotissynttärit marraskuussa, ni muistatsä vielä millaset ne oli?

E: Mä pidin vaan sellaset tavalliset lastenkestit, vähän mun kavereita tuli meille ja syötiin kakkua ja leikittiin.

K: Pitääkö sun [kaksi vuotta vanhempi] sisko samanlaisia synttäreitä?

E: No ei se tee enää lastenkutsuja eikä semmosia. Sillon kun se täytti kymmenen se piti McDonald'sissa ja nyt se kävi elokuvissa ja Mäkkärissä.

(Elina, T/9:H34)

K: Minkälaiset synttärit sulla oli?

E: Mulla oli semmoset tavalliset synttärit, siinä oli kyllä omituisia leikkejä, mut muuten ihan tavalliset synttärit oli muute.

--

K: Joo, no minkälaiset synttärit sit seuraavaks järjestät, ootko yhtään miettiny?

E: En mä sillei synttäreitä enää pidä, mä saatan vaan jonku kaverin kanssa mennä elokuvaan.

(Eerik, P/10:H52)

Haastateltujen keskuudessa tavallisina lastenkesti-synttäreinä pidettiin juhlia, joissa leikittiin kavereiden kanssa sekä ohjattuja että vapaamuotoisia leikkejä ja pelejä, ja syötiin kakkua. Lastenkutsuilla päivänsankarin vanhemmat olivat läsnä ja vieraina saattoi hyvin olla samaan aikaan sekä kavereita että sukulaisia. Vaihtoehtona kotona järjestettäville lastenkutsuille oli jossain hampurilaisravintolassa vietetty, tarjoiluineen ja ohjelmineen tilattu ”juhlasetti”. Tällaiset lastenjuhlat ovat yleistyneet Jaana Martikaisen (1996) mukaan erityisesti 1980-luvulta lähtien. Haastateltujen keskuudessa näiden kahdenlaisten lastenkutsusyntymäpäivien lopettaminen ajoittui pääosin kymmeneen ikävuoteen. Kymmenvuotissynttärit olivat monille kiihkeän odotuksen kohde: kolmasluokkalaiset kirjoittajat mainit-

sivat oman ikänsä hyviä puolia pohtiessaan tulossa olevat, jännityksellä ja kiihkeydellä odotetut pyöreiden vuosien juhlat:

- Minusta iässäni on myös se hyvä puoli, että jännittää synttärät kun tulee kokonainen kymmenen täyteen, ja silloin on suuret juhlat. (T/III:Kb81)
- Odotan kiihkeästi kun täytän kymmenen, jolloin pietään juhlat jonne tulee paljon väkeä ja lahjoja. (P/III:Kb97)
- On se ihan kiva olla yhdeksän vuotias. Mutta mä oon kyllästynyt siihen että tulisin synttärät jo. (T/III:Kb64)

Se, miksi kymmenen vuotta esiintyi jonkinlaisena taitekohtana, liittyy arvatenkin osaksi siihen, että tuolloin saavutetaan kaksinumeroinen ikä, täytetään ensimmäistä kertaa ”pyöreitä vuosia”. Lapsuuden loppumista määriteltessään monet – erityisesti eskarit ja ensiluokkalaiset – olivatkin sitä mieltä, että lapsuus loppuu kymmenvuotiaana (ks. luku 7). Tavalliseen synttäreidenvieton ikäkaavaan kuului aineistossani se, että monet ilmoittivat lopettaneensa/lopettavansa synttäreiden järjestämisen kymmenvuotissynttäreiden jälkeen. Perusteluna oli muun muassa se, että tuolloin ”ei enää tarvita synttäreitä”:

- K: Ootko miettiny et millaset [11-vuotis]synttärät pidät?
- M: No en mä enää pidä synttäreitä, viime vuonna vielä piin.
- K: Päätitse ite että ne oli viime vuonna viimiset?
- M: Joo, en mä enää tarvi synttäreitä. (Mirjami, T/10:H37)

Kun lastenkutsusynttärät eivät enää kuuluneet asiaan ja syntymäpäiviä alettiin viettää vain perhepiirissä, ilmaistiin tämä useita kertoja tyyliin: ”en pidä synttäreitä enää ollenkaan”. Lastenkesteistä saatettiin myös siirtyä bileisiin erityisten teemasynttäreiden (kuten ”kauhusynttäreiden”) kautta. Näen ne jonkinlaisina ”välitilasyynttäreinä” siirryttäessä samaa sukupuolta olevien lastenkesteistä molempien sukupuolten bileisiin.

- K: Toukokuussa synttärät sitte, joo. Minkälaiset [12-vuotis]synttärät meinaat viettää?
- A: En mä tiijä pienks mä ollenkaan.
- K: Pidot sä viime vuonna?
- A: Joo
- K: Minkälaiset sulla oli?
- A: Ne oli sellaset kauhusynttärät tai sellaset että piti pukeutua jokski kummitukseks tai vampyyriks tai joksku sellaseks.
- K: Oliksi siellä paljo porukkaa?
- A: Kaikkia mejän luokalta, kaikkia tyttöjä.
- K: Mikä siinä sit on muuttunu ku sä et oo varma et haluutsä pitää ens kuussa ollenkaan kakstoistavuotissynttäreitä?
- A: Ehkä ei enää oo sillai nii lapsellinen.
- K: Onks monet teijän luokalla pitäny kakstoistavuotissynttäreitä?
- A: Mä en oo ollu kyllä vielä yhenkään synttäreillä kyllä. Ella tais pitää mutta en mä päässy sinne ja Elisa ei pitäny ollenkaan. Se Minna, ni se sano ainaki et se pitäis jotku bileet tai sit se ei pidä ollenkaan. (Annika, T/11:H30)

Syntymäpäivistä bileisiin siirtymisen ikänormatiivista kaavaa kirjoitelmassaan vastusti kuudesluokkalainen, joka oli ottanut nimimerkikseen ”leikkimielinen 12-vuotias tyttö”. Hän kirjoittaa:

Entä sitten syntymäpäivät. Olen kuudennella ja jos kutsun kaverini (jotka pitävät ”bileitä”) synttäreilleni, ne joko tulevat ja ikävystyvät tai keksivät jonkun verukkeen. Eikö synttäreitä muka saisi pitää 12-vuotiaana. Sitäpaitsi leikkiä voi vaikka minkä ikäisenä, vaikka nää muut ei sitä tajuakaan.

T: leikkimielinen 12-vuotias tyttö (T/12:Ka14)

Kirjoittaja tietää poikkeavansa tavallisuuden kaavasta järjestäessään vielä 12-vuotiaana synttäreitä. Kutsutut ovat ilmaisseet kielteisen suhtautumisensa joko jättämällä tulematta tai osoittamalla juhlassa ikävystymisen merkkejä. Kirjoittaja ottaa kantaa myös leikkimisen lopettamisen ikänormiin toteamalla, ettei leikkimisen tarvitsisi olla iästä kiinni. Leikkiminen tuntuikin olevan lastenkutsusynttäreiden ja bileiden yksi keskeinen kriteeri: synttäreillä leikitään, bileissä missään nimessä ei. Toisena bileiden kriteerinä näytti olevan ”kaksoisvaatimus”: vanhempien ja pienempien sisarusten kotoa poistuminen yhdistettynä siihen, että vieraina on sekä tyttöjä että poikia. Bileiksi ei esimerkiksi seuraavan haastattelun mukaan riittänyt se, että toinen kaksoiskriteerin ehdoista täyttyi:

K: Millaset [10-vuotis]synttärit sulla viime vuonna oli?

R: No sellaset, mä kutsuin kaikki mejän luokkalaiset tytöt ja sit pari mun muuta kaveria ja sit mejän vanhemmat ja pikkusisko häipy.

R: Oliks ne bileet vai synttärit?

N: No synttärit enemmän.

(Roosa, T/10:H20)

Tyttöjen ja poikien yhteisbileisiin siirtyminen merkitsee usein ikäisyyden muutosta, voimakkaan heteroseksuaalisesti latautunutta ikäisyyttä. Vaikka lastenkestisynttäreilläkin on saattanut olla vieraina molempia sukupuolia, ovat synttäribileet jo aivan eri juttu. Lastenkestisynttäreiden käyttäytymistavat eivät enää päde, eikä ole ihme, että uusi tilanne aiheuttaa joillekin hämmennystä: miten bileissä ollaan?⁴²

K: Bileitäkö te sitten nyt järjestätte?

M: Joo

K: Ootko sä järjestäny?

M: Yhet bileet oon järjestäny.

K: Onnistuko?

M: Joo, kyllä ne onnistu hyvin.

⁴² Mikä sitten muuttuu erilaiseksi synttäreistä kahden sukupuolen bileisiin siirryttäessä? Mikä saa (tytöt) tuntemaan arkuutta ja hämmennystä tässä uudessa tilanteessa? Amy B. Rossiter (1994) keskittyy juuri näihin kysymyksiin artikkelissaan *Chips, Coke and Rock-'n'-roll*. Hän haastatteli muutamia ennalta tuntemia 10–12-vuotiaita tyttöjä ja poikia näiden saatua kutsun ja osan osallistuttua ensimmäisiin bileisiinsä (dance party). Kukin haastateltu piirsi lisäksi kaksi kuvaa, joiden aiheena olivat omalta kannalta katsoen huonot ja onnistuneet juhlat. Aineistonsa (sekä omien tyttöaikaisten kokemustensa) pohjalta Rossiter väittää, että bileisiin kutsutuksi tuleminen merkitsi nimenomaan tytöille muutosta lapsen ”ei-silmiinpistävän” seksuaalisesta identiteetistä heteroseksuaalisen mieskatseen alaiseksi: lapseus jäi tässä tilanteessa taka-alalle, heteroseksuaalisen tyttöyden noustessa vaatimukseksi – varsinkin, kun juhlat järjestänyt poika oli liittännyt kutsukirjeeseen erityisen pukeutumisohjeen tytöille: ”ei college-housuja”. Tyttöjen haastatteluiden perusteella Rossiter erottelee kolme teemaa, joihin kulminoitui uudenlaisen identiteetin vaatimus: kuinka puhua, pukeutua ja tanssia bileisiin kuuluvalla ”oikealla” tavalla. Bileiden heteroseksuaalinen lataus ja siihen liittyvä mieskatseen ylivalta saa tytöt arvioimaan myös toisiaan tässä valossa: sekä haastateluilta että piirroksissa epäonnistumisen tunne ja häpeä – pelko tärkeiden muiden hylkäämäksi tulosta – koettiin etupäässä toisten tyttöjen taholta tulevaksi.

K: Oliko vaikeeta saada lupaa vanhemmilta?

M: Ei kyllä ne on kauheen myöntöväisiä kaikkeen tollaseen.

K: Ketä siellä sit oli, teijän luokkalaisiako?

M: Joo, siellä oli poikia ja tyttöjä ihan sekasin, siis että ei mitenkään erikseen että tytöt ja pojat.

K: Muistatsä millon teillä on ollu ekat sellaset bileet, missä on ollu sekä tyttöjä että poikia?

M: Ei vielä kolkilla ja vieläki tytöt on kauheen arkoja niitten poikien kanssa, mut joillaki menee sitte hyvin niitten kanssa.

K: Miltäs susta tuntuu, ootsä arka niitten kanssa?

M: En oo

K: Mikähän niitä toisia sit aristaa?

M: En nyt tiijä, niistä jotenki tuntuu ihan erilaiselta sitte ku on toisen sukupuolen kanssa. (Minttu, T/11:H47)

Bileiden ikänormatiivisuudesta kertoo myös seuraava katkelma, josta käy ilmi millainen käytös on bileisiin/discoon sopivaa ja kuinka ensi – kolmasluokkalaiset eivät tätä etikettiä hallinneet eli eivät ottaneet vakavasti tai eivät tunteneet niitä sosiokulttuurisia sääntöjä, jotka bileissä olemista koskevat:

K: Mitä mainoksia tuolta kuuluu [keskusradiosta]?

J: Discomainoksia, tänään on disco.

K: Ootsä menossa?

J: En mä ehkä.

K: Saaks sinne kaikki tulla?

J: Sinne saa tulla vaan kolkki-kuukkiluokkalaiset. Sinne ennen sai tulla epusta kuukkiin, mut siihen tuli semmonen raja.

K: Minkä takia siihen tuli?

J: En mä oikeen tiijä, ne oli varmaan vähä levottomia siellä.

K: Ai et eput ja toput ei oikeen tienny miten discossa ollaan?

J: No ei ne kyllä tiijä, ne vaan hyppi siellä.

(Jarkko, P/12:H45)

Pirjo Nikander on todennut, että “juhliminen on mielenkiintoista siksi, että se on arkipäivän ritualismia, tapoja, joilla ikää merkitään. Pienetkin erot muodoissa ovat tärkeitä viestejä: missä juhlat vietetään, mitä tarjoillaan, mitä on ohjelmana. Se on identiteettipeliä, jos mikä.” Nikander painottaa syntymäpäivien vieton kulttuurikohtaisuutta, joka näkyy esimerkiksi siten, että tämän hetken Suomessa ja muissa Pohjoismaissa “eräänlainen lakipiste sijoitetaan viiteenkymmppiin, mutta sen sijaan Keski-Euroopassa arvokkaat synttärarit pidetään vasta kuusikymppisenä ja Brittein saarilla jo neljäkymppisenä.” (Anna-lehti 5.8.2002.) Aineistojeni valossa lisäisin Nikanderin listaamiin syntymäpäivätapojen “tärkeisiin viesteihin” juhlapaikan, ohjelman ja tarjoilun perään sen, keitä kutsutaan. Myös se on ikäidentiteetin tuottamisen kannalta olennaista.

Kaiken edellä käsitellyn valossa olen eri mieltä seuraavassa sitaatissa esitetyn näkemyksen kanssa:

Lapsuudesta on Barbara Adam (1995) todennut, että siinä kronologinen, kellon mittaama aika – samoin kuin päivämäärät – on lapsille irrelevanttia. Lasten voi ajatella elävän syklistä aikaa, joka etenee toistuvista tapahtumista toiseen ja jossa aikaperspektiivi ei ulotu pitkälle eteen- eikä taaksepäinkään. Iän karttumisessa tärkeämpää kuin abstraktit ikävuodet ovat kakku ja odotettavissa olevat syntymäpäivälahjat. Lasten voi tässä mielessä sanoa elävän välitöntä nyt-hetkeä, jossa muis-

tettu menneisyys, eletty aika, ja ennakoitu tulevaisuus ovat kaikki lyhyitä. (ks. Hendricks & Peters 1986.) (Jyrkämä 2001, 142.)

Jatkuva, kokonaisvaltainen “tässä-ja-nyt” eläminen on kulttuurissamme vaikeata kenelle tahansa – myös lapsille. Ensinnäkin tämä on vaikeata siksi, että lapsuutta hahmotetaan länsimaissa voimakkaasti tulevaisuus-perspektiivin kautta (James & Prout 1997, 239–241) ja kaipuuta isoksi tuotetaan monin tavoin. Toiseksi lapset elävät länsimaissa hyvin varhaisesta iästä lähtien yhteiskunnalleen tyypillisissä aikatauluissa ja -rytmeissä. Lars Denick (1989, 170) kirjoittaa, että nykylapset ovat entistä aikaisemmin pakotettuja omaksumaan abstrakteja ajankäyttöön ja perheen aikatauluun liittyviä sääntöjä. Lasten päivittäiset aikataulut määräytyvät pitkälti aikuisten työrytmien ja aikastruktuurin mukaan. Aikuisten työskennellessä he viettävät aikaansa päivähoidossa ja koulussa, joissa lasten ajankäyttö on ohjelmoitu tarkasti aikuisten valvonnan alaisuudessa. Jos ajatellaan vaikkapa päiväkotikäisen aikataulutettua arkea, on siinä kellonajoilla suuri merkitys, vaikkei lapsi kelloa tuntisikaan. Päiväkotipäivä jaottuu tavallisesti tarkoin määritetyksi: aamupalalla, ohjatulla tuokiolla, aamupäiväulkoilulla, lounaalla, päiväunilla, aamupalalla, vapaalla leikillä ja iltapäiväulkoilulla on omat, päivästä toiseen toistuvat aikansa. Lisäksi eri viikonpäivinä tehdään päiväkodin ohjatuissa tuokioissa eri asioita maanantaista perjantaihin, viikosta toiseen toistuvana. Päiväkotikäiset voivat laskea päiviä viikonlopun alkuun; heille voi olla selvää minä päivänä televisiota voi katsoa mitään ohjelmia päiväkotipäivän päätyttyä jne. Päiviä voidaan laskea vaikkapa lomiin, syntymäpäiväkutsuihin ja muihin juhliin, ystävien ja sukulaisten vierailuihin. Myös ohjatut harrastukset rytmittävät arkista aikataulua.

9.3 Ystävyysuhteiden ikäsopivaisuus

Howard Chudacoffin (1989) mielestä on kuvaavaa, että sanaan ‘peer’ alettiin 1900-luvun saatossa liittää iällisiä merkityksiä, erityisesti sosiologisessa ja psykologisessa kielenkäytössä. Olettamus samanikäisyydestä – eikä enää vain arvoaseman vastaavuudesta – tuli osaksi ‘peer’-sanan merkitystä. Nykyisin yleisin käyttömerkitys sille onkin ikätoveri. Tämän kehityskulun Chudacoff liittää ikätietoisuuden vahvistumiseen. Hän sanoo, että institutionaalinen ikäjaottelu ja intensiivistynyt ikätietoisuus 1800-luvun lopulla laajensi ikätoveriperiaatteen (‘peer groupings’) kouluista vapaa-aikaan, järjestöihin ja kulttuurielämään ja muutti niiden orientaation sukupolvien välisistä kontakteista samanikäisten keskeiseksi, kylläkin pitkälti aikuisvalvotusti. (Mt., 92–93.)

Nykyisin on tapana ajatella, että suunnilleen samanikäiset ovat toisilleen sopivaa seuraa siksi, koska he ovat kehityksellisesti samalla tasolla. Tässä on jälleen olettamuksena samanikäisten samanlaisuus ja vertaisuus. Oletetaan, että nuorempi seura ei tue ja edistä kehitystä, ja vanhempi seura voi olla riski: omakсутaan tekemisiä ja tapoja jotka ovat “ennenaikaisia”, turmelevia. Roger Hart (1997, 35) toteaa, että viime aikoina kuitenkin monet tutkijat ovat väittäneet teorian ja tutkimuksen pohjalta, että lasten on hyvä toimia yhdessä ryhmissä, joissa on eri-ikäisiä ja erikkyisiä. Näin heidän ajatellaan oppivan enemmän toisiltaan ja

saavan kokemusta vastavuoroisesta antamisesta ja saamisesta. Täytyy kuitenkin todeta, että eri-ikäisten lasten kanssakäymisen puolestapuhujat rajaavat näkemyksensä lähinnä oppimistilanteisiin, jotka ovat viime kädessä aikuisten valvonnassa tai sitten erilaisiin projekteihin, joita lasten kanssa toteutetaan. Varsinaisista lasten keskinäisistä ystävyysuhteista ei niissä välttämättä ole kyse. Kun haastatteluissa keskustelimme informanttien ystävästä, aloitin teeman kysymällä “ketä oikein hyviä ystäviä sulla on?”. Tavallisimmin he mainitsivat ensimmäisinä oman ikäisensä kaverit, jotka olivat myös samaa sukupuolta. Itseä nuoremmista tai vanhemmista kavereista kertomiseen tarvittiin tavallisesti lisäkysymyksiä. Nuorempien kavereiden esiin tuomista saateltiin usein puolustuksin ja selityksin, ikäänkuin itseä nuorempien kanssa kaveeraaminen olisi jotenkin poikkeavaa ja epätavallista.

K: No onks sulla ketään tällasia ittees nuorempia kavereita?

I: No kaikki mun sellaset serkut on ja sitte on mua nuorempia kavereita, joskus mä oon *ihan noitten* toppuluokkalaistenki kanssa, mut *en kyllä kauheen useen* [painottaa viimeisiä sanoja] (Ilari, P/9:H29)

K: Onko sulla muilla luokilla kavereita?

T: On yks Jani *vaikka* se on mua alemmalla luokalla.
(Tomppa, P/7:H55)

K: Onks sulla ketään ittees nuorempia kavereita?

J: No, on mulla jotain semmosia, niinku *jotka on mun kimpussa*. Ne asuu siinä meijän talon lähellä, siinä ihan naapurissa. Ne repii mua vaatteista.
(Jarkko, P/12:H45)

K: No onks sulla ittees nuorempia kavereita?

E: No on meijän luokalla.

K: Onks ketään alemmilta luokilta?

E: Ei oikeestaan paitsi eppuluokkalaisia joitten kanssa tulee juteltua

K: Onks se sit erilaista olla niitten eppuluokkalaisten kans ku oman ikästen?

E: No on siinä eroa, ku ne eppuluokkalaiset vaan tavallaan *roikkuu perässä*.

(Elsa, T/11:H32)

Toisaalta itseä nuoremmiksi kavereiksi nimitettiin usein ikävuosiltaan oman ikäisiä, jotka kuitenkin olivat joitain kuukausia tai päiviä nuorempia: “*Tea on mua jotain 6 päivää nuorempi*” (T/9:H34); “*ne on jotain kaks kuukautta nuorempia*” (T/8:H51). Iällä erottautuminen tuli siis tässäkin mielessä esiin. Itseä vanhemmiksi kavereiksi mainitsivat erityisesti ensi- ja toisluokkalaiset tuki- tai kummioppilaita. Sinikka Aapola (1999a, 218) pitää kummi- ja tukioppilastoimintaa harvinaisena esimerkkinä siitä, kuinka kouluissa pyritään saattamaan yhteen eri-ikäisiä oppilaita. Järjestelyn voi nähdä paitsi koulun sisällä tapahtuvaa kiusaamista tai syrjäytymistä ehkäisevänä ja vanhempia oppilaita vastuullisuuteen opastavana, myös kurinpidollisena ja järjestystä ylläpitävänä.

Itseä vanhemmat ystävät saattoivat saada myös saavutuksen tai resurssin ominaisuuden. Se, että “kelpasi” itseä vanhemmalle kaveriksi oli meriitti, jonka ainakin tilapäisesti saattoi menettääkin: “*Ei mulla vanhempia kavereita oo. Ennen mulla kyllä on ollu*” (T/11:H27). Toisaalta oltiin tietoisia vanhempien kavereiden seuraan liitetystä riskin tai vaaran mahdollisuudesta:

K: Joo, no kenen kanssa sä rullalautailua ja lumilautailua harrastat?

L: Teemun kanssa ja sitte joskus Tuuren ja Henkan ja yhen Jyrin kanssa mä yleensä, se on *kyllä kieltämättä jo ysillä ja tällei näin*.

--

L: Meijän äiskä ja iskä esimerkiks sanoo, että älä oo niitten isompien poikien kanssa ku ne voi tehdä vaikka mitä ku ne polttaa ja juo viinaa ja tekee kaikkee tällastä, että älä oo niitten kanssa, että ne voi tehdä sulle vaikka mitä, ni sen takia mä saan olla vaan puol kymmeneen siellä kaupungilla yleensä. (Lassi, P/10:H38)

Lassi kuvaa itseään vanhempien kavereiden seurassa oloa myös näin: *“Se on vaan hauskempaa ku siinä saa olla isompien kanssa ja itekki kasvaa ja kohta on isompi itekkiin ja kaikkee tällastä.”* Vanhempien kavereiden seura saa aikaan ikään kuin *“ikänos-teen”*, se vastaa kaipuuseen olla isompi.

Ikähierarkkisuus ulottui myös sisarusten keskinäisiin kavereussuhteisiin, sillä monet informantit kertoivat karttavansa samassa koulussa olevien eri-ikäisten sisarustensa seuraa. Varsinkaan vanhemmat sisarukset eivät halunneet koulupäivän aikana olla kontaktissa nuorempien sisarustensa kanssa, vaikka kertoivatkin kotona tulevansa hyvin toimeen keskenään ja tekevänsä vapaa-aikana asioita vapaaehtoisesti paljonkin yhdessä. Esimerkiksi Alli (T/8:H51) toteaa samassa koulussa olevasta isosiskostaan *”se sanoo yleensäki [välitunnilla] sillei et mee nyt pois, kotona voit leikkii mun kanssa”*.

Viidesluokkalainen poika kertoo seuraavassa sitaatissa suhtautumisestaan itseään vuotta nuorempaan pikkuveljeensä, kun he kohtaavat koulussa:

O: Mulla on kaks pikkuveljee, kymmenvuotias ja sitte neljävuotias.

K: Eli se kymmenvuotias on tässä koulussa vai?

O: Nelkillä, välillä vähän ärsyttää.

K: Näätsä sitä paljon välkillä tai?

O: No jos mä kiinnittäisin hirveesti huomiota ni mä sitten näkisin, mutta en mä sillei kauheesti vahtaa sitä. Vaikka se ois ihan vieressä ni en mä välttämättä huomiois ees sitä.

K: Kumpi tulee useemmin toisen luo välkällä?

O: No se mun pikkuveli, se kypsytää ku se tulee joskus mejän luokan ovelle. Aina avaimet hukassa tai jotain tämmöstä. (Oskari, P/11:H41)

Kyseinen pikkuveli on siis vain vuoden Oskaria nuorempi, silti Oskari kertoo ottavansa häneen voimakkaasti etäisyyttä koulukontekstissa. Sen sijaan ne eskarihaastateltavat, joilla oli päiväkotikotikäisiä sisaruksia, eivät tuntuneet tekevän näin jyrkkää pesäeroa samassa päiväkodissa oleviin sisaruksiinsa. Esimerkiksi Riku kertoo päiväkodissa tapahtuneesta episodista, jossa hän yritti mennä puolustamaan isoveljeään, mutta koska veljekset olivat eri ikäryhmissä (pienet ja isot), yritys kilpistyi tähän.

R: Kerran ku mä olin pienten puolella vielä, ni meidän isovelji huusi mulle ku joku poika kiusas sitä, että tuu auttaan ja sano yhen kirosan, ni sitte pienten puolen tati huusi sille että älä kiroile. Se ei ymmärtäny.

K: No yrititteks te selittää sille?

R: Ei. Ku Jyri [isovelji] oli isojen puolella ja mä pienten puolella, ni ei sitä saatu selvitettyä. (Riku, P/6:H5-6, parihaastattelu)

”Julkisen ystävyyden” hankaluus eri ikäryhmään kuuluvan kanssa ilmeni kiinnostavalla tavalla myös erään informantin kuvatessa suhdettaan salaiseen vanhusystävään. Kyseinen 8-vuotias tyttö kertoi tapaavansa vanhaa naispuolista ystäväänsä, johon oli tutustunut kirkossa, vain tämän kotona. Esimerkiksi kadulla yhdessä liikkumista hän piti mahdottomana naurunalaiseksi joutumisen pelossa. Vanhusystävästä tiesivät vain tytön vanhemmat, omille ikäisilleen kavereille tästä ystävyysuhteesta kertominen tuntui mahdottomalta.

K: No sellasta mä voisin vielä kysyä, että tunnetsä ketään vanhuksia, vanhoja ihmisiä?

P: Yhenki mummon mä näin ku mä olin kirkossa, ni sitte se oli vähän huononäkönen ni mä sit autoin sitä, vaihoin sille aina ne [virsikirjan] sivut siihen ja sitte se anto mulle rahaa. Ja sitte se anto mulle osotteen ja sano et mä voin käyvä sen luona.

K: Ootko käyny?

P: Oon mä siellä pari kertaa.

K: Mitä te sitte teette?

P: No se kyselee multa kaikkee.

K: Miltä sinne tuntuu mennä, onks susta kiva mennä sinne?

P: No kyllä ihan kivalta, mut sillei niinku et ei ollenkaan viitti sanoo että mä kävin eilen yhen mummon luona jonka mä näin kirkossa, jos koulussa sanoo ni se on vähän sellasta. [nauraa]

K: Ai että muista se voi kuulostaa kummalta vai?

P: Nii. Tai sitte jos mä kävelen tuolla jonkun mummon kanssa ja joku kavero näkee ni et parempi tehdä asioita sillei et kukaan ei tiijä. (Pinja, T/8:H35)

En kiistä sitä, etteikö oman ikälokeron ulkopuolelle asettuviin suhteisiin voisi liittyä riskejä tai ongelmia lasten osalta. Esimerkiksi ikäistään nuorempien tai vanhempien seuraan hakeutuminen on katsottu kehityspsykologiassa joskus myös ”oireeksi”, jonkinlaisesta ”kehityshäiriöstä” kertovaksi (etenkin silloin jos se yhdistyy muihin ”oireisiin”) (ks. esim. Ehlers ja Gillberg 1990). Myös viime vuosien pedofiiliakeskustelut ovat tuoneet näkyviin hyväksikäyttöriskin sukupolvien välisissä suhteissa. Mutta onko todella niin, ettei eri-ikäisten (ei-sukulaisten) ystävyysuhteille voisi olla olemassa muuta tilaa kuin häiriöiden ja riskien varjostama alue? Vaikka tarkasti samanikäisten seuran suosimista voikin perustella kehityksellisin näkökohdin, so.rinnastamalla kronologisen iän kehitykselliseen ikään, väittäisin, että ilmiön palauttaminen naturalisoituun kehitykselliseen ikään ei ole riittävä. Sosiokulttuuriset, aikaan ja paikkaan sidotut ikäsopivaisuuskäsitteet ja ikänormit sekä ne institutionaaliset käytännöt, joilla ikäorganisaatio kulloinkin toimeenpannaan, ovat myös puitteistamassa ja rajaamassa eri ikäryhmien ystävyysuhteiden mahdollisuuksia ja haluja. Tiukan ikäorganisaation yhteiskunnissa samanikäiset eriytyvät omiksi ryhmikseen.

9.4 Ikä- ja sukupuoliseparaation toisiaan vahvistava vaikutus

Peter Büchner (1990, 80–82) on tarkastellut lasten harrastusmaailmoja ”vapaa-aikaurana”; sitä, kuinka erityisesti keskiluokkaisten kaupunkilaislasten on laadittava harrastusaikataulu halutessaan käyttää hyväkseen monipuolisesti tarjolla olevia harrastusmahdollisuuksia. Heiltä vaaditaan itsekontrollia, joustavuutta ja ”aikuismaista” ajankäytön suunnittelua. Anja Riitta Lahikainen ja Harriet Strandell

(1988, 114) kirjoittavat: “Ajasta tahdotaan tehdä tavaraa. Jo varhain halutaan investoida lapseen ja antaa tälle pätevyyskäsiä, joista voi olla iloa tai hyötyä pitemmällä elämässä. Aika on kallisarvoista, se on käytettävä hyödyllisesti”. Ajatus elämästä karriäärinä kuului Frykmanin ja Löfgrenin (1979, 34–36) mukaan jo 1800-luvulla ruotsalaisen porvariston kasvatuskäsityksiin – se oli periaate, johon tähdättiin erityisesti poikien kasvatuksessa (ks. myös Chudacoff 1989). John Hood-Williams (1990, 166–167) esittää, että lapsi-vanhempi -suhdetta värittää ajatus lapsuudesta jatkuvasti liikkeessä olevana, transitionaalisena statuksena. Lapsen tulevaisuus on aina läsnä, myös tässä-ja-nyt; oletetaan, että se mitä nykyisyydessä tehdään, on väistämätön osa lapsen tulevaisuutta – siten lapsuus on ura.

Haastatellut harrastivat paljon: koko porukassa oli vain kaksi, jotka sanoivat, ettei heillä ole harrastuksia. Joukossa oli monia (13/60) ”superharrastajia”, joilla oli kolme–neljä erilaista aikuisten ohjaamaa harrastusta. Noin kolmanneksella oli kaksi ohjattua harrastusta. Kun jokaisessa eri harrastuksessa on vähintään yksi harjoituskerta viikossa, on haastateltujen niihin käyttämä aika huomattava. Eniten haastatellut harrastivat erilaisia liikuntalajeja, mutta myös musiikki- ja kuvataideharrastukset sekä käsityökerho ja partio olivat suosittuja. Harrastuksista kysyessäni haastatellut mainitsivat pääsääntöisesti ensin ohjatut harrastukset, mutta myös seuraavia ilman aikuisohjausta tehtäviä asioita kerrottiin tehtävän säännöllisesti: lukeminen, pyöräily, piirtäminen, työkaluilla rakentelu, lumilautailu ja skeittaus, pienoisrautatiet, soittoharrastus ilman ohjausta, musiikin kuuntelu, koiran ulkoiluttaminen. Niitä ei kuitenkaan tunnutta pitävän varsinaisina harrastuksina, vaan niistä mainittiin tyyliin: “*Mulla ei oo tällä hetkellä mitään harrastuksia, mutta mä käyn pyöräilemässä ja kuuntelen musiikkia*” (T/10:H37). Oli myös useita, jotka eivät maininneet tietokonepelejä harrastuksia kysyessäni, vaan ne tulivat muutoin esiin vapaa-ajasta puhuessamme. Onko niin, että lasten harrastuksen mitat täyttyvät vain, jos kyseessä ovat aikuisten ohjaamat aktiviteetit?

Toinen samaan ohjattujen harrastusten tärkeyden “normiin” liittyvä havainto koskee sitä, että jos informantilla ei ollut kertomansa mukaan harrastuksia tai niitä oli vain vähän, todettiin usein – hieman puolustelemaan sävyyn – että niitä kyllä aiotaan hankkia.

K: Semmosta tota, et onks sulla jotain harrastuksia?

M: Joo mä käyn kuvista [kuvataidekoulu] ja sitte mulla ei oo paljo muita *mut mä kyllä rupeen* harrastamaan tota telinevoimistelua. (Meri, T/10:H26)

No jalkapallo on semmonen mitä haluaisin, mutku meillä on aina myöhästynny laittaa se ilmoitus että mä haluaisin lähtee ja sitte ku se maksaaki vielä, ainaki viissataa. (Panu, P/8:H17)

Valtaosa informanttien mainitsemista harrastuksista oli *ikäeriytettyjä* eli jaoteltu niin sanottuihin ikätasoryhmiin noin kahden vuoden jaksotuksin. Siten tarkasti samanikäisten seurassa olo painottui tätä kautta myös vapaa-aikana. Nämä harrastustoiminnot olivat pääsääntöisesti myös *sukupuolieriytettyjä*, joko niin, että samanikäisille tytöille ja pojille oli järjestetty omat ryhmänsä (mm. partio) tai siten, että kyseiseen ”ikätaason mukaiseen” harrastusryhmään oli tullut vain toista sukupuolta (esim. käsityökerho, baletti).

Toinen vahvan ikä- ja sukupuoliseparaation leikkauskohta oli koulu. Ääri-esimerkkinä voi mainita informantteihin kuuluneen ystävyysparin, toisluokkalai-

sen tytön ja pojan, jotka mainitsivat poikkeuksellisesti parhaaksi ystäväkseen toista sukupuolta olevan lapsen, siis toisensa. Tämä ystävyys oli kuitenkin rajattu tiukasti heidän asuinalueensa kontekstiin: koulussa ollessaan he kertoivat olevansa ikäänkuin eivät tuntisikaan toisiaan, riski joutua heteroseksuaalisen kiusaamisen kohteeksi oli liian suuri. Muitakin esimerkkejä heteroseksuaalisen kiusaamisen uhasta löytyi. Mitja mainitsee poikkeuksellisesti ensimmäisenä ystäväkseen tytön, vaikkei sitten voikaan olla koulussa hänen kanssaan:

K: Ketä sulla on sellasia oikeen hyviä kavereita?

M: No on mulla tuo Alisa, mejän luokkalainen Alisa on ihan kiva ja sitte mulla on näitä poikakavereita hirveesti.

K: Tota asuuk sitte niistä luokkakavereista ketään lähellä?

M: Se Alisa asuu aika lähellä.

K: Ootsä sen Alisan kanssa koulussaki?

M: Me ollaan enemmän koulun jälkeen.

K: Ootteko ikinä välkillä yhdessä?

M: Ei olla, mä oon sillo poikien kanssa.

K: Nii, ootko ikinä aatellu että minkätakia sen Alisan kanssa on kiva olla koulun jälkeen, mut ei sitte oikeen koulussa tuu oltua?

M: No ku se on sillei että meitä pilkattais jos me oltais välkillä ja sit koulun jälkeen kukaan ei ees tiijä et me ollaan kahestaan.

(Mitja, P/8:H48)

Myös Pinjalla on kokemusta ikä- ja sukupuoliseparaation normista:

K: Onkos sulla ketään sellaisia poikia ketä sä voisit ajatella ihan sun kavereina?

P: On mulla, tota mejänkin luokalta yks Samu, se käy meillä leikkimässä.

K: Oottekste koulussa sen Samun kanssa yhdessä?

P: No eiiii.

K: Onks se helpompi sit olla koulun jälkeen?

P: On.

K: Johtuuk se siitä ettei tuu sit mitään typerää kiusaamista?

P: Joo.

K: Minkähän takia sitä ei sit voi, mikshän se on semmonen asia, että siitä ruvetaan härnäämään?

P: Yleensäkin se johtuu siitä mun mielestä, että ne niinku luulee että mä *sillei* tykkään siitä.

(Pinja, T/8:H35)

Helga Kelle (2001,100–101) puhuu sukupuolitetusta kehitystehtävästä oman aineistonsa vastaavanlaisten esimerkkien yhteydessä. Tyttöjen ja poikien sukupuolitettuna kehitystehtävänä on “osata” sijoittaa itsensä ja toisensa “oikealla tavalla” ikäspesifisti värittyneeseen suhteeseen toisen sukupuolen kanssa. Tietyn ikäisten tyttöjen ja poikien ei länsimaisissa kulttuureissa kuulu olla ystävyys-suhteissa keskenään. Tämänkin voisi ajatella niveltyvän ikäkohtaiseen samantyyppisyyden vaatimukseen; kuten Ilari seuraavassa sitaatissa selittää, on “sellainen ikä”, jossa ollaan vaan omaa sukupuolta olevien kanssa tai sitten on kärsittävä seurauksista.

K: No mites, asuuk sun lähellä, teijän talossa tai siellä lähistöllä sit muita kavereita?

I: No kyllähän sieltä löytyy, mut siinä asuu enemmän noita tyttöpuolisia henkilöitä, siinä ihan kadun toisella puolella ja ihan naapurissa ja naapuritalossa asuu sellasia.

K: Et sä niitten kanssa sit välitä olla?

I: En mää, mut kyllä mä joskus niitten kanssa oon ollu, joskus toppu- ja eppuluokalla, mut en mä enää niitten kanssa.

K: Yy-y, osaatko sanoo et mikset enää?

I: No varmaan sen takia, et pojat ei enää tässä iässä leiki niin paljon tyttöjen kanssa.

K: Nii se taitaa mennä, vaikken kyllä tiijä loppujen lopuks että miks. Tiijätkö sinä?

I: No en. Mut kyllä mä ehkä sen vois in arvella että jossain vaiheessa tulee kumminki sellanen ikä ja iästä sellanen tuntemus, että tekee mieli olla vaan tyttöjen eiku siis poikien kanssa vaan, että tota jos on sitte tyttöjen kanssa ni toiset pojat haukkuu ja sillei. Mua on joskus kyllä haukuttu, ku mä oon ollu sillon joskus ihan eppuluokalla tyttöjen kanssa, mutta ei ne kumminkaan niinku sillei kauheesti hauku.

K: Mut et siitä kuitenkin tuli jotain vähän tämmöstä sanomista, vai miten?

I: No joo.

K: No mitä sä sit teit?

I: Oikeestaan mä en tehny sen puoleen mitään, että mä vaan olin sitte niin kauan aikaa niitten kanssa jos mä viittin enää. Joskus mä kylläkin kävelin pois tai jotain tällästä.

(Ilari, P/9:H29)

Ei liene yllättävää, että juuri aikuisten organisoima harrastustoiminta ja koulu olivat informanttien elämässä alueet, joissa iän ja sukupuolen yhteispunos oli vahvin. Aikaisemmissakin tutkimuksissa on osoitettu, että niissä instituutioissa, jotka perustuvat formaaleihin ikäjaotteluihin ovat myös sukupuoli- ja jyrkimillään (ks. esim. Thorne 1993). Ikä- ja sukupuoliseparaation neutralisointi näyttää paikantuvan pihapiirin ja naapuruston konteksteihin, mutta samaan aikaan on havaittu, että lapset viettävät entistä vähemmän aikaansa näissä konteksteissa ja entistä enemmän aikaa käytetään esimerkiksi ohjattuihin harrastuksiin, joissa ikä- ja sukupuoliseparaatiot ovat usein jyrkät (ks. Kalliala 1999, 96 ja 280). Tällöin herääkin epäily: ovatko eroja ja erilaisuutta sietävät areenat entisestään supistumassa vai onko tilalle tullut tai edes tarjolla uusia, jotka olisivat suotuisia ikä- ja sukupuoliseparaatioiden höllämiselle?

10 PIENI JA ISO IKÄSTATUKSINA

Lastenlastensa kanssa puistossa ulkoileva nainen alkaa jututtaa vierasta kolmevuotiaasta lasta kysyen: "Ootkos sinä tyttö vai poika?" Johon poika vastaa: "Minä oon iso!" (Tutkimuspäiväkirjasta 28.11.1999)

10.1 Kognitiivisesta sosiokulttuuriseen ikätietoon

'Pieni' ja 'iso' toistuivat taajaan kirjoitelmissa ja niitä käytettiin haastatteluissakin paljon. Miksi ne olivat niin keskeisessä asemassa iästä kirjoitettaessa ja puhuttaessa? Sekoittivatko informantit iän ja pituuden keskenään? Lukuisissa kehityspsykologisissa tutkimuksissa on nimittäin esitetty, että koon ja iän erottaminen toisistaan on nuorille lapsille vaikeata. Tähän on päädytty muun muassa sellaisissa kognitiivista kehitystä selvittävissä tutkimuksissa, joissa lapsille on näytetty kuvia eri ikäkausista (vauva, lapsi, nuori, aikuinen, vanhus) ottamalla tarkastelemaan aina kaksi kuvaa kerrallaan ja lasta on pyydetty osoittamaan kummassa on vanhempi henkilö. Kun kuvien kokoa vaihdeltiin siten, että pariksi otettiin esimerkiksi suurikokoinen vauvafiguuri ja pienikokoinen aikuisfiguuri, niin nuoremmat vastaajat sekoittivat usein koon ja iän valiten kuvista isomman. Vanhemmat lapset puolestaan onnistuivat tehtävässä useammin. (Passuth 1987, 188.) Helena Hurme (1986,7) summaa tämänkaltaisia tutkimustuloksia: "Looft [1971] toteaaakin, että vasta 8–9-vuotiaana päästään siitä, että koko liitetään ikään. Koganin ja hänen työtovereittensa (1961) tulokset vahvistavat tätä käsitystä. He havaitsivat, että 40 % lapsista, jotka eivät pystyneet tekemään iänmukaisia erotteluja, käyttivät kokoa iän kriteerinä haastatteluissa."

Patricia Passuth (1987, 186–188) haluaa muistuttaa siitä, ettei lasten *kognitiivisen tiedon* mittaaminen anna koko kuvaa heidän ikäymmärryksestään. Vaikka lapset saattavatkin tehdä virheitä ikäkäsitteiden kognitiivisen tiedon suhteen, esimerkiksi uskoa että voivat saada vanhemmat sisaruksensa iällisesti kiinni, ei tämä tarkoita sitä, ettei heillä olisi muunlaista tietoa iästä, ikään liitetystä sosiaalisista arvostuksista ja hierarkioista. (Mt.) Siksi onkin tarpeen erottaa kognitiivinen ikätieto *sosiokulttuurisesta ikätiedosta*, kuten minä sitä nimitän. Passuthin sanoin se, mitä lapset tietävät iästä, riippuu siitä, kuinka kapeasti tutkija määrittää

iästä tietämisen: onko hän kiinnostunut ikäkäsitteiden kognitiivisesta hallinnasta vai haluaako hän tarkastella myös iän muita ulottuvuuksia. Passuth sanoo, etteivät lapset vain opi tiettyjä ikäkäsitteitä, vaan he liikkuvat hahmotuksessaan koko monimutkaisen ikäorganisaation alueella, jossa ikäryhmät asettuvat erilaisiin suhteisiin keskenään. Kyse on sosiaalisten järjestysten hahmotuksesta. (Mt.)

Pienen ja ison keskeisyys aineistossani ei selity informanttien kyvyttömyydellä erottaa ikää ja kokoa toisistaan. Nuorimmatkin informantit tekivät erotteluja, joissa ikä ja koko pystyttiin kognitiivisessa mielessä pitämään erillään. Esimerkiksi:

Mä oon (eskariryhmän) pienin vaikka Justus onkin musta nuorempi”
(Hanna, T/6:H2)

Meillä taas yks Aki huutelee hirveesti ja on rajua. Se on mua pienempi kooltaan, mutta vanhempi. (Juha, P/6:H5-6, parihaastattelu)

Niissäkin harvoissa tapauksissa, joissa tämä kehityspsykologinen selitysmalli voisi päteä, mukana oli myös muunlaisen ikätiedon ulottuvuuksia. Esimerkiksi eskarilainen Justus (P/5:H4) kertoo, että hänen vanhin kaverinsa on seitsemänvuotias Joonas ja minä kysyn: ”*millai se näkyy että Joonas on teistä vanhin?*”, johon Justus vastaa: ”*Jos mitataan ni se on pisin. Joonas pomailee ku se on isompi musta. Se kato luulee sillee olevansa parempi.*” Justuksen kertomassa on kuitenkin iän ja koon yhteenniputtamisen (kognitiivinen näkökulma) lisäksi mukana sosiokulttuurista tietoa ikäkäsityksistä: hän toteaa, että Joonas pyrkii käyttämään ’isouttaan’ suhteessa ’pienempiinsä’ vallanvälineenä ja tämän ’isouteen’ perustuvan ”paremmuuden” Justus kyseenalaistaa.

En halua tässä kritisoida piaget’laista kehitysteoriaa ja sen ikä-ajoituksia – vaikka tällaista kritiikkiä löytyykin runsaasti (esim. Burman 1994; Karlsson 2000; Meyrowitz 1984 ja 1985; Walkerdine 1983; Urwin 1985; Skolnick 1986). Sen sijaan haluan tuoda esiin ’ison’ ja ’pienen’ muita ulottuvuuksia, joilla on yhteytensä laajempaan sosiokulttuurisiin puhetapoihin ja käytäntöihin. Arkikielessä pientä ja isoa käytetään lasten kohdalla ikään liittyvinä termeinä, koska he määrittyvät ”kasvuikäisinä” tai ”keskenkasvuina”: iän kertyminen merkitsee heillä myös koon kasvua. Lasten määreinä ’pieni’ ja ’iso’ rakentuvatkin monimutkaiseksi iän, pituuden, koon, ”kehittyneisyyden” ja kyvykkyyden kudelmaksiksi, *sosiaalisiksi statukseksi*, joka on voimakkaasti arvolatautunut. ”Täysikasvuisten” kohdalla tämä vyyhti purkautuu ja ’iso’ ja ’pieni’ rajautuvat koon määreiksi.⁴³

Sekä Allison James (1993) että Patricia Passuth (1987) ovat omissa tutkimuksissaan todenneet, että lapsille ’isona oleminen’ merkityksellistyy arvokkaampana kuin ’pienena oleminen’ – on parempi olla ’iso’ kuin ’pieni’. Myös aikuiset viestittävät lapsille ’isouden’ arvokkuutta monintavoin, esimerkiksi sanoessaan ”kun sinä kasvat isoksi, niin sitten sinä vasta ymmärrät”. Monika Riihelä huomauttaa, että ”(t)ämäkin sanonta kertoo sekä arkikielessä käytettävästä logiikasta että vanhasta kulttuurinäkemyksestä, jonka mukaan lapset ovat vähempiarvoisia kuin aikuiset, ja sen takia tarvitsevat tietyn tilan, aikuisen tilan tullakseen hyväk-

⁴³ En tarkoita, etteivätkö iso ja pieni olisi arvolatautuneita määreitä myös aikuisista käytettäessä, mutta niillä ei enää tuolloin ole yhteyttä ikään, ainakaan samalla tavoin kuin lasten kohdalla.

sytyiksi” (Riihelä 1989, 67). Tässä sanonnassa toistuu sosiokulttuurinen käsitys aikuisuudesta kehityksen päätepisteenä, jonkinlaisena valmiina tilana, johon lapset ovat matkalla iässä ja ajassa. ”Ymmärrät sitten kun olet isompi” saa arkieläessä seurakseen muita vastaavia ilmauksia kuten: ”mikä sinusta tulee isona?”; ”syö tai et kasva isoksi”; ”vasta sitten isompana saat tehdä sitä tai tätä”. Näille sanonnoille on yhteistä se, että niissä tehdään selväksi, että ’isoksi tuleminen’ on jotain tavoittelemisen arvoista ja arvostettua.

’Ison’ vastakohtana ’pieni’ puolestaan yhdistyy usein sosiaalisesti negatiiviseen: ’isot’ osaavat ja ymmärtävät, ’pienet’ eivät:

Pieni lapsi on hiekkalaatikolla äitinsä kanssa. Lapsi ottaa tukea laatikon reunoista, töpöttelee reunan tuntumassa ees taas. Paikalle pörähtää fillarillaan apupyörät maata viistäen tyttö, ehkäpä 4–5-vuotias. Hän tokaisee nopeasti nuorimman touhuja katsellessaan: ”noin pieni, tuo ei kyllä vielä mistään mitään tajua ja ymmärrä”. Sitten hän kääntyy pois ja jatkaa omille teilleen. (Tutkimuspäiväkirja, toukokuu 1999.)

Noin vuoden vanha lapsi kahlaa äitinsä kanssa käsikkäin aivan rantaviivan tuntumassa. He tulevat kontallaan vedessä olevan tytön kohdalle, jolloin tyttö huikkaa heille: ”Kattokaa mä uin”. Sitten hän tekee muutaman käsipohjaliikkeen ja sanoo pienelle kahlaajalle lempeän alentuvalla äänellä: ”kato isot tytöt vaan osaa uida”. (Tutkimuspäiväkirja, 7.7.1997.)

’Ison’ ja ’pienen’ sosiaalinen arvostus jakautuu hierarkkisesti myös lapsille usein toistettavissa sanonnoissa: ”jos et syö jäät pieneksi”; ”nythän sinä käyttäydyt kuin pikkulapsi”; ”olet liian pieni, eivät noin pienet vielä voi”. Allison James näkeekin tällaisten sanontojen viestiksi: mitä isompi on, sitä parempi ja sosiaalisesti arvostetumpi on (James 1993, 110–111). ’Pienen’ sanakirjamerkityksiin kuuluvatkin ”arvoltaan tai merkitykseltään vähäinen, vähäarvoinen, mitätön ja halpa”. ’Ison’ merkityksiin on puolestaan listattu ”mahtava, arvokas ja tärkeä”. (Nykysuomen sanakirja 1970, 304 ja 674.)⁴⁴

10.2 ”Kylläpä sinusta on tullut iso!”

*-Isä Efraim, huusi Peppi ja sätkytteli niin innoissaan sääriään, että hänen suuret kenkensä lensivät jalasta. -Isä Efraim, kylläpä olet kasvanut!
-Peppilotta Sikuriina Rullakartiina Kissanminttu Efraimintytär Pitkätossu, rakas lapseni! Aioin juuri sanoa, että sinä olet kasvanut.
-Arvasin sen, siksi ehätinkin edelle, haha!*

(Astrid Lindgren, Peppi aikoo merille 1991, 123–124.)

”Kylläpä sinusta on tullut iso!” oli kaikille haastatelluille omakohtaisesti tuttu ilmaisu, ja se tuntui sisältävän monisyisen arvolutauksen, joka liittyi koon, iän ja sosiaalisen statuksen yhteispunokseen. Voitaneen sanoa, että kyseinen fraasi tarkoitetaan kohteliaisuudeksi: isommaksi tuleminen on jotain positiivista. Lapsen

⁴⁴ *Kuulin päiväkodista, jossa oli jaettu lapset iän mukaan kolmeen ryhmään. Keskimäinen ryhmä halusi itseään kutsuttavan ”aika isoiksi”, erotuksena pienimpien ryhmään. Koska he eivät olleet kuitenkaan eskareita (”isoja”), niin siksi tarvittiin termiä ”aika isot”. (Tutkimuspäiväkirja, 7.4.2001.)*

kuuluukin "vanhetessaan" kasvaa ja kehittyä, ja tällä lausumalla annetaan tunnustusta kehittymisvelvollisuuden täyttämistä. 'Isous' on tässä oikeaan suuntaan menoa, edistymistä kasvun ja kehityksen jatkumolla. Kehitystä arvioivalla katseella, jonka kohteena lapset mitä moninaisimmin tavoin ovat, on vahva normatiivinen puolensa: sillä asetetaan lapsille "kehittymisvelvollisuus".

Monet haastatelluista kertoivat ottavansa tämän kommentin vastaan mielellään, kehuna tai kohteliaisuutena. Sen kuulemisen sanottiin tuntuvan hyvältä ja ilahduttavalta: "Ainaki kymmene on sanonu nii, kivaa!" (P/6:H7); "Sillon tulee hyvä mieli!" (P/6:H8); "Se on kivaa. Tuntuu sit semmoselta et mä oon jo iso tyttö" (T/7: H12). Joskus se saattoi myös hämmentää ja ujostuttaa: "En mä oikeen tiijä mikä siinä on, mut kyllä se ujostuttaa" (T/7:H13). Erityisen mieluisalta se tuntui sellaisista, jotka olivat saaneet osakseen myös toisenlaisia arvioita koostaan, esimerkiksi että ovat "pieniä ikäisekseen". Jollekin se saattoi olla merkinä siitä, että hän ylipäätään oli tullut huomioiduksi aikuisen taholta (ikäänkuin tervehdykseen rinnastettavasti): "Ku sanotaan niin, ni sitä tulee iloseks ku huomataan että sä oot siellä paikalla" (T/11: H46).⁴⁵ Tämä kommentti tuo esiin kyseisen fraasin "mekaanista" puolta – se on toteamus, jolla voidaan kuitata lapsitutun läsnäolo rutiininomaisesti, varma repliikki "kasvuikäisten" varalle. Haastatelluissa olikin myös niitä, joiden mielestä tämä lausahdus oli ärsyttävää kuultavaa, tavanvuoksi sanottu, eikä sitä siksi voinut ottaa vakavasti, "oikeana" kehuna, vaan jopa "imarteluyrityksenä".

-Ennen se tuntu hirveen kivalta, mut enää siitä ei niinku välitä. Sitä paitsi jos sitä koko ajan kuulee, vaikka ois vasta muutama kuukaus sitten tavannu, ni ei se niinku enää tunnu samalta. Ihan ku se ois semmonen tapa, että aina sanotaan vaikka näkis miten usein. (Atte, P/11:H31)

-Meidän äidin isotädit ja sellaset, kaikki semmoset jotka ei oo nähny mua pitkään aikaan, ne sanoo että 'oho, onpas susta tullu iso tyttö' tai jotain tämmöstä. Ärsyttää, mä en tykkää ku sillei sanotaan. (Elina, T/9:H34)

I: Se tuntuu vähä inhottavalta ja mä sanon että 'enpäs oo!'

K: Osaatko selittää et mikä siinä tuntuu inhottavalta?

I: 'Ootpas sä kasvanu' [sanoo inhonsekaisella äänellä]. Se tuntuu inhottavalta ku yritetään sillei imarrella! (Iida, T/8:H54)

"Onpa sinusta tullut iso" on varmastikin kaikkea sitä, miksi haastatellut sen edellä kuvasivatkin: huomiointia, kohteliaisuus, rutiininomainen tapa ja imartelu-yritys. Aikuisnäkökulmasta tulkiten siinä voi olla kyse myös lapsen kasvun, kehityksen ja ajankulumisen peilaamisesta itseän, hetkellisestä havahtumisesta: kun aika ja elämä näkyvät lapsessa selvästi, joutuu aikuinen miettimään, miten ne hänessä itsessään näkyvät ja tuntuvat. "Onpa sinusta tullut iso" tuntui olevan enimmäkseen perheen ulkopuolisten aikuisten käytössä, mutta myös omien vanhempien seurassa asiasta oli kuultu:

⁴⁵ Huomion saaminen aikuiselta tilanteessa, jossa peruskäytöstävät jo sitä edellyttäisivät ei muutoinkaan ollut infromanttien kokemana itsestäänselvyys. Esimerkiksi: "Sellaset aikuiset on mun mielestä ainaki kauheen tylsiä jotka ei voi niinku jutella lapsien kanssa ja sit ei tykkää lapsista tai sitte on kauheen poissaoleva, jos tulee vaikka kylään ni sit vaan moikkaa ja menee sit taas jotain muuta tekemään, et ei niinku tavallaan huolehi vieraastaan ollenkaan." (Minttu, T/11:H47)

K: Muistatkos semmosia tilanteita että sulle ois ollu hyötyä siitä että sä oot seittemänvuotias ja ekaluokkalainen?

O: En mä oikeen tiijä. Tietty mä pienenä luulin, et siit on kauheesti hyötyä, mut ei siitä oo.

K: No onkos ollu mitään haittaa siitä?

O: Isä ja äiti sano että mut pitäis laittaa kutistuskoneeseen, kun ne ei halua, ku Pietariki [isovelii] on jo neljätoista ni ei sais olla vielä näin isoja lapsia, pitäis olla pienempiä.

K: Miltäs se susta tuntuu?

O: Tylsältä! Mä sanoin, että kyllä saan olla iso.

(Oona, T/7:H11)

Sitaatissa tulee esiin myös toinen tässä huomionarvoinen asia: Oona toteaa, että vastoin hänen odotuksiaan isommaksi tulemisesta ei olekaan ollut sillä tavoin hyötyä kuin hän aiemmin, "pienenä" odotti.

10.3 Liian iso, liian pieni

'Isoksi tuleminen' on myös jotain jossa voi epäonnistua. Kun sanotaan, että "ei noin isot/vanhat enää käyttäydy noin"; "olehan nyt iso poika/tyttö"; "näytähän nyt, osaatko olla kuin isot ainakin", viestitään, ettei lapsi ole täyttänyt 'ison' kriteerejä odotusten mukaisesti: ainakaan kyseisessä tilanteessa hän ei ole osannut olla "isojen lailla". Haastatellut olivatkin vanhemmiltaan ja opettajiltaan saaneet kuulla olevansa "liian isoja" muun muasa seuraavien asioiden suhteen: "turhasta" itkeminen, "riidan haastaminen" vanhempien kanssa, kiukuttelu, riehuminen, myöhästely, sisarusten kiusaaminen, tietyillä leluilla leikkiminen (esim. pikku-autot), ruokapöydässä "sohlaaminen", vaatteiden ja tavaroiden jättäminen hujan hajan, oman huoneen sotkuisuus. 'Liian isoksi' määrittäminen onkin keino, jolla aikuiset voivat pyrkiä epäjärjestyksen, "kurittomuuden" ja hallitsemattomuuden ehkäisyyn. Sen kautta kontrolloidaan ja ojennetaan. Sillä on vahva manipulaatiivinen ja normatiivinen ulottuvuutensa (Aapola 1999b, 37) ja sillä vedotaan lapsen kehitymisvelvollisuuteen. Aikuisten motiivina käyttää "liian isoa" on siis yhtäältä lapsen toiminnan kontrollointi, ei-toivottujen tekojen karsiminen. Toisaalta voin kuvitella motiiviksi myös lapsen suojelun – siis ei vain "liian pienen" kautta riskien minimoinnin, vaan myös "liian isoon" vetoamisessa voi olla kyse halusta suojella lasta kehittymättömäksi leimautumiselta muiden silmissä.

Kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi, "liian isoon" vetoaminen ei ole vain aikuisten käytössä. Neljäsluokkalainen Lassi on kuullut fraasin paitsi opettajaltaan, myös isoveljeltään.

K: No onkos sit sanottu jostain asiasta niin päin että sä oot liian vanha tollai käyttäytymään?

L: No esimerkiks täällä koulussa ku me otettiin se suihkupullo ja laitettiin tohon ni Marjatta (opettaja) tuli että te ootte liika vanhoja siihen, että mun pojat tekee sellasia ja ne on kaksvuotiaita, ni työ teette vielä sellasta.

K: Ai mihin te laitoitte suihkupullon?

L: Suihkupullolla liitutauluun vedettiin ja kaikkee tällasta, ni kyllä joitain esimerkiks Leo (isovelii) yleensä sanoo että sä oot jo liika vanha sellaseen, esimerkiks

jos mä oon ostamassa jotain nikkoo [kauko-ohjattava] tai jotain tällasta, et se sanoo et sä oot jo liika vanha sellaseen et osta vaikka CD-soitin mutta älä osta nikkoo. (Lassi, P/10:H38)

Opettaja on puuttunut suihkupullolla liitutauluun ”vetelyyn”: todennut sen kaltaisten tempausten kuuluvan huomattavasti nuoremmille ja käyttänyt esimerkkinä omia pieniä lapsiaan, joihin on kymmenvuotiaan Lassin ja tämän kaverin rinnastanut. Lassi kertoo myös isoveljensä arvioineen hänet liian vanhaksi ostamaan kauko-ohjattavaa lelua ja ehdottaneen tilalle CD-soittimen hankintaa ikäsopivampana. Vaikka kyse olisi kuinka hienosta kauko-ohjattavasta, kytkeytyy se leikkikaluna symbolisesti ’lapseseen’, kun taas CD-soitin viittaa jo selvästi ’nuoreen’.

Aineistosta kävi myös ilmi, että informantit olivat tietoisia aikuisten tavasta vedota ”liian vanhaan” karsiakseen heiltä tietynlaista käytöstä. Esimerkiksi Eerik (P/10:H52) toteaa: *”No ei mulle niin kauheesti semmosta sanota enää, mutta kyllä mulle sillon vähän nuorempana sanottiin että mä en pelleilis enää niin paljoo, et koitettiin sillä saaha pois sitä.”* Tällä keinolla ei kuitenkaan ole aina aikuisten toivomia seurauksia, vaan jopa päinvastoin:

K: No onks sulle sanottu jostaki asiasta, että sä oot liian iso jotain tekemään?

M: Niinku ihan turhasta rupee itkemään.

K: Kuka sit sanoo et ei sun ikäset enää?

M: No äiti ja isä yleensä sanoo.

K: Miltä se sit tuntuu ku sanotaan niin?

M: Mä vaan kohennan sitä itkua et bääää, et ku ei saa tehdä jotaki ni rupee itkemään kovempaa. (Mitja, P/8:H48)

Myös haastatellut itse saattoivat ottaa ”liian ison” strategiseen käyttöön, kuten kymmenvuotias Roosa on tehnyt palauttaessaan sanonnan bumerangina takaisin äidilleen: *”No joo, jos mä tappelen mun pikkusiskon kanssa ni meidän äiti tulee että ei noin isot tytöt enää tappele pikkusten kanssa ja sit ite käy käsiryssyn sen kanssa aina. Mä oon aina sitte sanonu että joo, ei noinkaan isot!”* (T/10:H20).

Seuraaville esimerkeille on yhteistä se, että haastatellut lähtevät niissä kysymykseni jälkeen tuottamaan kerronnallaan itseään ’isoiksi’. Niissäkin otetaan ”liian iso” strategisesti omaan haltuun. Iidalle ja Tompalle on sanottu tietyssä asiayhteydessä, että he ovat liian isoja käyttäytymään kuten käyttäytyvät. He jatkavat kuitenkin teemaa tuottamalla itsensä ’isoiksi’ kerronnallaan.

K: Onko sulle koskaan sanottu, että sä oot kyllä liian iso käyttäytymään noin?

I: No on! Montaki kertaa. Esimerkiks ku mä juhlakengillä olin tuolla ulkona tai tota ni se yks Sussu, se vaalee tukkanen, ni se aina kävelee juhlakengillä ulkona, ni mä oon sanonu että ’hei kannattaako sun pitää noita ulkona’, ni se sano ’kannattaa’. Yhen kerran se ei kattonu maahan, ni se astu vahingossa vesilätäkköön ja sen parhaat juhlakengät meni pilalle. (Iida, T/8:H54)

K: Onks sulle sanottu että sä oot liian vanha tekemään jotain asiaa?

T: On, just se vaatteitten sotkeminen ja rikkominen. Ja joku pelleileminen, et niinku jos vaikka kesken tunnin tekee niin, ni se se herättää huomiota, mut mä en enää oo semmonen mä muutin tapani. Mä oon enemmän ylittäny itteni ku pitäis, monta kertaa, niinku esimerkiks siinä että yhtenä päivänä vaan yht’äkkiä tuntu että mä tykkäänkin matematiikasta ku ennen se oli mun inhottavin laji. Nyt mä tykkään kaikista kouluaineista, ne on kivoja kaikki. Mä oon ruvennu tekemään nopeemmin

niitä, ku ennen mä oli kauheen hidas, ku rupesin miettimään ni siinä meni kauheen kauan. Nyt mä osaanki paremmin, et kyllä mä oon isommaks tullu. (Tomppa, P/7:H55)

Ensimmäisessä katkelmassa Iida toteaa, että hänelle on montakin kertaa sanottu, että hän on liian iso tekemään jotain ja ottaa esimerkiksi juhlakengillä kulkemisen ulkona. Alkuasetelman rakennettuaan hän kuitenkin tekee äkkikäännöksen: sijoittaa toisen lapsen tämän ”ei-sopivan” käyttäytymisen tekijäksi, Sussu onkin se, joka kävelee juhlakengillä ulkona. Itsensä hän paikantaa kerronnassaan ’isoksi’ – henkilöksi, joka tietää ja ymmärtää, ettei juhlaisten kuraaminen ole sopivaa. Iida ottaa kontrolloijan paikan ja sijoittaa Sussun kontrollinkohteeksi, joka kylläkään ei ojennukseen taivu ja saakin sitten ”opetuksen”: astuu lätäkköön ja pilaa kenkensä. Iida siis kertoo itsensä tässä ”oikein” toimivaksi ’isoksi’.

Toisessa katkelmassa Tomppa ottaa esiin asiayhteyksiä, joissa hänet on määritetty liian isoksi toimimaan siten kuin toimii: vaatteiden sotkeminen ja rikkominen, tunnilla pelleileminen ja huomion herättäminen eivät ole ’isolle’ sopivia tekoja. Perään hän ilmoittaa muuttaneensa tapansa – hän ei enää ole sellainen. Nämä muiden (vanhempien ja opettajan) merkillepanemat epäonnistumiset isona olemisessa ovat jo taaksejääneitä. Vastaavan onnistumisjuonen hän rakentaa myös koulunkäyntiinsä liittyen: kaikki kouluaineet ovat alkaneet sujua, jopa matematiikka, joka oli aikaisemmin Tompan ”inhottavin laji”. Tomppa kertoo nyt osaavansa paremmin ja olevansa nopeampi tehtävien suorittaja – kaikki tuntuu sujuvan, hän on onnistunut toteuttamaan kokonaisvaltaisen tapojen muutoksen, teoillaan (ja tässä kerronnallaan) ponnistellut itsensä epäonnistujasta ’isoksi’: ”*et kyllä mä oon isommaks tullu*”.

Jos aikuiset pyrkivät nimitessään lapsen ”liian isoksi” ensisijaisesti kontrollointiin ja ojentamiseen, niin ”liian pieneksi” määrittäminen painottuu taas usein suojeluun. Siinäkin on kyse kontrolloinnista, järjestykseen pyrkimisestä ja ylläpidosta, mutta eksplisiittisenä perusteluna on turvallisuuden ylläpito. Sillä ei muistuteta lasta kehitysvälillisyydestä (kuten liian ison kohdalla) vaan kypsyydestä ja odottamisen tärkeydestä. Osa haastatelluista oli kuitenkin itsekin määrittänyt itsensä strategisesti ”liian pieneksi”, jos vanhemmat olivat vaatineet heitä tekemään jotain epämieluisaa, esimerkiksi käymään kaupassa, tiskaamaan tai siivoamaan. Strategia ei kuitenkaan välttämättä toiminut: ”*Kerran mä sanoin kun mun piti tiskata että ‘en mä haluu ku mähän oon pieni vielä’. Sit äiti sano siihen, että ‘en mäkään sitte halua tehdä teille ruokaa’. Sit menin tiskaamaan*” (Katri, T/8:H56).

Osa haastatelluista oli määritetty liian pieneksi muun muassa käyttämään mikroaaltouunia, liettä, silitysrautaa tai muita vastaavia sähkölaitteita, jolloin perustelut kietoutuivat lapsen suojeluun konkreettisilta arkipäiväisiltä vaara- ja haaveritilanteilta. Toisaalta suojelukohteena saattoi olla lapsen sijasta tavara: joidenkin oli sanottu olevan liian pieniä käyttämään esimerkiksi kodinelektrooniikkaa (kuten vanhempien tietokonetta, cd-soitinta, nauhuria, videoita), ei siksi, että tästä koituisi vaaraa lapselle, vaan tavaran rikkoutumisriskin vuoksi.⁴⁶

⁴⁶ Tavaroiden suojeleminen lapsen oletetulta osaamattomalta käytöltä saattoi koskea myös esineitä, jotka alunperin oli tarkoitettu lasten käyttöön: ”*Meidän äitin miehellä, ni meidän isällä on vanhoja leluja. Ne toimii, yks lelu niistä vetää jopa tuolin tai ainakin ennen veti. Ni niitä ei saada käyttää. Siinä on lentokone, sitten sellanen hyrrä mistä painetaan ja myöskin yks trakkori, jossa on koneisto nokkapellissä ja toinen on taas sellanen punanen. Niitä ei saa käyttää ku ne on niin vanhoja ja siitä punasesta joka jaksaa vetää tuolin, ni siitä lähtee helposti telaketjut. Vaikka mä osaan niitä käyttääkin hellästi.*” (Riku, eskari)

Useiden haastateltujen vanhemmat olivat määrittäneet heidät liian pieniksi myös katsomaan tiettyjä tv-ohjelmia, elokuvia ja videoita sekä pelaamaan tiettyjä tietokonepelejä. (Kirjojen kohdalla 'liian pieneksi' määrittäminen oli harvinaisempaa.) Tällöin heitä oli pyritty suojelemaan joko väkivallan näkemiseltä tai seksuaalisesti värityneeltä viihteeltä. Tämä tuntui pääsääntöisesti informanteista ymmärrettävältä perustelulta, esimerkiksi toisluokkalainen Tomppa pohti kahden kaverinsa kauhuleffa-innostuksen ja kiusaamisen yhteyksiä:

T: Jonne ja Harri kattoo niitä koko ajan ja sitte niistä on tullu sellasia kiusaajia.
 K: Luuletko että se on vaikuttanu niihin jotenki, se et kattoo kauhufilmejä?
 T: Ne luulee et silleen voi oikeesti tehdä ku niissä filmeissä, et voi vaikka ihan oikein ladatuin asein kulkee ja sit ampuu jonkun. Lehessä luki et yks poika oli ainaki poliisia uhannu ladatulla aseella. Kato tota ni lehessä luki et eräs poika tota noin löi rehtoria pullolla päähän ja sitte se tähtäili tai uhkaili tolla ladatulla aseella poliisia. Mä oon lukenu lehestä ja kuullukin.
 (Tomppa, P/7:H55)

Voi ajatella, että Tomppa määrittää tässä kiusaajansa liian pieniksi erottamaan faktaa fiktiosta ja hakee näiden kiusaamiselle selityksen väkivaltaviihteen "epäkypsästä" vastaanottotavasta. Väkivaltaviihteen seuraamisen ikänormeja kerrottiin myös kierrettävän:

I: Mä tykkään katsella sellasia elokuvia mitä en sais vielä kattoo, salaa kotona aina ku äiti kattoo ja isi, ni mä oon yläkerranportaitten välistä kattomassa oikeen hiljaa.
 K: Millasia elokuvia?
 I: Esimerkiks sellasia missä heitellään puukoilla ja sillei ja revitään päitä irti ja kaikkee sillei.
 (Iida, T/8:H54)

Äiti on sanonut Pinjalle, että tämä on liian pieni katsomaan Kauniita ja rohkeita "pussailukohtausten" vuoksi ja sulkenut television. Mummon luona Pinja saa katsoa kyseistä sarjaa, "ku mummothan kattoo kaikkia tollasia". Tässä sitaatissa kanavasukkuloidaan kahden iällä merkityn ohjelman – Kauniiden ja rohkeiden ja Pikkukakkosen – välillä.

K: Mitä luulet, miks teijän äiti laittaa telkkarin kii ku se [Kauniit ja rohkeat] tulee?
 P: Ku se ei tykkää niistä. Se sano että niissä pussataan liikaa [nauraa]
 K: Niissä kyllä pussataankin sen verran ainaskin mitä mä oon nähny. Tota voisit sä aukasta sitte telkkarin jos sä haluaisit?
 P: Joskus kato ku, meillon kaks telkkaria, ni tota toinen telkkari on äitin huoneessa ja toinen on mun huoneessa, ni ku yleensä mun pikkusisko ja pikkuveli kattoo siitä äitin huoneen telkkarista, ni sitte mä aina niinku laitan sen [Kauniit ja rohkeat] ja samaan aikaan tulee aina Pikkukakkonen, ni mä äkkiä laitan sen kakkoselle ku äiti tulee ja sanon että 'mä katon Pikkukakkosta'. [nauraa]
 (Pinja, T/8:H35)

Suojeluun pyrkiminen liian pieneksi määrittämällä liittyi myös toisenlaisilta, vähemmän konkreettisilta vaaroilta suojeeluun, esimerkiksi aikuisnäkökulmasta liian varhaisen nuoruuden merkkien jarruttamiseen. Tällaisiksi tulkitsen erilaiset ulkonäköruumiiseen liittyvät muutoshalut, kuten korvien rei'ittämisen, hiusten värjäämisen ja nuorisolle suunnattujen trendivaatteiden hankinnan. Esimerkiksi

näiden suhteen monet haastatellut olivat tulleet määritetyiksi liian pieniksi vanhempiensa taholta. Näiden sallimisessa esiintyi suurta vaihtelua, otaksuttavasti sen mukaan, millainen 'ikäkulttuuri' kussakin perheessä vallitsi: nuorin informantti, joka oli saanut laitattaa itselleen korvakorun oli eskarilainen poika, kun taas useammallekin (tytölle) ikäraajaksi tässä asiassa oli perinteisempään tapaan asetettu 15 vuotta. Hiusten värjääminen oli myös tähän tematiikkaan liittyvä ikäistetyin rajanvedon kohde, joka vaihteli perheittäin huomattavasti. Esimerkiksi eräälle kolmasluokkalaiselle pojalle oli annettu lupa värjätä hiuksensa (ainoastaan vihreäksi tai siniseksi värjääminen oli häneltä kielletty), kun monille viidesluokkalaisillekin tytöille ei sen sijaan lupaa oltu kotoa annettu.

M: On joskus, niinku just vaikka siitä hiusten värjäämisestä, ni ne aina sanoo et sun ikänen ei vielä voi värjätä et sä oot liian nuori siihen et isompana sitte saat värjätä.

K: Miltäs se tuntuu?

M: Ei se oikee järkevä perustelu ollu, et mä en ymmärtäny et miks mä en nyt vois värjätä jos mä kerran sitte isompana saan värjätä. (Minttu, T/11:H47)

Tällaiset ulkonäköruumiin ominaisuudet symboloivat – tai ainakin ovat symboloineet – lapsuuden loppumista. Ne ovat olleet myös sukupuolittuneesti tyttöjen ulkonäköruumiin muutoskohtia ja tämä sukupuolittuneisuus on tuonut niihin seksuaalisen sävyn. Tämä on varmastikin vaikuttanut siihen, että liian pieneksi määrittämisellä on pyritty suojelemaan myös aseksuaaliseksi käsitetyin 'lapsen' siirtymistä seksuaaliseksi 'nuoreksi'. Niiden salliminen on todennäköisesti osittain aikaistunut, mutta niillä on edelleen merkityksensä 'pienen' ja 'ison' rajaajina, nykyisin vain kronologisesti katsoen varhemmin. Paitsi aikaistuneet, ne ovat myös tulleet molemmille sukupuolille, ei vain tytöille keskeisiksi. Sähkökitaran hankinnan ja rock-lehden tilaamisen suhteen liian pieneksi määrittäminen – joista haastatelluista 9-vuotiaalla pojalla ja 10-vuotiaalla tytöllä oli kokemusta – kertoo myös 'lapsen' ja 'nuoren' sosiokulttuurisen rajan vartioinnista.

Institutionaalisella tasolla 'pienet' ja 'isot' ovat läsnä lasten arjessa muun muassa päiväkotien ikäryhmäjakoina⁴⁷ ja uudestaan, kun siirrytään päiväkodista kouluun, pienistä isoiksi. Asetelma kertautuu jälleen viimeistään ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä: *"Toivon joskus ettei seitsemättä luokkaa tarvitsisi käydä, koska siirrymme ensi vuonna koulun pienimmiksi koulun vanhimmista. Myös mopokaste JÄNNITTÄÄ!!!"* (T/VI:Ka15). Heiluriliike 'pienistä' 'isoiksi' ja taas takaisin 'isoista' 'pieniksi' institutionaalisen kontekstin vaihtuessa kertoo siitä, ettei pienestä isoksi tulla yksisuuntaisesti ja kumuloituvasti: 'isosta' siirrytään myös 'pieneksi'. Eritäin keskeistä 'pienen' ja 'ison' kohdalla on tilannekohtaisuus. Sinikka Aapola (1999b, 253) toteaaakin: "Monesti nuori voidaan määritellä 'isoksi' tai 'pieneksi' riippuen siitä, mitä iän ulottuvuutta korostetaan. Nuorten kirjoituksissa kertojat yleensä – mutteivät aina – pyrkivät positioimaan itsensä suhteessa siihen iän ulottuvuuteen, jonka perusteella nuorta voidaan pitää 'isona' tai aikuisena".

⁴⁷ Viisivuotiaat päiväkotikaverukset juttelevat ruumiinmuutoksista ja tulossa olevasta "eskarilaisuudesta":

I: Kato miten pitkät kädet mulla on. Pitäs ihan mitata. Ne on musta vähän pienentyneetkin tästä [näyttää käsivarren ympäröimättä]. Mähän näytän ihan eskarilaiselta!

M: Nii mäkin. Tota, muuttuukohan mun ääniki sitte ku musta tulee eskarilainen? (Tutkimuspäiväkirjasta 22.4.2002)

Seuraava, Päivi Jokimäen (1995, 4) pro gradu -tutkielmasta, '80-luvun tyttöjen päiväkirjat: tyttöjen kaksoissosialisaatiosta', lainaamani runo kiteyttää paljon ison ja pienen tilannekohtaisuudesta. Kaksitoistavuotiaan tytön päiväkirjasta peräisin olevassa runossa eritellään osuvasti pienen ja ison sosiokulttuurisia koreografioita. 'Pienestä isoksi tulemisessa' ei ole yksinomaan kyse monenlaisten etuuksien ja arvostuksen kumuloitumisesta, vaan myös menetyksistä: jotain saadaan, mutta jotain myös otetaan pois.

Mikä olen?

*Lintsillä iso
jos haluan mennä johonkin sanotaan olet liian pieni
bussissa iso
uimassa iso
vanhempien mielestä pieni
paitsi jos täytyy olla pikkuveljen kanssa silloin olen iso.*

*En saa olla poikien kanssa, koska olen niin pieni.
Sisko saa olla poikien kanssa, koska on niin pieni.*

Haastatteluissa liian isoksi määrittämiseen ei tuntunut samalla tavoin sisältyvän neuvotteluja vanhempien kanssa kuin liian pieneksi määrittämiseen. Jälkimmäisestä haastatellut kertoivat käyvänsä vanhempiensa kanssa usein neuvonpitoa: onko lapsi 'liian pieni' johonkin vai ei ja milloin sitten muuttuu 'tarpeeksi isoksi'. Uusien asioiden ja etuuksien saavuttamisesta oli käyty neuvotteluja vanhempien kanssa ja siitä, milloin on tarpeeksi iso, oli tehty sopimus tyyliin: saat sähkökitaran, permanentin, lemmikkieläimen; mennä kaupunkiin yksin, kauempana asuvan kaverin luo, kun täytät x vuotta. Tarpeeksi isoksi tuloon liittyi kiihkeätä odotusta, "sitten kun" -ajattelua, joka muistuttaa jonkinlaista jaksamisjärjestelmää, ja on osa 'isoksi kaipaamisen problematiikkaa':

-On ärsyttävää kun ei saa mennä vielä kavereitten kanssa uimahalliin. Äiti aina sanoo: 'saat mennä kevään puolella uimahalliin'. Onneksi saan mennä kavereitten kanssa edes läheiselle uimarannalle uimaan. Täytyy vain odottaa kärsivällisesti — Pitää vain odottaa kyllä minä aikuiseksi kasvan. Jos kasvaisin vielä vähäsen niin olisin parhaassa iässä. Minulla oli juuri pari päivää sitten syntymäpäivä täytin 10v. Meillä oli synttäreillä tosi hauskaa. Kyllä se aika tästä kuluu. (T/III:Kb66)

Odottaminen palkittiin:

-On hauskaa kun oon äitin mielestä jo niin iso että saan mennä kaverin kanssa uimahalliin, elokuviin tai johonkin kivaan paikkaan jos pääsee. (T/III:Kb63)
-Kotona olen saanut paljon vapauksia esim. viime vuonna kaupungille meno pelkästään kaverin kanssa oli hyvin harkittua, ja nyt äiti sanoo yleensä: joo, mene vaan. (P/VI:Kb18)

Anne Solberg (1990) on tarkastellut, kuinka lapsen sosiaalinen ikä määrittäyty perhekontekstissa, lasten ja vanhempien vuorovaikutuksessa. Päätösprosessi tapahtuu Solbergin mukaan kahdella eri 'neuvottelutasolla'. Ensimmäinen perheenjäsenet neuvottelevat yksittäisistä käytännönasioista, esimerkiksi siitä, kuinka paljon kunkin ikäisten lasten tulee osallistua kotitöihin. Toinen 'neuvottelutaso', joka

koostui niin eksplisiittisistä kuin implisiittisistäkin neuvotteluista, on yhteydessä käsityksiin iästä ja kuhunkin ikään ”sopivasta” toiminnasta; siitä, miten tietyn ikäisen ”kuuluu” toimia, mitä häneltä voidaan vaatia ja mitä sallia. Lapsen sosiaalinen ikä perhekontekstissa määrittyy näiden kahden ’neuvottelutason’ kautta. (Mt.) Ikäneuvotteluille on tyypillistä niiden jatkuva luonne, sillä kasvava lapsi joutuu yhä uudestaan neuvottelemaan uusista vapauksista ja luvista, joita saattaisi itselleen uuden iän myötä saada. Neuvottelustrategiana voi olla samanikäisten vapauksiin vetoaminen: ”miks mä en saa kun kaikki muutkin meidän luokkalaiset jo saa” tai ”päästittehän te siskonkin jo mun ikäisenä sinne.” Eli lapset vetoavat kulttuurisiin ikänormeihin. Mutta niin tekevät myös aikuiset vastatessaan: ”katsotaan sitten kun olet isompi” tai ”ei tuon ikäinen ole vielä kypsä sellaiseen”. (Hood-Williams 1990, 167.)

Summaten: erilaisten ”liian pieneksi” ja ”liian isoksi” määrittämisten taustalla on jonkinlainen kulloisessakin yhteiskunnassa yhteisesti jaettu sosiokulttuuristen ikäsopivaisuuksien jana, johon lapsen ikäisyyttä suhteutetaan. On kyse oikeasta ajoituksesta: mihin kaikkeen on *jo* valmis/kypsä, minkä aika *ei vielä* tai *ei enää* ole, mitä voi tehdä *sitten kun* on isompi. ”Oikea ajoitus” on erilaisten normien, odotusten ja ennakointien rypäs, johon erilaisia elämäntapahtumia koskevia päätöksiä suhteutetaan (Jyrkämä 2001, 140). Onkin puhuttu jopa elämänkielloista, joilla on viitattu juuri elämänkulun aikataulun sosiaaliseen ja kulttuuriseen normatiivisuuteen (Marin 2001a, 35).

10.4 Paikoittainen kaipuu pieneksi

Pohdin vielä ’pienä’ ja ’isoa’ koskevan tarkastelun lopuksi aineistoissani harvemmin esiintynyttä, mutta kiinnostavaa aihetta – *kaipuuta pieneksi*. *Kaipuu isoksi* on ilmennyt tutkimuksen tähän pisteeseen tultaessa monessa muodossa. Esimerkiksi kirjoitelma-aineistosta *Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?* tekemäni analyysi osoitti, että halu olla ikäistään vanhempi oli hyvin yleistä: peräti 65 prosentissa kirjoitelmista toivottiin omaa ikää korkeampaa ikää. Mutta entä sitten ne, enimäkseen kolmasluokkalaisten käsialaa olleet kirjoitelmat, joissa esitettiin omaa ikää alhaisempi ihanneikä? Näitähän oli yhteensä 17 prosenttia kaikista toiveikämaininnoista, kirjoittajien luokka-asteen mukaan eritellen kolmasluokkalaisten osuus oli 23 prosenttia ja kuudesluokkalaisten 12 prosenttia. Kun erittelin alaluvussa 6.1. perusteluja toiveille olla ikäistään nuorempi, muodostui syiksi vapaus kouluvelvollisuudesta ja kotitöistä, mahdollisuus saada aikuisilta suurempaa huomiota, palveluksia ja ”lellitää”. Myös oma vastuu ja velvollisuudet, sekä itse tehtävien vaikeiden päätösten vähäisyys tuotiin perusteluissa esiin.

Minulle jäi kuitenkin tunne, että kaipuussa pieneksi oli kyse vielä jostain muusta, joka tuolloin jäi tavoittamatta. Mitä esimerkiksi tämä kolmasluokkalaisten tytön kirjoitelma kertoo pienenä ja isona olemisesta?

Minä haluaisin olla yksivuotta. Siksi kun haluaisin paremman nuoruuden ja että minä kasvaisin 5 vuotiaaksi. Ja sitten yksi vuotiaaksi. - - Pienenä on ihana olla kun saa makaa äidin sylissä. Ja juoda tuttipulloa. (T/III:Ka45)

Kymmenvuotias kirjoittaja ilmaisee toiveensa olla paljon ikäistään nuorempi, yksivuotias. Hän rakentaa kasvusta ja kehityksestä käänteisen mallin, jossa ei edetä lineaarisesti pienestä isoksi, vaan isosta pieneksi. Ensin hän toivoo ”parempaa nuoruutta”, sitten ”kasvamista” 5-vuotiaaksi ja edelleen takaperoisesti kasvua vuoden vanhaksi. Käänteisen kehityksen tyyssijana, ihannetilana, on äidin syli ja tuttipullon imeminen. Myös seuraavassa kolmasluokkalaisen pojan kirjoittelussa kaivataan pienenä olemisen ihanuutta, muun muassa vanhempien hoivaa ja läheisyyttä.

Haluaisin olla 7–8 kuukautinen vauva. Silloin on vielä paljon ihmeellisiä asioita opittavana, ja voisi jo lähteä tutkimaan kaikenlaisia asioita. Saisi leikkiä todella paljon, ja äiti tai isä hoitaisi minua koko ajan. Saisi peuhata heidän kanssaan ja pissata vaikka housuun. (P/III:Ka82)

Kirjoittaja on vielä tehnyt tekstinsä loppuun piirroksen leveästi hymyilevästä vauvasta, joka on kontallaan pinnasängyssä lelujen ympäröimänä. Haastatteluisakin esiintyi paikoitellen kaipuuta pieneksi. Esimerkiksi seitsemänvuotias poika kertoi pikkuvauvoista puhuessamme kaivanneensa joskus takaisin pieneksi: vauvaksi tai nelivuotiaaksi. Kaipuun laukaisijana on toiminut kuorossa laulettu lastenlaulu, jota hän on ”pikkuisena” laulanut äitinsä kanssa.

K: No jos sä aattelet pikkuvauvoja, ni mitä hyvää niitten elämässä vois olla?

T: En tiedä, mä en osaa selittää, mut kuitenkin mä oon joskus itekkin kaivannu et mä olisin vauva tai joku nelivuotias.

K: Minkälaisessa tilanteessa?

T: Kuorossa esimerkiks ku ollaan laulettu ‘Raparperin alla’. Se on sellanen vanha laulu, jota me äitin kanssa laulettiin ku mä olin pikkunen.

K: Tuleeks siitä hyviä muistoja mieleen?

T: Tulee. Välillä mä alan itkee ku mä kuulen sen.

(P/7:H55)

Voisiko näissä olla kyse siitä, että ajatus ”edistymisen” pakosta voi joskus olla niin painostava, että näiltä ”kehityksen ja iäntikkailta” olisi helpottavaa hetkeksi myös pudottautua alaspäin: olla vaatimusten ulottumattomissa, vapaasti ja sallitusti riippuvainen toisista?

Riippuvaisuus-teemaa on käsitelty lapsuustutkimuksessa jo jonkin verran. On esimerkiksi tuotu esiin riippuvaisuuden kulttuurista ja historiallista määrittelyneisyyttä lapsuuden osalta ja sivuttu sitä lapsi- ja aikuissukupolvien valtasuhteiden kannalta (esim. Hood-Williams 1990; Shamgar-Handelman 1994). On myös etsitty merkkejä lasten lisääntyneestä riippumattomuudesta suhteessa vanhempiinsa (Büchner 1990, Dencik 1989). Näille lähestymistavoille on ollut yhteistä se, että niissä pysyttäydytään kuitenkin tietyllä tapaa individualistisen riippumattomuus-käsitteen puitteissa; riippuvaisuus hahmottuu yksinomaan negatiivisena. Tähän tulisi kuitenkin saada pesäeroa, muutoinhan ‘lapsen’ riippumattomuudesta tulisi uusi normi. Asiaa voisi siis katsoa toisesta lähestymissuunnasta: riippuvaisuus kanssaihmisistä jatkuu läpi elämän, eikä se ole automaattisesti kielteistä. Kaikki ovat riippuvaisia jostakin/jostakusta, ”jos ei muusta niin ‘riippumattomuudesta’, kuten Eeva Jokinen (1996, 189) toteaa.

Sara Harkness, Charles Super ja Nathalie van Tijen (2000) ovat käsitelleet riippuvaisuuden ja riippumattomuuden dilemmaa artikkelissaan *'Individualism and the 'Western Mind' Reconsidered: American and Dutch Parents' Ethnotheories of the Child'*. He analysoivat hollantilais- ja pohjoisamerikkalaisten vanhempien näkemyksiä lastensa persoonallisuudesta ja käyttäytymisestä. Haastatteluteemoina käytettiin muun muassa lapsen arkirutiinien selvittämistä, kehityksen etenemisen arviointia ja vanhempien asettamia kasvatustavoitteita. Tutkijat löysivät orientaatioeron hollantilais- ja amerikkalaisvanhempien väliltä. Lasta kuvaillessaan edelliset korostivat lapsensa sosiaalisia ominaisuuksia, kuten kykyä tulla toimeen toisten kanssa, mutta myös kykyä viihtyä yksin. Jälkimmäiset sen sijaan painottivat lapsensa kognitiivisia kykyjä ja arvioivat usein lapsensa tiedoiltaan ja ymmärrykseltään ikätovereitaan taitavammaksi. Heidän tavoitteenaan oli turvata lapselle optimaalisen yksilöllisen (kognitiivisen) kehityksen puitteet. Tutkijat nimesivät nämä maittaiset erot sosiosentriseksi ja individualistiseksi orientaatiksi.

He löysivät tätä jakoa myötäilevän suhtautumiseron myös analysoidessaan vanhempien suhtautumista lapsen riippuvaisuuden ja riippumattomuuden osoitukseen. Hollantilais- ja amerikkalaisvanhemmat olivat kyllä yhtä mieltä niiden sisällöistä, mutta orientaatioero löytyikin vanhempien tavoista tulkita ja asennoitua lapsensa riippuvaisuuteen ja riippumattomuuteen. Molemmat ryhmät katsoivat lapsen riippuvaisuuden ilmenevän huomion hakemisena ja emotionaalisen tuen, lohdutuksen, henkisen ja fyysisen läheisyyden kaipuuna. Riippumattomuuden merkkeinä pidettiin puolestaan lapsen omaa tahtoa sekä halua tehdä asioita ja päätöksiä itse, kuten myös kykyä ja halua olla yksikseenkin. Kun hollantilaisvanhemmat pitivät sekä lapsen osoittamaa huomion tarvetta että riippumattomuuden ilmaisuja oikeutettuina ja hyväksyttävänä, eivätkä kokeneet niitä itselleen taakaksi, niin amerikkalaisvanhemmat olivat huolissaan siitä, josko lapsen riippuvaisuus oli tulosta jostain negatiivisesta kokemuksesta ja kokivat ristivetoa huomiota antavan ja lasten vaatimuksille rajat asettavan vanhemmuuden välillä. Jälkimmäisille myös lapsen riippumattomuuden osoitukset tuntuivat usein vaikeilta ja rasittavilta. Harkness ja kumppanit näkevät amerikkalaisvanhempien orientaatioissa yhteyden konventionaaliseen länsimaiseen tapaan hahmottaa 'yksilö': autonomia hahmotetaan erillisyytenä toisista, ja sen katsotaan syntyvän separaatio-individuaatio-prosessin tuloksena.

Yrittäessään hahmottaa sosiosentrisyyden ja individualismin dikotomisuuden ylittävää autonomian määritelmää Harkness ja kumppanit turvautuvat japanilaisen Kagitcibasin (1996) esittämään käsitteeseen *'autonominen relationaalinen minä'* (autonomous relational self). Siinä on kyse emotionaalisen läheisyyden ja yksilöllisen toimijuuden "dialektisestä synteestä". Autonomiia ei hahmoteta siinä erillisyytenä toisista, kuten länsimaissa usein tehdään, kun katsotaan autonomian olevan separaatio-individuaatio-prosessin lopputulema. Autonomisuus ja toimijuus eivät siis Kagitcibasin mukaan edellytä tiukkaa 'erillisyyttä' (separateness) ja riippumattomuutta toisista, vaan ne ovat yhdistettävissä vastavuoroiseen riippuvaisuuteen. Harknessin ja kumppaneiden mielestä 'autonominen relationaalinen minä' osuu amerikkalais- ja hollantilaisvanhempien erojen ytimeen, nimenomaan lasten riippuvaisuuden ja riippumattomuuden hahmotusten osalta. Amerikkalaisvanhemmille riippuvaisuus ja riippumattomuus olivat

ristiriidassa keskenään: lapsen toimijuus edellytti heidän mielestään erillisyyttä (separation) ja riippuvaisuuden osoitukset tulkittiin uhaksi lapsen autonomian kehitykselle. Hollantilaisvanhemmille puolestaan emotionaalinen läheisyys ja vastavuoroinen riippuvaisuus (interdependence) olivat arvostettuja asioita: erillisyyttä ei niinkään peräty. (Mt., 36–38.)

Nähdäkseni Harknessin ja kumppaneiden tutkimuksen anti lapsuudentutkimukselle laajemmin ottaen on se, ettei ole hyödyllistä korostaa *yksinomaan* lasten riippumattomuutta lapsuustutkimuksessakaan: se on ansa, jossa todistellaan ‘lasta’ ‘aikuisen’ stereotypiaan kuuluvan riippumattomuuden piiriin.

Aineistoissani ilmennyttä kaipuuta isoksi (itsenäiseksi, omaa päätösvaltaa ja tahtoa toteuttavaksi ja vakavasti otettavaksi) ja toisaalta kaipuuta pieneksi (tukea, ymmärtämystä, huomiota ja läheisyyttä nauttivaksi) ei tarvitsekaan ajatella toistensa vastakohtina vaan saman asian eri puolina. Niiden suhteen voi ajatella “syklisenä liikkeenä läheisyyden/riippuvuuden ja erillisyyden/riippumattomuuden välillä”, eikä tämä ole vain lapsuuden asia vaan on läsnä koko elämänkulussa (Kirmanen 2000, 130–133). Siten keskeistä roolia, joka keskinäisellä riippuvuudella on sosiaalisen elämän organisoitumisessa myös aikuisuudessa, ei saisi unohtaa, eikä patologisoida (Lahikainen 2000, 67).

11 OMANIKÄISYYDEN TUOTTAMINEN

“Etkö sinä halua edes jäätelöä, Juri?”

“Minä olen Juha!” Juri huusi olohuoneesta.

Äiti ja Juhani vilkaisivat toisiaan. “Mikähän silläkin nyt on?” äiti sanoi.

“Se on siinä iässä”, Juhani sanoi.

Tökin jäätelöä, ei tehnyt mieli syödä. Yhtäkkiä ihmisellä ei ollut ollenkaan omia tunteita, kaikki johtui siitä, että oli “siinä iässä”. Äitikin vain nyökytteli, vaikka olisi kotona ollut eri mieltä. Hän oli sanonut, miten häntä oli nuorena harmittanut, kun suri maailman asioita ja ihmiset sanoivat, että se kuului nuoruuteen. Äiti oli erilainen Juhaniin luona.

Työnsin lautasen luotani. Juhani lopetti syömisen.

“Eikö maistu?” hän kysyi.

“Minä vihaan nougattia”, sanoin.

Äiti huokasi kuuluvasti. “Onko sinun ihan pakko tehdä kaikki täsmälleen niin kuin Juri? Olet kuin pieni apina.”

(Sinun lapsesi eivät ole sinun, Laura Honkasalo 2001, 255.)

Paula Rantamaa (2001, 52) kirjoittaa, että “(i)kään liittyvät arvioinnit, luokittelut ja määrittelyt käyvät lapsesta lähtien niin tutuiksi, että niitä pidetään normaaleina, luonnollisina ja järjestyksen kannalta välttämättöminä”. Michael Young ja Tom Schuller (1991, 14–16) väittävätkin, että moderneissa länsimaisissa kulttuureissa iän arvioimisesta on tullut automaatio: kohdatessamme henkilön teemme nopean arvion hänen iästään ja silmäyksen tuloksena sijoitamme hänet tietynikäisen “keskimääräiseen muotokuvaan”, joka sisältää olettamuksia tietyn ikäisen tietynlaisuudesta – kyse on iällä tyypillistämisestä. Samaten nämä ikänormit kohdistuvat omaa ikää ja sitä “vastaavaa” käyttäytymistä koskeviin odotuksiin. Kutsun tässä muiden taholta informanttien ikään kohdistuneita veikkauksia *ikäarvioiksi*. Näiden käsittelyn jälkeen siirryn tarkastelemaan *ikäisyyden arviointia*, jota tehdään silloin, kun henkilön kronologinen ikä on jo tiedossa ja sen pohjalta esimerkiksi arvioidaan, vaikuttaako henkilö *ikäistään vanhemmalta tai nuoremmalta*. Kyseisten analyysien jälkeen siirryn pohtimaan *omanikäisyyden tuottamisen tapoja*.

11.1 Ikäarviot

Kysyessäni informanteilta onko heitä luultu ikäistään nuoremmiksi tai vanhemmiksi, huomasin ”vaistomaisesti” toimivani niin, että aloitin kysymällä ikäistään vanhemmaksi luulemisesta. Tämä juontuu siitä, että samalla tavoin kuin kulttuurissamme on epäkohteliaista esittää arvio aikuisen iästä yläkanttiin, on myös loukkaavaa luulla lasta ikäistään nuoremmaksi. Eli kysymysjärjestyksellä viestitin, etten ainakaan minä heitä erehtyisi arvioimaan ikäistään nuoremmaksi oloisiksi: yritin olla korrekki.

K: Onks koskaan käyny sillai, et sua ois luultu vanhemmaks ku sä ootkaan?

P: Yleensä mua on luultu nuoremmaks ku mä oon. Et niinku joskuskin ku on selasia tuttavია, et yhetki mitä ei oltu ehkä nähty pariin vuoteen, ni sit ne sano et ”onkos tuo Pinja jo seittemän?” [nauraa]

K: Miltäs se tuntu?

P: No vähän siltä että vauvasko ne mua luulee tai sillei.

K: Mitä sä sanoit niille?

P: Mä sanoin, et mä täytän seuraavaks yheksän ja ne oli että ”aaaiii”. Ne luuli et mä täytän seittemän. Ku niillä itellä on kauheen isoja lapsia.

K: Nii joo, se hämää sitten.

(Pinja, T/8:H35)

Pinja nauraa kertoessaan tuttavien esittämästä alakanttiin osuvasta ikäarviosta ja näin korostaa virhearvion karkeutta. Hän osoittaa närkeä: *vauvasko ne mua luulee*. Hän kertoo sanoneensa, että täyttää *seuraavaksi yhdeksän*, eikä siis nykyistä ikää kahdeksan, joka olisi lieventänyt arviointivirheen yhteen vuoteen. Lisäksi hän selittää virhearviota sillä, että tuttavien omat lapset ovat erityisen kookkaita - *kauheen isoja*. Eli kyse ei ole niinkään hänen pienuudestaan, vaan tuttavien lasten kookkaudesta. Pituuseroon vetoaminen on myös kohtalaisen ”kunniallinen” alakanttiarvion selitys – kyse ei siis ole mistään muusta kriteeristä, joka viittaisi hänen kehitykselliseen ”jälkeenjääneisyyteensä”. Minä vielä lopuksi yhdyin kokoero-selityksen järkevyyteen ja vahvistan kohteliaasti hänen tulkintansa: *se hämää sitten*.

Se, ettei toisten silmissä vaikuta ikäistään nuoremmalta, oli monelle jonkinlaisessa kunniakysymyksen asemassa, esimerkiksi kolmasluokkalainen Lassi toteasi painokkaasti: *”Ei oo luultu [nuoremmaksi], ei kertaakaan!”*. Pinja ei kuitenkaan ollut ainoa, jolla oli kokemuksia alakanttiin osuvista ikäarvioista. Monet muutkin kertoivat, että heitä on luultu ikäistään nuoremmiksi ja kaikki he paikansivat väärän arvion syyksi pituutensa. Tällöin tärkeäksi tuleekin osoittaa, ettei oma pienikokoisuus tarkoita muuta epäkypsyyttä. Neljäsluokkalaiselle Merille se, että hän on ”lyhyt ikäisekseen” on tullut vastaan monissa yhteyksissä. Koulussa häntä on kiusattu pienen kokonsa vuoksi, uusiin lapsiin tutustuessaan hän tullut arvioituksi ikäistään nuoremmaksi, kuten myös vieraiden aikuisten taholta. Lisäksi hänellä on ollut vaikeuksia löytää itselleen sopivia ja mieleisiä, tarpeeksi pienikokoisia vaatteita. Toisaalta pienikokoisuudesta on ollut hyötyä erilaisten pääsymaksujen suhteen. Kutsun viestiä, jonka Meri kerronnassaan, minun kanssani yhteisymmärryksessä tuottaa nimellä: *pieni muttei epäkypä*.

M: Mua kiusataan sen takia ku mä oon näin pieni.

K: Hmm, tuntuu että kaikkia kiusataan jostain syystä, että joku on mukamas liian pyöree ja joku vähän liian pieni ja joku vähän liian laiha, silmälasit riittää, kummallista.

M: Nii-i!

K: Mitäs sä sitte teet?

M: Mä en oikeestaan välitä siitä et jos ne haukkuu mua ni saa sitte haukkua.

--

K: Ahaa, millasissa tilanteissa [luullaan nuoremmaksi]?

M: No ku tota me käyään kesälomalla sillei niinku asuntovaunulla, ni tota sitte ku mä yleensä saan uusia kavereita siellä, ni ne sitte luulee et mä oon kauheen nuori.

K: Miltäs se tuntuu ku luullaan nuoremmaks?

M: No kyllä se aika omituiselta tuntuu, mutta siihen on tottunu jo niin hirveen hyvin.

K: Joo, onks siitä koskaan mitään hyötyä sitte?

M: On! Ku mä käyn uimahallissa ni mä voin sanoo että mä oon niinku kuusvuotias ni mä pääsen ilmaseks ja kaikkiin paikkoihin pääsee ilmaseks. Mä oon ollu kerran mun kaverin kanssa kaupungilla ja siellä ku meni yks mies ohi ni se luuli että se on mun isosisko se mun kaveri ja et mä oon sen pikkusisko.

(Meri, T/10:H26)

Ensinnäkin Meri ottaa itse esiin haitat, joita hänelle koituu lyhydestään: häntä kiusataan pienikokoisuutensa vuoksi. Minä puolestani suhteutan lyhyden osaksi monia muita ei-ymmärrettäviä, *kummallisia*, kiusanaiheita: kaikissa on jokin piirre, johon kiusaajat voivat tarttua. Meri vahvistaa tulkintani ponnekkaasti: *Nii-i!*. Sitten Meri toteaa ”kypsästi”, ettei hän välitä kiusasta, hän osaa jättää sen omaan arvoonsa. Muut tilanteet, joissa pienikokoisuus on keskiössä virheellisten ikäarvioiden muodossa, liittyvät muun muassa uusiin lapsiin tutustumiseen. Lisäksi käy ilmi, että Meri on kompetentti kavereiden hankkija, hän yleensä saa kavereita lomamatkoillaan, siitäkkin huolimatta, että nämä aluksi luulevat häntä ikäistään nuoremmaksi. Nuoremmaksi luuleminen on Meristä *omituista*, ei perusteltua, mutta tähänkin hänellä on ratkaisu valmiina: *siihen on tottunu jo niin hirveen hyvin*. Meri osaa ottaa myös lyhydestään aktiivisesti hyödyn irti jättämällä oikean ikänsä kertomatta pääsylippuluukuilla. Lopuksi Meri kuitenkin ottaa vielä äkisti esiin tilanteen, jossa vieras mies on luullut Meriä mukana olleen ystävän pikkusiskoksi. Tapaus on luultavasti ollut loukkaava: Meri on siinä tullut tipautetuksi kehityksellisestä samanvertaisuudesta ystäväänsä alhaisemmalle tasolle.

Muutama haastateltu etäännytti tilanteet, joissa heitä oli luultu ikäistään nuoremmiksi korostamalla sitä, että tällaista sattui aikaisemmin muttei enää, esimerkiksi *”sillon kun mä olin pieni”* (P/9:H36). Kun sitten pyysin heitä muistelemaan näitä menneitä tilanteita, kävi kuitenkin ilmi, ettei niistä ollutkaan kulunut kovin kauaa vaan esimerkiksi kahdesta viikosta puoleen vuoteen. Näin etäännytettiin itsestä kielteiseksi koettu arvio. Jos alakanttiin osuvat ikäarvaukset olivat pääsääntöisesti kielteisiksi koettuja, niin yläkanttiin osuneet ikäarvaukset sen sijaan nähtiin pääsääntöisesti myönteisessä valossa. Lukuisat haastatellut olivat tulleet muiden taholta arvioiduksi ikäistään vanhemmaksi ja sen kuvailtiin tuntuneen esimerkiksi *”aika hauskalta”, ”hyvältä”* tai viidesluokkalaisen Aten (P/12:H42) sanoin: *”Hähä, on se toisaalta ihan kivalta tuntunu, sillei ettei ihan pikkupennulta näytä”*.

Selvää oli, että ne joita oli luultu ikäistään vanhemmiksi, olivat arvioista mielisään. Tähän löytyi kuitenkin kahdenlaisia poikkeuksia. Ensinnäkin tuntui loukkaavalta, jos arvion olivat esittäneet haastatellun sukulaiset, jotka yksinkertaisesti vain

muistivat lapsen iän väärin. *”Jotkut luulee, ei täällä koulussa, mut kaikki mummo ja pappa, ne ei koskaan muista. Sit sitä ajattelee, että joo eivätpä pahemmin muista että millonkahan meikäki on syntynyt”* (P/10:H38). Iän väärinmuistaminen saa tässä Lassin sitaatissa huomattavan painoarvon: ikään kuin *hän* ei olisi tärkeä. Samaten, jos esitetty ikäarvio osui epäuskottavan paljon yläkanttiin, kyseessä ei enää ollutkaan omaa kehittyneisyyttä puoltava asia: liioitteleva arvio vei kehulta pohjan. Esimerkiksi, kun yhdeksänvuotiaan Akselin ikä oli arvioitu neljä vuotta yläkanttiin perheessä ensimmäistä kertaa vierailleen tuttavahan taholta, ei se hänestä enää ollut uskottavaa: *”No ei se musta tuntunu oikeelta, mä kyllä vähän ihmettelin et miten mä voin tuntua kolmetoistavuotiaalta ku ei kolmetoistavuotiaat oo yleensä näin pienkokosia”* (P/9:H44).

Tavallisimmin yläkanttiin ikäarviot perustuivatkin informanttien mukaan heidän pituuteensa. Paitsi silmämääräisin arvioin, iän ja pituuden suhdetta normalitetaan myös mittauksin: neuvolassa, kouluterveydenhuollossa, kotimittauksin, luokan tai päiväkodin pituusjonoina jne. Toisluokkalaisen Tompan sama arvio on peräisin tavaratalon lastenvaateosastolta, jossa isä on hänet mitannut:

K: Miltä se sit tuntuu ku luullaan vanhemmaks?

T: Kivalta, sit saa tietää että on isomman kokonen ku pitäis ja mä oon sen kyllä huomannu jo aikoja sitte, arvaa missä?

K: No?

T: City Sokoksella on sellanen mittari ja mä oon seittemän niin siinä oli että mä oon kymmenen vuotiaan kokonen. Mun isi on mut siinä mitannu.

K: Tuntukse hyvältä ku sä olitkin nii iso?

T: Se tuntu aika hauskalta.

(Tomppa, P/7:H55)

Kymmenvuotias Roosa on tullut haastattelua edeltäneellä viikolla arvioiduksi yli kaksitoistavuotiaaksi noustessaan linja-autoon. Linja-autonkuljettaja ei ole uskonut Roosaa tämän äänekkästä vastalauseesta huolimatta oikeutetuksi lastenlippuun, jolloin Roosa on kieltäytynyt maksamasta aikuistenlippua ja jättäytynyt kyydistä pois.

K: No onks sua luultu vanhemmaks ku sä ootkaan?

R: Joo on.

K: Minkälaisissa tilanteissa, muistatsä?

R: No yyy, no mua ei päästetty linkkiin viime viikolla ku mä tulin ni se [bussikuski] kysy tai ei siis kysyny et kokonainen vai puolikas, mä rupesin sille sitte huttamaan että mä haluan lastenlipun ni se sitte rupes mulle vaan että en mä nyt sitä usko.

K: Ihan tosi?

R: Joo, mä sanoin että no mä en sitte tuu.

K: Miten siinä sit kävi?

R: No mä menin sitte seuraavaan linkkiin.

K: Sinne onnistu sitte. Olipas kumma ku ei uskonu. Ootsä omasta mielestäs sitte niinku vanhemman olonen?

R: En mä tiijä, kyllähän mä oon aika pitkä, mut en mä niinku sillei.

K: Miltä se sitte tuntuu ku luullaan vanhemmaks tai sillei, tuntuuko se hyvältä vai pahalta?

R: Kivalta!

K: Ai sillonkin jos jää linkistä pois?

R: Joo, kyllä se on ihan kivaa.

(Roosa, T/10:H20)

Vaikka episodista on koitunut hänelle konkreettista haittaa (hän on joutunut odotamaan seuraavaa linja-autoa), pitää hän silti heti kertomansa perään ikäisekseen vanhemmaksi luulemista myönteisenä asiana: se tuntuu *kivalta!* Mistä tämä ker- too? Kysyessäni onko Roosa omasta mielestään ikäistään vanhemman oloinen, vetoaa hän pituuteensa, muttei lähde sen kummemmin ottamaan kantaa asiaan (*mut en mä niinku sillei*). Tämä oman arvion välttely toistui monessa muussakin haastattelussa⁴⁸.

11.2 Ikäistään nuorempi: “lapsellinen”

Kun edellisissä esimerkeissä oli kyse *iän arvioinnista*, niin seuraavassa tarkastelen *ikäisyyden arviointia*. Tätä tapahtuu silloin, kun henkilöiden kronologiset iät ovat jo tiedossa, ja tätä tietoa vasten puntaroidaan sitä, kuka vaikuttaa ikäistään nuoremmalta tai vanhemmalta, ja millä kriteerein. Merkille pantavaa on, ettei kukaan haastatelluista arvioinut itseään ikäistään nuoremman oloiseksi, mutta toisista kysyessäni kaikki nimesivät vaivattomasti joitakuita (ikätovereitaan), jotka heistä vaikuttavat ikäistään nuoremmalta: “*Sen näkee helposti*” (P/9:H18). Yhtenä arviointikriteerinä oli tässäkin kohtaa pituus, mutta ei niinkään sinällään, vaan yhdistyneenä johonkin toiseen arvioituun piirteeseen, esimerkiksi herkkyyteen tai muita pikkulapsimaisempaan vaatetukseen.

- Semmosia et on vähän pienempiä ku muut, näyttää sellasilta herkemmltä ja pienemmiltä. (T/7:H13)
- Näyttää, yks poika mejän luokalta näyttää. Se näyttää siltä että se ois jotain seittemän tai kuus. Se on lyhyt ja sillä on sellaset vaatteet. - - Meillä on melkeen aina farkut ja sillä on sellaset tavalliset housut. (T/8:H28)
- Niillon yleensä collegevaatteet ja vaikka Mikki Hiiri-vaatteet ja ne on vähän lyhyempiä, pienikokoisia. (P/10:H23)

Kaikista tavallisimmin ikäistään nuoremmalta vaikuttavia kuvattiin ‘lapsellisiksi’: “*ne käyttäytyy paljo lapsellisemmi ku muut*” (T/10:H20). Millainen ihminen sitten on

⁴⁸ Ihmettelin ikäisyyden arviointia koskevia analyyseni tehdessäni myös sitä, etteivät informantit ottaneet perusteluissaan – pituutta lukuun ottamatta – ruumiillisia muutoksia ja niiden kehityksen eritahtisuutta eri lapsilla esiin. Pituuttakaan ei sinällään katsottu – ainakaan toisten kohdalla – oikeutetuksi perusteeksi ikästatuksen nousulle tai tähän pyrkimiselle: iso koko ei sinänsä riitä tähän. (ks. Passuth 1987.) Paitsi että pituus on helposti havaittavissa ja lasten osalta se on vahvasti rinnastettu ikään, on se myös ruumiillinen muutos, joka ei ole seksuaalisesti vahvasti latautunut (Thorne 1993,141). Ehkä informantit sivuuttivatkin muut ruumiilliset muutokset ikäisyyden arvioissaan juuri siksi, että moniin niistä liittyy sukupuolittunut lataus. Kuitenkin on aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella tiedossa, että lapset ja nuoret panevat toisissaankin merkille sukupuolittuneita ruumiin muutoksia ja tekevät vertailuja. Myös nämä muutokset ovat kehitysaikataulutettuja. Moniin puberteettiin liitettäviin fyysisiin muutoksiin kuuluu kulttuurissamme salamyhkäisyyttä ja häpeää, eivätkä seksuaalisuuteen viittaavat puheenaiheet tunnu sopivilta keskusteltavaksi ainakaan vieraan tutkija-aikuisen kanssa. (vrt. Kelle 2001, 110.) Toinen, vähemmän ilmeinen syy fyysisien muutosten vähäisyyteen haastattelupuheessa ei liity siihen millainen kunkin ruumis on vaan kuinka kukin sitä käyttää. Kahdessa aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että fyysisesti isokokoiset lapset eivät automaattisesti olleet niitä, jotka nimettiin ikäistään vanhemman oloisiksi; ”edellä olijoiksi” luokitellut eivät välttämättä olleet niitä, jotka olivat fyysisessä mielessä kehittyneimpiä (Kelle 2001, 110; Passuth 1987, 195–196).

lapsellinen, millainen käytös lapsellista? On vaikea kuvitella tähän määreeseen liittyvän myönteisiä merkityksiä. Kun aikuiset käyttävät toisistaan tätä termiä, kyseessä on nähdäkseni negatiivinen arvio. Tämä kertoo osaltaan kulttuurimme lapsi-aikuisen-erotteluun sisältyvästä eksklusiivisuudesta: “Luokkien keskinäistä poissulkevuutta kuvastaa vaikkapa se tapa, jolla aikuiseen suhtaudutaan, kun tämä rikkoo ryhmälleen katsotun käyttäytymisen rajoja. Häntä moititaan lapselliseksi, ja hänet uhataan sulkea oman kategoriansa ulkopuolelle. Lapsi on kaikkea sitä, mitä aikuisen ei pidä olla, tai lapselta puuttuu kaikkea sitä, mitä aikuisella oletetaan olevan: tietoa ja sen myötä moraalista ja juridista itsenäisyyttä.” (Lahikainen 2001, 35–36.) ‘Lapsellisuus’ on siten jonkinlainen epäkypsyyden indeksi (vrt. Kelle 2000, 107).

Tässä valossa onkin kiintoisaa, että lapsellisuuden ja aikuisuuden erottamisessa on löydetty poikkeamia. Esimerkiksi Pirjo Nikanderin (2001) väitöskirjasta löytyy kiintoisaa analyysiä siitä, kuinka hänen haastattelemansa viisikymppiset sivusivat ‘lapsellista’ itsestään puhuessaan. Eräs haastateltu kuvasi itseään seuraavasti: “et tavallaan sisimmältään on semmoinen jotenkin tyttö vielä ettei oo niinkun ihan kasvanu välttämättä aikuiseksi naisekskaan et sitä halua tietyissä asioissa niinkuin heittäytyy silleen hullutella ja jotenkin olla aika lapsellinenkin ja sit huomaa et ystävät tekee ihan samaa.”⁴⁹ Nikander kuitenkin toteaa, että vaikka osa haastatelluista yhtäältä korostikin haluaan hullutella ja olla tilapäisesti ‘lapsellinen’, painottivat he toisaalta sitä, että osaavat halutessaan käyttäytyä kypsän aikuisen lailla.

Otaksun, että aikuisiin kohdistuvana määreenä ‘lapsellisuus’ voi saada myönteisiä merkityksiä lähinnä vain silloin, kun puhuja itse luonnehtii itsessään löytämiään ‘lapsellisia’ piirteitä. Tällöin ‘lapsellisuus’ voi olla jotain arvokasta, elinvoimaisuudesta ja spontaaniudesta todistavaa, tyyliin: “löysin sisäisen lapseni”. Ehkä paremmin tätä myönteisyyttä kuvaava sana olisi ‘lapsenomainen’ (mutta se voisi kuulostaa liiaksi itsekehulta). Tämä palauttaa mieleeni luvussa seitsemän käsittelemäni kahden elämänkaaren mallin. Toinen aikuisen ja lapsen tai vanhan vastakkainasetteluun nojaavista kaaristahan kuvasi ‘lapsuuden’ aitona, spontaani- ja luovana, kun taas ‘aikuisuus’ oli näiden suhteen menetetty tila. Myös Nyky-suomen sanakirjassa (1978) annetaan ‘lapselliselle’ sekä myönteisesti (esim. avoin, välitön, teeskentelemätön) että kielteisesti (mm. infantiili, naiivi, ilman erityistä arvostusta oleva) latautuneita merkityksiä, jälkimmäisten kuitenkin korostuessa.

Onko ‘lapsellisuus’ sitten automaattisesti lapsille ominaista, kuten sanajohdannaisesta voisi päätellä? Ainakaan haastateltujen puheessa ‘lapsellinen’ ei ollut lapsuuteen tai heidän ikäisenään olemiseen kuuluva tavanomainen tai asi-
aankuuluva ominaisuus, vaan lapsellisella eroteltiin jyvät akanoista: ‘lapselliset’ ikätoverit nähtiin poikkeuksina samaan tapaan kuin aikuisetkin pitivät keskuudessaan ilmenevää ‘lapsellisuutta’ poikkeuksellisena. Lapsellisuutta ei kuvattu normaalitilana, vaan informanttien esittämässä ikäisyyden arvioinneissa se muuntui muotoon ”lapsellinen ikäisekseen”.

Lapsellisuus sai ainakin seuraavanlaisia sisältöjä. Ensinnäkin siihen liitettiin tunteiden hallitsemattomuutta: muita herkemmin itkevät (”itkupillit”) ja jatku-

⁴⁹ Olen poistanut sitaatista Nikanderin käyttämät tauko- ja muut transskriptiomerkinnot. Poimimani sitaatti paikantuu Nikanderin työssä laajemman tekstikatkelman keskelle. (ks. Nikander 2001, 100– 101.)

vasti nauravat nähtiin lapsellisina Samaten epäasiallisena ja tätä kautta lapsellisenä pidettiin tunnilla pelleilyä, "naaman vääntelyä" ja jatkuvaa "esittämistä" sekä piittaamattomuutta opettajan kielloista. Lapsellisuus yhdistettiin myös ajattelemattomuuteen: *"se on lähinnä semmosta, että ne tekee asiat niinku harkitsemattomasti"* (P/9:H33). Myös taitojen puute muihin verrattuna oli lapsellisuutta. Taitojen puutteen skaala ulottui oppimisvaikeuksista pöytätapojen kömpelyyteen. Esimerkiksi eskarilainen Patrik leimattiin muita lapsellisemmaksi, koska *"sillä jää kauheesti ruokaa pöydälle ja tippuu, sen pitää aina siivota. Patrik on ainoa"* (T/6:H2). Myös ei-ikäsojivat leikkimisentavat yhdistettiin lapsellisuuteen; ikäistään nuoremmilta vaikuttavat *"leikkii ihan jotain omia leikkejään, lapsellisia"* (P/12:H45). Lapsellista leikkisyyttä löydettiin aina kävelytyylistä lähtien: *"vaikka kaupungilla kävelee ni samalla ne leikittelee kaikkee ihmeellistä"* (T/11:H25). Myös ujoutta, hiljaisuutta sekä hiljaisella äänellä puhumista pidettiin ikäistään nuoremman merkkeinä, samaten "sössötystä", "lässytystä" ja "vauvan äänellä" puhumista.

Miten ikäistään nuoremmilta vaikuttaviin ja 'lapsellisuuteen' sitten suhtauduttiin? Sekä Patricia Passuth (1987) että Helga Kelle (2001) ovat tutkimuksissaan todenneet, että tällaisiksi kuvattuihin lapsiin suhtauduttiin hieman ylimielisesti tai suvaitsevaisesti hymähdellen ja heidän seuraansa karteltiin. Lapselliseksi määritettyjen status ikäistensä keskuudessa oli alhainen ja heillä oli vähän valtaa. Näin ollen heidän käytökseensä ei katsottu aiheelliseksi puuttua.

K: No millasia ne sit on ne jotka vaikuttaa ikästään nuoremmilta?

A: Lapsellisia

K: Onks niitä sit paljon?

A: No on niitä aika paljon. Niitä on siis tosi paljon oikeestaan.

K: Mistäs sen näkee?

A: Käyttäytymisestä näkee hirveen pitkälle, et on sellasia kauheen hiljaisia ja ujoja ja niinku yrittää, miten mä nyt sen sanoisin. No kummiskin sen näkee siitä luonteesta ja käyttäytymisestä.

K: Mitenkäs niihin suhtaudutaan, osaatsä sanoo?

A: No en mä niitä kauheesti tarkkaile, ne on ihan samanlaisia ku muutki, mutta vähän erilaisia käytökseltään.

(Atte, P/11:H31)

Atte toteaa 'lapsellisten' olevan yhtä aikaa samanlaisia ja erilaisia kuin muut. Hän paikantaa 'lapsellisuuden' käyttäytymisen lisäksi *luonteeseen*, ikään kuin johonkin "autenttiseen". Tällainen tahattomaksi katsottu ja siten "autenttisenä" pidetty lapsellisuus ei ole muille uhka (vrt. Kelle 2001), eikä se ei ole sellaista lapsellisuutta, jota pitäisi *tarkkailla* – tahaton lapsellisuus pikemminkin tuottaa muiden eduksi toimivan statuseron. Sen sijaan kahdessa seuraavassa sitaatissa tulee esiin ärtymys, jota luokkatoverin 'lapsellisuus' on herättänyt.

K: Onks siellä [koulussa] jotakin semmosia jotka vaikuttais muita ikäsiään nuoremmilta jotenki?

A: No esimerkiks se Tero. Se aina mönkii maassa ja huutaa. Kaikki haukkuu sitä pikkuveljeks, ku se leikkii sellasta pientä. Sit se aina sössöttää, et jos vaikka kieltää jotain ni se on että ei-ei-ei-ei. (Iida, T/8:H54)

K: Ootkos huomannu että käyttäytyyks täällä jotku vähän muita ikäsiään nuoremmalla tavalla?

E: Meijän luokalla yks Rami on esimerkiks aika lapsellinen, leikkii aina vauvaa ja

niinku.

K: Millai se leikkii?

E: Tä-tä-tä-tää ja sanoo et ope ota mut syliin ja kaikkee tämmöstä.

K: Mitäs muut ajattelee ku se tekee nii?

E: No ne yrittää että oo nyt hiljaa ja lopeta toi leikkimine. (Elina, T/9:H34)

Kummassakin sitaatissa arvioidaan yksi tietty luokkakaveri, poika, ikäisyydeltään nuoremman tavoin käyttäytyväksi. Olennaista on, että kummankin pojan käytös nähdään pikemminkin aktiivisena toimintana kuin eräänlaisena autenttisenä ominaisuutena, jolle nämä eivät itse mahda mitään. Kyse on valinnasta: poikien sanotaan *leikkivän* pientä/vauvaa – heidän ei siis ”oikeasti” täytyisi olla tällaisia. Poikien toimintaa kuvataan monella tavoin infantiilina: *maassa mönkeminen*, vauvapuhe (*tä-tä-tä-tää; ei-ei-ei-ei; ”sössötys”, huutaminen*) ja opettajan syliin hakeutuminen. Tämä valintana esitetty ”vauvamaisuus” on ärsyttävää ja ehkä uhkaavaakin, toisin kuin aikaisemmassa sitaatissa kuvattu ”autenttinen” lapsellisuus. Se ikään kuin vaatii muilta vastareaktioita ja etäisyyden ottoa: kyseisten poikien käsketään *olla hiljaa ja lopettaa leikkiminen ja haukutaan pikkuveljeksi*. Voi kuvitella, ettei samanikäisen luokkakaverin nimittely ”pikkuveljeksi” ole vähäinen loukkaus: sillä asetetaan samanikäinen ja tässä mielessä ”samanvertainen” kehityksen tikkailta muita ikäisiään alemmalle askelmalle.

Elinan ja Iidan sitaateissa otettiin etäisyyttä *yksittäisiin* lapselliseksi arvioituihin ikätovereihin, kun taas seuraavissa aineistokatkelmassa etäisyyttä luodaan *kollektiivisempaan* lapsellisuuteen ja tämä tehdään sukupuolitettusti. Esimerkkejä kirjoitelmista:

-Pojatkin ovat lapsellisia vielä 13–15-vuotiaana, mutta 18 vuotiaana ovat jo kypsempiä seksiin ja seurusteluun, jotka ovat keskeisiä asioita elämässä.” (T/VI:Ka16)

-Jätkät, ne on pentuja! (Oman iän huono puoli; T/VI:Kb35)

-Oman luokan pojilla on aina vanhemmat tyttöystävät ja ne vertailee meitä niihin vanhempiin. (T/VI:Kb26)

Kolmasluokkalaisen Ilarin sitaatissa tulevat esiin nämä molemmat ’lapsellisen’-käyttötavat: yhtäältä yksilöimällä etäännyttäminen ja toisaalta sellainen kollektiivinen lapsellisuus, jossa kuitenkin säilyy ero ja etäisyys puhujaan itseensä ja hänen sukupuoleensa.

K: No onko sellasta pistäny silmään, et onko täällä sellasia jotka vaikuttais ikäistään vähän nuoremmilta?

I: No on, meijänki luokalla on pari sellasta tyyppiä, esimerkiks tää Elina, ni se nauraa ihan koko ajan, et on sellanen lapsellinen ja sitte nää kaikki tytöt on yleensä sellasia, et ne on kauheen lapsellisia tunnilla, että ne vaihtelee tarroja ja kaikkee sellasta vaikka ope on tullu jo luokkaan. Ja kyllä mä voin senki sanoo, että mä en mitenkään tyttöjä tässä hauku tai poikia puolustele, et kyllä pojatki joskus noita lätkäkortteja vaihtaa. (Ilari, P/9:H29)

Ilari erottelee luokaltaan ensin ”pari sellasta tyyppiä”, joista mainitsee nimeltä Elinan, jonka lapsellisuus on tunteiden hallitsemattomuutta: jatkuvaa naurua. Toiseksi hän nimittää kaikkia luokkansa tyttöjä ”yleispätevästi” lapsellisiksi: *sitte nää kaikki tytöt on yleensä sellasia*. Tyttöjen lapsellisuus on tässä epäsopevaa ja huonoa tilanearviokykyä osoittavaa toimintaa, tarrojen vaihtelua oppitunnin aika-

na. Ilari tasapuolistaa arviotaan kertomalla, että pojatkin toimivat samalla tavoin lätkäkorttien suhteen. Eroksi jää silti se, että tytöt tekevät sitä säännönmukaisemmin (*yleensä*) ja pojat vain *joskus*. Ilari ei myöskään käytä 'lapsellinen' -sanaa suoranaisesti poikien yhteydessä, toisin kuin tyttöjen.

Arviot ikäistään nuoremmalta vaikuttamisesta ja lapsellisuudesta kohdistuivat pääsääntöisesti omanikäisiin tai itseä nuorempiin. He olivat tärkeä vertailukohta omanikäisyyden ja oman aseman arvioinnin kannalta. Sen sijaan itseä vanhempien luonnehtiminen lapselliseksi oli hyvin harvinaista: ikähierarkiassa ylempänä olevia ei ilmeisesti tarvitse niin tarkkaan seurata, heidän "ylemmyyttään" pidetään oikeutettuna. Kirjoitelma-aineistoissa sen sijaan käytettiin 'lapsellinen' -sanaa aikuisista. Kuudesluokkalainen poika kirjoitti: "*Haluaisin olla vanhempi ja päästä pois ala-asteelta, koska opettajat ovat niin lapsellisia. Pienempänä se ei niin haitannut, mutta nyt ne tuntuvat ihan naurettavilta* (P/VI:Kb12). Tässä lapseen ja aikuiseen liitetyt ominaisuudet käännettiin pääläelleen.

Ainoa haastateltu, joka millään tavoin liitti 'lapsellisen' itseensä oli viidesluokkalainen poika, joka kylläkin samalla korosti lapsellisuutensa tilapäisyyttä.

K: Entäs onks sanottu, että sä oot liian iso poika tollasta tekemään?

A: On monta kertaa, sitä kuulee hirveen useenkin, ku mä hirveen lapselliseksi joskus heittäydyn.

K: No mitä sä sitten teet kun sulle sanotaan niin?

A: No yleensä jos se mejän pikku penska rupee legoilla rakentelee, ni mä sitte aina ihan leikilläni ihan tahallani niinku et se vähän hermostuis, ku välillä ottaa aivoon ku aina niitä pitää katella niinku. Kummiski on sen verran sitä lapsellisuutta mussa. (Anton, P/12:H42)

Anton kertoo joskus *heittäytyvänsä lapselliseksi* eli hän korostaa näin sitä, ettei oikeasti ole tällainen, vaan pudottautuu tähän tilaan tilapäisesti, toisin kuin hänen pikkuveljensä (*meijän pikku penska*), jonka legoja Anton *joutuu kattelemaan*. Anton tulkinnassa pikkuveli pikkulapsen tavaroineen ikään kuin provosoi hänessä lapsellisen esiin. Kyse on kuitenkin hallitusta lapsellisuudesta, jota Anton korostaa todeten pyrkimyksensä hermostuttaa pikkuveljeään: *ihan leikilläni, ihan tahallani*. Lapsellisuus on tässä jonkinlainen jäännös, jonka rippeet on Antonissa vielä hallitusti kaivettavissa esiin: *kummiski on sen verran sitä lapsellisuutta mussa* (vrt. Baker 1984, 310–313).

11.3 Ikäistään vanhempi: "yrittää olla"

Kysyessäni informanteilta tuntevatko he joitain sellaisia, jotka vaikuttaisivat ikäistään vanhemmilta, oli tavallista että he käänsivät kysymyksenasettelun tiettyyn muotoon. He eivät lähteneet rakentamaan kerrontaansa jostakusta syntyvän "spontaanin vaikutelman" kautta, vaan paikansivat eron syntypaikaksi pikemmin sen, kuinka jotkut toiminnallaan koettavat luoda itsestään ikäistään vanhemmaa kuvaa: "*yrittävät olla isompia*", "*esittävät vanhempaa*", "*pyrkivät olemaan vanhempia*", "*kuvittelevat olevansa*". Tämä ikäistään vanhemman *esittäminen* – joka ei siis liittynyt fyysiseen kehitykseen, vaan tietoiseen toimijuuteen – oli informanttien

puheissa negatiivisesti väritynyttä ja siihen sisältyi ajatus jonkinlaisesta epä-reilusta ikänosteen tavoittelusta: siitä, etteivät esittäjät pysy ”ikäruodussa”, hierakkisessa ikäjärjestyksessä, vaan pyrkivät nostamaan omaa statusta ja ikäisyyttä muihin samanikäisiin nähden.

Ensinnäkin samanarvoisuuden, vertaisuus-periaatteen rikkomuksina pidettiin määräämistä ja komentelua: ”*Ne sanoo että ‘nyt sää teet sitä’ tai jotain että ‘leikitään nyt mun leikkiä eikä mitään muuta’*” (P/7:H55). Määräilyä kutsuttiin myös *pomoiluksi*: ”*Ne yrittää olla niinku pomoja*” (P/9:H33). Pomoilu viittaa jo sanana hierarkkiseen valtasuhteeseen: pomoihin ja alaisiin. Myös se, että joku ”*yrittää olla kingi*” omanikäistensä joukossa kuvasi pyrkimystä vertaisuuden-periaatteen rikkomiseen, uudelleen ikäistettyyn asetelmaan, jossa on hallitsija ja alamaisia. Saman asetelman sisälsi ikäistään vanhempaa esittävien käytöksen kuvaaminen *isotteluna*. Se piirtyi komentoavallan haltuunottona ”epäautenttisella” tavalla, ei ”oikealla isoudella”.

O: Siellä [Oton asuinalueella] on yks semmone, se on ihan kiva, mut se tykkää esittää vähä semmosta kovaa.

K: Millai sen huomaa?

O: No ku se on vähä semmone et se uhkaa aina tehdä jotain ja se nostaa ja heittää, mut sit se ei koskaan tiputa eikä tee pahaa sillei. Sit se pitää sellasia lenkkareita ja silloin sellaset lököt housut, silloin ketjuki niissä.

(Otto, P/10:H23)

Edellisessä sitaatissa Otto kuvaa kaverinsa käytöstä kovistelevaksi ja uhkailevaksi, mutta hän ei kuitenkaan nimeä kaveriaan pahantekijäksi: tämä ei loppujen lopuksi satuta toisia uhoilustaan huolimatta. Kovistelu on osa kaverin ikäistään vanhempaa esittämisen kokonaistyyliä, johon kuuluvat myös vaatteet (tietynlaiset *lenkkarit*, *lököt housut* ja *ketju*). Eli kovistelu tai isottelu ei kuitenkaan ole automaattisesti tuomittavaa; sen voi hyväksyä, jos suhteessa on jotain myönteistä, joka kompensoi isottelua.

Pienempien ja oman ikäisten kiusaaminen ja väkivaltaisuus olivat monesti mainittuja ja paheksuttuja ikäistään vanhemman esittämisen muotoja. Sen sijaan jos kiusaajat kohdistivat tekonsa itseään vanhempiin, nimetettiin tämä härnäämiseksi: ”*sitte ne isompiaan kiusaavat sillei että härnää*” (T/10:H37). Tämä saattaa perustua sellaiseen sosiokulttuuriseen ikätietoon, jossa lähdetään siitä, että isomilla on enemmän ikävaltaa, jolloin tämä lähtökohtainen asymmetria lieventää alemmasta ikästatuksesta lähtevän kiusaamisen ”vain” härnäämiseksi.

Ikäistään vanhemman esittämiskeinoina esiin otettiin myös puhetyylit K: *Miten sen sit näkee siitä tyypistä että se esittää isompaa?* A: *Ei sitä oikeestaan nää, mutta siitä kuuluu, se puhuu sillai* (Alli, T/8:H51). Tällaisina puhetyyleinä pidettiin muun muassa ”*koko ajan äänessä olemista*” (P/11:H41), opettajille vastaan sanomista ja valmentajien ohjeiden kuuntelematta jättämistä (P/9:H36), tarpeetonta kovaäänisyyttä (T/10:H21) ja ”*suunsoittoa*” (P/6:H5-6), kuten myös kiroilemista:

K: No kuka täällä päiväkodissa lapsista käyttäytyy sillai ku ois vanhin?

S: Se on varmaan se, joka on oikeesti kaikista pienin meistä eli Justus. Se käyttäytyy niinku se ois meistä isoin, sit se aina isottelee.

K: Minkähän takia?

S: No se Justus on sellanen et se puhuu kaikkia rumia sanoja ja sit se näyttölee keskaria. (Saimi, T/6:H1)

Ikäistään vanhemman esittämisen kerrottiin paitsi kuuluvan myös näkyvän: pukeutumistyyli osoittautuivat pipon asentoja myöten erottautumisten areenaksi, samaten tapa liikkua kävelytyyliä myöten. Ikäistään vanhemman esittämistä löydettiin myös ilmeistä:

M: Noo, toi se, sen Kristan isoveli yrittää että se ois joku iso, kuukkiluokkalainen. Se on oikeesti vasta nelkillä.
 K: Millai se sen tekee?
 M: Että mä oon nyt tällänen [ottaa ilmeen]. Se näkyy ihan selvästi.
 K: Ai onks se leuhkan näkönen [tulkitsen ilmettä]?
 M: Nii .
 (Milla, T/8:H28)

Leuhkuus, ylimielisyys ja ylpeily sekä kehuskelu (*”sen huomaa aika helposti ku ne niinku kehuu itteensä paljo”*, P/9:H18), mainittiin kyseenalaisten ikänostepyrkimysten ilmentymiksi. Toisluokkalainen Mitja kuvaa luokkakavereidensa käytöksen erilaisuutta kouluympäristössä ja vapaa-ajan keskinäisessä kanssakäymisessä – eli ikäisyuden kontekstikohtaisuutta – seuraavasti:

M: No on tuo Pasi ja nuo jotku pojat.
 K: Miten sen näkee niistä sitte?
 M: No ku niitten kanssa on kahestaan ni ne on semmosia ihan minikokosia ja sit koulussa ne sit yrittää esittää kaikille et mä oon käyny siellä ja siellä.
 K: Mitä sä aattelet niistä?
 M: En mä mitään, mä vaan aattelen et kyllä se sit kai on käyny, en oo varma.
 (Mitja, P/8:H48)

Vertaisuudesta paremmuuteen pyrkimistä pidettiin myös tunnusomaisena ikäistään vanhempaa esittäville, esimerkiksi: *”Ne yrittää sillai olla parempia ku muut ja sillai että yrittää määrällä”* (P/11:H60). Ikäisyytensä nostajien kuvattiin joskus myös pyrkivän muiden yläpuolelle esittämällä tietävämpää kuin itse asiassa ovatkaan:

E: No kyllä mejän luokalla on muutamia.
 K: Mites ne tekee sen?
 E: Ne on yleensä poikia, ne yrittää sillei aina määrätä kaikkee ja *olla tietävinään* ja esittää koko ajan.
 K: No mites muut suhtautuu näihin poikiin sitte?
 E: No kiertää ne kaukaa.
 (Elsa, T/11:H32)

Ikäistään vanhemman esittämiseksi katsottiin myös *”pyrkyrinti”* itseä vanhempaan seuraan. Kuten aiemmin kaverisuhteista puhuttaessa kävi ilmi, oli oman ikäisten seura erityisesti koulukontekstissa normi. Niinpä tätä ikästatushierarkiaa loukkaavana pidettiin *änkeämistä* ylempiluokkalaisten joukkoon. Neljäsluokkalainen Eerik (P/10:H52) paheksuu näin tekeviä luokkatovereitaan: *”ku ne kuukkiluokkalaiset seurustelee ja on sillei aina niinku ryhmässä, keskustelee niinku, ni ne koittaa ängetä sinne mukaan ja olla niitten kaa”*. Hän kuvaa kuudesluokkalaisten tekemisiä aikuismaisuuteen assosioituvien ilmaisujen: he *seurustelevat ja keskustelevat* ryhmässä, eikä nuorempien änkeäminen tähän ryhmään mukaan ei ole ikäperustaisesti oikeutettua. Myös neljäsluokkalainen Roosa kuvailee vastaavanlaista ”pyrkimistä ja yrittämistä” kielteisessä sävyssä:

-No sillei vaikka että niinku pyrkii ja yrittää jotenki olla sillei ja haukkuu jotain vaikka itseensä vuoden nuorempaa ja yrittää olla että no niin, että minäpä oon isompi et toi on ihan tyhmä, et se on noin pieni vaikka on ite melkeen samanikäne. Sit tulee kolme vuotta vanhemmille huutamaan et kato toi on ihan tyhmä ku se on noin pikkune. (Roosa, T/10:H20)

Se, ettei noudata ikähierarkian logiikkaa, jossa jokaisella on kronologisen ikänsä säätämä asteittainen paikkansa, on epäreiluksi koettua. Vaikka oletkin "ikätikkailla" astetta ylempänä itseäsi vuotta nuorempia, niin sinun tulee muistaa, että tikkaiden asteittaisuus jatkuu myös yläpuolellasi: jos alapuolella olijat ovat "tyhmiä" sinuun verrattuna, olet itsekin "tyhmä" verrattuna yläpuolella olijoihin. Ikähierarkia esitetään tällöin deterministisenä kahdessa mielessä: ikätikkaita on noustava porras kerrallaan ja aina löytyy itseä ylempänä olevia. Tästä jatkuvuudesta muistuttaa myös Eerik (P/10:H52) todetessaan kuudesluokkalaisista isotelijoista: *"sitte niitä ite isommat kiusaa yläasteella ja sitte ne itkee"*.

Merkillepantavaa oli se, *keiden* informantit katsoivat esittävän ikäistään vanhempaa. Erityisen kriittisesti suhtauduttiin omanikäisten tai hieman itseä nuorempien pyrkimyksiin. Ehkä syynä on se, että omanikäiset tai sitä lähellä olevat tulevat samalla vaikuttaneeksi ikäisyyden muutospyrkimyksillään muiden asemiin ikästatushierarkiassa: he ovat ikään kuin samassa ikäsarjassa valta-asemista kilpailevia ja siksi heidän tekoihinsa kohdistetaan tarkempi katse kuin reilusti nuorempien tai vanhempien. Toisten ikäisyyden muutospyrkimykset muokkaavat kaikkien samassa "ikäviipaleessa" olevien tilaa ja paikkoja. Kaikissa kolmessa seuraavassa sitaatissa kuvataan kielteisessä sävyssä itseä vuotta nuorempien yrityksiä esittää ikäistään vanhempaa. Tulkitsen näistä pyrkimyksistä aiheutuvan närkästyksen *'ikäreviiriloukkauksena'*

-No eput on yleensä sellasia, ne haluu isotella. Ne kävelee sillee niinku jotku isommat ja sitten pitää hattua sillei pystyssä niinku jotku isommat, mejän luokkalaiset. Sillei että se menee tänne ylös [näyttää miten].
(Katri, T/8:H56)

A: No on täällä nelkillä nytte hirveesti.

K: Millei sen sit näkee niistä?

A: Ne sillei niinku kovistelee hirveesti ja sitte ne käyttää sellasia vaatteita

K: Millasia vaatteita?

A: Sellasia leveitä housuja ja en mä nyt muuta osaa sanoo.

K: No kenen sit sun mielestä tulis pukeutua sellasiin vaatteisiin?

A: No sitte yläasteella.

(Annika, T/11:H30)

A: On tuolla nelkkiluokalla esimerkiks on kauheesti sellasia. Ne sillei kauheen aikuismaisesti yrittää käyttäytyä niinku kauheen aikuismaisia vaatteitakin tavallaan pitävät.

K: No mites niihin suhtaudutaan? Tai mitä sä aattelet niistä?

A: No en mä, tai jotenki tuntuu et ne on vähän niinku ylimielisiä, mut en mä sillei niinku aattele niitä enkä oo mitenkään hirveen kiinnostunu niitten hommista ellei ne sit tuu jotain änkyttämään.

(Atte, P/11:H31)

Kaikissa sitaateissa kiinnitetään huomiota itseä vuotta alemmalla luokka-asteella olevien ikähierarkkisuuutta rikkovaan vaatetukseen: ensiluokkalaiset jäljittelevät

pipon asennollaan *isompia*, toisluokkalaisia; neljäsluokkalaiset pitävät *aikuismaisia* vaatteita ja leveitä housuja, jotka kuuluisivat vasta *yläasteikäisille*. Heidän käytöksessään kuvataan olevan kyse isottelusta ja kovistelusta, ylimielisyydestä sekä pyrkimyksestä aikuismaisuuteen.

Miten itse esittää ikäistään vanhempaa?

Vaikka ikäistään vanhemman esittäminen olikin informanttien kerronnan mukaan hyvin yleistä ja kaikki pystyivät mainitsemaan tästä esimerkkejä, on huomattavaa, että kyseessä olivat lähes aina jotkut toiset kuin informantit itse. Kysyessäni siitä, kuinka he *itse* mahdollisesti esittävät ikäistään vanhempaa, oli tyypillinen vastaus tyyliltään: ”*en oo esittäny, ei ees tee mieli esittää*” (P/7:H55). Seuraavat esimerkit ovat tästä harvoja poikkeuksia:

K: Ootsä ite ikinä yrittäny esittää vanhempaa ku ootkaan?

I: Mä oon vähän narrannu siinä ku isillä on sellanen olutpullon korkinsulkija, ni mä otin tyhjän olutpullon ja pesin sen kunnolla, se oli Lapinkultapullo. Sit mä täytin sen vedellä ja pistin siihen sellasen korkin ja sit mä avasin sen ja kaikki luuli et mä juon olutta. Sit mä sanoin, että ei se ollut olutta, se oli vettä!

K: Kotonako sä teit niin?

I: Nii, pihalla. Kaikki luuli, että se on oikeeta olutta. [naurua]

(Iida, T/8:H54)

Toppuluokkalaisen Iidan tapauksessa kyseessä on jonkinlainen toiminnallinen ”*ikävitsi*”. Kahdeksanvuotias tekee ikäkepposen, johon hän valmistautuu huolellisesti: lainaa isän korkinsulkijaa, pesee hyvin tyhjän olutpullon, täyttää sen vedellä ja menee pihalle puolijulkiseen tilaan toisten näkyville ja alkaa näyttävästi juoda ”oluttaan”. Hän kertoo tempauksestaan nauraen, selvästi nokkeluuteensa tyytyväisenä. Se on näyttävä ikärajarikkomuksen lavastus, lapsuuden ja aikuisuuden rajoilla hupailua. Sillä ei sinänsä pyritä ikänosteeseen (paitsi ehkä toissijaisesti: ”ikäisekseen” hyvä keksimään piloja). Hyväksyttäviin ikäistään vanhemman esittämiskeinoihin mahtui helposti myös *iällä leikkiminen*: seuraavassa lyhyessä sitaatissa käy selväksi, ettei tässäkään vakavissaan (*ei sillai totisesti*) pyritä muuttamaan omaa ikästatusta, vaan leikitellään meikin kautta ikäisyydellä.

P: Ei sillai totisesti, mut joskus me leikitään sillai, mut ei mun mielestä koulussa voi.

K: Mites sitä isompaa voi leikkiä sit?

P: Tota vaikka Elli tulee meille leikkimään nii me laitetaan huulipunaa ja kaikkee sellasta [nauraa].

(Pinja, T/8:H35)

Edellä on ollut esimerkkejä siitä, kuinka pelleilijät saatetaan tuomita joko ikäistään nuoremmiksi tai ikäistään vanhempaa esittäväksi. Jere toteaa kuitenkin keinokseen sen, että pyrki muiden huvittamiseen, jolloin kerronnallisessa pääosassa ei ole toiminnalla pyrkiä omaan ikänosteeseen, vaan tästä toiminnasta saavat muutkin iloa naurun muodossa.

K:Voisitsä kuvitella et sä esittäisit isompaa tai sillei?

J: No kyllä mä voisin.

K: Mites sä sen homman hoitaisit?

J: Yrittäisin naurattaa muita ja tälle.
(Jere, P/11:H41)

Ikäistään vanhemman esittäminen voi olla hyväksyttävää ja kerrottavaksi sopivaa myös silloin, kun korostetaan sen tilapäisyyttä (*joskus, mut ei kovin usein*), suunnittelemattomuutta ja epäsystemaattisuutta (*jotenki vaan mitä sattuu päähän tulemaan*):

A: Joskus tulee sellanen fiilis, että haluaa esittää ikäistään vanhempaa mut ei kovin usein, joskus vaan. (Aaro, P/9:H33)

A: No ehkä joskus tulee mieleen esittää

K: No miten sä teet sen, mitkä on sun keinoja?

A: En mä nyt tiijä oikeen erityisiä keinoja, jotenkin vaan mitä päähän sattuu tulemaan (Annika, T/11:H30)

Tilapäisyys, epäsystemaattisuus ja suunnittelemattomuus, pelleily, leikittely ja tietoinen ikävitsailu eivät horjuta omanikäisyyden normia: niillä ei haeta ”epäreilua ikänostetta” itselle. Ne esitetään spontaaneina, ei-laskelmoituina tekoina. Myös Helga Kellen aineiston valossa ikäistään vanhemman tilapäistä esittämistä pidettiin hyväksyttävän rajoissa olevana, vasta jatkettuna ja vakavaksi tarkoitettuna – eron tuottamiseen tähtäävänä – siitä tuli muiden silmissä tuomittavaa (Kelle 2001, 106).

11.4 Omanikäisyyden sosiokulttuurinen tila

On helppo ymmärtää, miksi omakohtaisessa ikäisyyden arvioinnissa yhtä haastateltua lukuun ottamatta kukaan ei paikantanut itseään ikäistään nuoremman oloiseksi: siihen olisi liittynyt kehityksellisen epäonnistumisen leima (James & Prout 1997, 238). Miksi sitten omakohtaisissa ikäisyyden arvioinneissa vältettiin myös itsen luonnehtimista ikäistään vanhemman oloiseksi? Itsensä ikäistään vanhemmaksi arviointia informantit tuntuivat varovan, sillä kukaan ei ilmoittanut varmaan sävyyn, että näin olisi, vaan muotoilut pyöristyvät tyyliin ”ehkä vähän”, ”ehkä pikkusen tuntuu siltä”. Keskustelu ei kuitenkaan tästä edennyt, vaan vaikutti sitä, että ikään kuin vaatimattomuus olisi tullut esteeksi. Ikäistään nuoremman oloisuutta koskevissa itsearvioissahan tällaista epäröintiä ei esiintynyt, vaan se kiistettiin varmaan sävyyn. Otaksun, että tässä oli kyse ”oman kehun” karttamisesta: ei ole ”sopivaa” esittää omasta kehityksestään suoranaisen kehuva arviota. Tämän voi rinnastaa tilanteeseen, jossa joku ikääntyvä suorin sanoin kehuisi olevansa ikäistään nuorekkaampi: tämän arviointi on jätettävä muille, itse on siihen jäävi. Sen sijaan sitä voi kyllä halutessaan tuoda epäsuoremmilla keinoilla esiin. Kolmasluokkalainen Ilari oli yksi niistä harvoista, jotka arvioivat itsensä ikäisyydeltään vanhemman oloiseksi, ja hänkin painotti itsensä vanhemmaksi tuntemisen tilannekohtaisuutta: siltä tuntuu joskus, mutta kuitenkin vain jossain konkreettisessa ohimenevässä tilanteessa.

K: Miten sä ite tunnet, että oot sä jotenki niinku ikäistäs vanhemman tai nuoremman olonen?

I: Musta tuntuu että mä itsestäni olen, että mä tunnen itteni sen ikäseks ku mikä mä koko ajan oon, että mä en tunne itteeni vanhemmaks enkä nuoremmaks, mut tietysti mä tunnen itteni sitten vanhemmaks ku mä esimerkiks täytän vuosia tai jotain tällasta. Mutta yleensä mä kyllä tunnen itteni vanhemmaks vaan silloin jos joku rupee lässyttämään mulle jotain että olikos siellä koulussa millasta tai yleensä vaan rupee lässyttelemään mulle kauheesti, ni kyllä mä itteni sitte tunnen vanhemmaks ja yleensä sanon sitte, mutten mitenkään epäkohteliaasti että älä viitti lässyttää. Mun tapoihin ei kuulu sellanen että ruveta raivoamaan jollekin.
(Ilari, P/9:H29)

Edellisessä sitaatissa Ilarin puheen lähtökohtana on omanikäisyys: *mä tunnen itteni sen ikäseks ku mikä mä koko ajan oon*. Tätä seuraa luonnollistava toteamus siitä, että ikätunnot vastaavat kulloistakin, vuosittain karttuvaa ikää. Hän kertoo tuntevansa itsensä ikäistään vanhemmaksi lähinnä silloin, kun hänelle *lässytetään* eli hän joutuu epäasiamukaisen ikäkohtelun kohteeksi. "Virheellinen", alentuva suhtautuminen hänen ikätasoonsa saa hänet ärsyyntymään. Sitaatissa onkin pikemminkin kyse siitä, että kyseiset aikuiset ovat kohdelleet häntä ikätasoonsa nähden väärin (kuin vauvaa). Ilari ei ehkä kaipaisikaan ikäistään vanhemman kohtelua, vaan haluaisi "tason paikalleen". Hän tuo esiin oman kohteliaisuutensa ärsyttävissä tilanteissa, joissa hänelle puhutaan kuin pikkulapselle (*yleensä sanon sitte, mutten mitenkään epäkohteliaasti*.) Näin hän saa luotua lisäetäisyyttä pikkulapsimaisuuteen ja samalla korostaa omaa "kypsyyttään" (vrt. Baker 1984, 314).

Allison James ja Alan Prout (1997, 237–238) toteavat, että kaikkalainen ikätaso-olettamuksista "edellä tai jäljessä olo" sävyttyy helposti stigmatisoivaksi: "for such children are treated as anomalous for their 'age'. They are out of time with their contemporaries". Haastatteluaiheistoni valossa tärkeäksi tulikin paikantaa itsensä nimenomaan omanikäisen oloiseksi.

K: Ootsä omasta mielestäs jotenki ikäistäs vanhemman olonen?

J: No en mä tiijä, *ehkä ihan viikkiluokkalaisten tasolla*.
(Jarkko, P/12:H45)

K: No ootsä omasta mielestäs jotenki omaa ikääs vanhemman tai nuoremman olone?

A: No en mä nyt tiijä, *ehkä ihan oman ikäsen*.
(Anton, P/11:H31)

-Mä oon *ihan tavallisen 8-vuotiaan olonen*.
(Panu, P/8:H17)

K: No ootsä jotain vaatteita hankkinu, jotka ei ois enää nii lapsen vaatteita?

L: Kyl mä joskus yritän olla sillei ettei mulla ois kauheen lapsellisia vaatteita, et ois niinku *oman ikäsen vaatteet*.
(Liina, T/11:H46)

K: No ootsä omasta mielestäs ikästä vanhemman tai nuoremman olonen, et miten susta tuntuu?

H: No *en mä oo oikeestaan kumpikaan*.
(Henna, T/11:H25)

Oletan 'omanikäisyyden' tärkeyden juontuvan osin siitä, että kasvun ja kehityksen termistön vaikutuksessa elävät lapset tietävät, että ikäistettyjen kehitysaika-

taulujen tahdissa pysyminen on kunniakasta. Se, että on ”*ihan tavallisen 8-vuotiaan olonen*”, ”*ihan viikkiluokkalaisten tasolla*” tai ”*ihan oman ikänsä oloinen*” ei tarkoita, että omanikäisyys olisi jotenkin automaattista ja helppoa – päinvastoin. Omanikäisyys *velvoittaa* monin tavoin. Jos oman ikäisyys olisi vain luonnon sanelemaa, ei sitä tarvitsisi koko ajan vartioida; tehdä jatkuvaa ikäisyyden arviointia ja olla itse muiden tarkkailun ja arvioinnin kohteena. Siitä, ettei omanikäisyys toteudu kenenkään kohdalla automaattisesti, kertoo myös se, että lähes kaikki haastatellut pystyivät vaivattomasti nimeämään toisia tuntemiaan lapsia ikäistään nuoremman tai vanhemman olisiksi tai tarkemmin sanoen ”ikäistään nuoremmilta vaikuttaviksi” tai ”ikäistään vanhempaa esittäviksi”. Omanikäisyys hahmottuu näiden kahden väliin tiukasti rajautuneena alueena.

Omanikäisyyden kriteereiksi muodostuivat vaatetus, puhetyylit, tapa liikua (mm. kävelytyyli), osaaminen sekä kiinnostuksen kohteet – kaikki tehokkaita tapoja tuottaa ikäisyyttä. Edelleen ikäistään nuoremman ja vanhemman rajajamana, omanikäisyydestä kertovana, pidettiin myös suhtautumista muun ikäisiin, kuten ettei pyrkyröi ikäistään vanhempien seuraan. Omanikäisyyden reviiiriloukkauksena pidettiin erityisesti sitä, jos itseä hieman nuoremmat tai samanikäiset pyrkivät esittämään ikäistään vanhempaa: oman ikäisten (ja iällisesti lähellä olevien), kuuluu olla ”tasavertaisia kilpakumppaneita” – olettamuksena on *samanlaisuus*.

Niiden kautta tuotetaan normeja ja velvoitteita omanikäisyydelle. Omanikäisyys hahmottuu alueena, jonka ’ikäistään nuoremmuus’ ja ’ikäistään vanhemman esittäminen’ puristavat sosiaalisella paineellaan tarkasti määritetyksi tilaksi, jonka puitteissa omanikäisyyttä harjoitetaan, muokataan ja johon pyritään asettautumaan. Paradoksaalista on se, että omanikäisyys esitetään kuitenkin usein luonnollisena tilana, ikäänkuin se ei edellyttäisi ponnistuksia ja tarkkaavaisuutta, kovaa työtä (ks. Kelle 2001). Omanikäisenä olemiseen tarvitaan mittavasti sosiokulttuurista ikätietoa: käsityksiä siitä, mitä kuhunkin ikään kuuluu ja mikä on sopivaa, mikä taas ei. Paula Rantamaan (2001, 60–61) mukaan ikänormit tulevat selvimmin näkyviin niistä poikettaessa: ”iän suhteen ’väärin’ käyttäytyminen tunnustetaan”, ja voidaan tulkita jonkinlaiseksi kehityshäiriöksi. Rantamaan ajatusta soveltaen esitän, että omanikäisyys on tila, joka syntyy ikätovereiden ja muiden lasten, ystävien, perheen, virallisten instituutioiden sekä kehityksellisten ja sosiokulttuuristen normien kautta. Eli se syntyy relaatioissa, niiden kautta ja avulla.

Vertaisuuden ja samanlaisuuden normatiiviset oletukset ovat instituutiomaalisten jäsenysten olennainen osa, huolimatta siitä, että tämä perusta voi johtaa paradoksaalisesti myös yksilöllisten erojen korostamiseen (Frønes 1994, 150–151). Toisin sanoen kouluinstituution käytäntöihin sisäänrakennettu oletamus samanikäisten samanlaisuudesta tekee kaikista mahdollisista eroista lapsille kiinnostavia, mutta myös riskialttiita.

En suinkaan väitä, että ’omanikäisyys’, olisi kireä ”viipale”, jonka sisään ei mahdu minkäänlaista variaatiota. Vaikka omanikäisyys on vahvasti normitettua, kuhunkin viipaleeseen mahtuu kuitenkin ”sallittua” variaatiota, kuten vaikkapa erilaisia 8-vuotiaana olemisen tyylejä. Viipaleessa pysyminen edellyttää kuitenkin tasapainoilua ja ponnistelua. Tiettyjä nuorempaan tai vanhempaan viipaleeseen kuuluvia asioita voi tehdä joskus putoamatta omalta askelmalta, mutta tämä on tarkkaa hommaa: helposti putoaa toisen samanikäisten silmissä lapsellisuuteen tai saa närkästyksen niskaansa ikäistään vanhemman esittämisestä. Myös taita-

mattomasti toteutettu ikäistään vanhemman “esittäminen” voi arvonannon sijasta aiheuttaa omasta ikäviipaleesta putoamisen. Viipaleen reunat voivat puolestaan venyä, haurastua ja uudistua. Jos muut lähtevät seuraamaan onnistuneita rajan ylittäjiä, rajanylittämiseen pyrkivien määrän kasvaessa tapahtuu yksilön nousun sijasta kollektiivinen oman ikäviipaleen venyminen: kahdeksanvuotiaana olemisen mallit muuttuvat ja uudistuvat.

Olen tässä korostanut omanikäisyyden normatiivisia, rajoittavia puolia, mutta siinä voi nähdä myönteistäkin. Samankaltaisuuden ja erilaisuuden on ylipäätään todettu olevan tärkeä teema lasten keskusteluissa. Niissä ei ole kyse vain eron tekemisestä ja etäisyyden ottamisesta, vaan myös samanvertaisuuden ja yhteenkuulumisen luomisesta ja ylläpitämisestä. Niiden avulla “vaihdetaan kokemuksia, luodaan yhteisiä normeja ja yhteistä makua”. (Strandell, 1995, 182–183.) Kun liitytään niin sanotusti samankaltaisiin, voidaan kiinnittyä suurempiin kokonaisuuksiin, joiden avulla elämän merkityksellisyys ja suunta voivat vahvistua. Tämä voi antaa myös turvaa. (Lahikainen 2000, 81.) En voi olla siltikään ajattelematta omanikäisyyden normia niiden kannalta, jotka jäävät tai jätetään irrallisiksi näistä suuremmista kokonaisuuksista.

Paula Eerola-Pennanen (2002, 85–87) on lasten yksilöllistymistä koskevassa tutkimuksessaan pohtinut, miksi hänen haastattelemansa esikoululaiset eivät tuoneet juurikaan esiin omaa yksilöllistä erityisyyttään, eivätkä halunneet erottautua muista. Hän kysyy: “Ymmärtävätkö lapset tasa-arvon samanlaisuutena? Johtaako ryhmäkasvatuksen korostaminen samanlaisuuden korostamiseen sekä siihen, että erilaisuus tai erityisyys on jotakin paheksuttavaa?” Vastauksen hän rakentaa viittaamalla suomalaiseen mentaliteettiin, jossa tavallisuus, “tavallisena suomalaisena” oleminen on arvostettua ja kunnioitettua. Näin ollen tavallisuuden korostaminen olisi lasten kohdalla suomalaisen mentaliteetin piirteiden uusintamista. (Mt., 85–87.) Tarja Tolonen (2001) on tarkastellut nuorten kulttuureja koulussa ja hän tähdentää samaa asiaa käyttämällä termiä “suomalainen yhtenäiskulttuuri”. Hänen mukaansa “kouluissa esiintyvä käsitys suomalaisesta yhtenäisyyskulttuurista luo tietynlaiset arvostukset ja käytännöt myös koulun informaaliselle tasolle”. Kun Tolosen tutkimuksen nuoret kertoivat kuluttamisestaan, pukeutumisestaan ja itsestään oppilaina, toistui aineistossa se, että he sanoivat kerta toisensa jälkeen olevansa tavallisia nuoria. Näin Toloselle syntyi vaikutelma, että sukupuoli, etniset ja sosiaaliset erot halutaan piilottaa. Kulttuurinen homogeenisuuden oletus on läsnä nuorten keskinäisyyksissä sekä itsemäärittelyn tavoissa. (Mt., 258–260.)

Eerola-Pennanen ja Tolosen esittämät selitysmallit tuntuvat järkeenkäyville, mutta eivät kattavilta oman tutkimukseni näkökulmasta. Ikänormatiivisuuden ja omanikäisyyden korostamisen suhteen ei riitä, että vedotaan suomalaiseen mentaliteettiin tai yhtenäiskulttuuriin. Iän osalta tavallisuuden ja samanlaisuuden odotus ei juonnu (yksin) “suomalaisuudesta” vaan sillä on nimenomainen perustansa universaaleiksi tarkoitetuissa kehityspsykologisissa teoretisoinneissa, jotka sitten ovat enemmän tai vähemmän olleet ohjaamassa iällistettyjen lapsi-instituutioiden organisointia. Myös pohjoisamerikkalaisen Patricia Passuthin (1987) ja saksalaisen Helga Kellen (2001) tutkimukset osoittavat, että ikänormatiivisuus ja siihen liittyvä samanlaisuuden paine koskevat myös Suomea monikulttuurisempien maiden lapsia.

OSA IV
SYNTEESI

12 JOHTOPÄÄTÖKSET

12.1 Ikäisyys ja iällisyys

Ikäisyys, iällisyys ja sosiokulttuurinen ikätieto – tätä uutta (ehkä keinotekoiseltakin kuulostavaa) terminologiaa olen tarvinnut siksi, että lapsuuden ja iän punoksen suhteen yhteiskuntatieteellisesti virittynyttä sanastoa ei ole ollut.

Kuten olen useaan otteeseen todennut: lapsuuden ja iän yhdistelmä kääntää ajatukset totutusti perinteisten lapsitieteiden tuottamaan tietoon. Iän sulauttamisesta kasvun ja kehityksen terminologiaan kertoo sekin, että iän karttumiselle ei lasten kohdalla ole täsmällistä verbiä: aikuiset ikääntyvät ja vanhenevat, lapset kasvavat ja kehittyvät. Vai voisiko puhua ikääntyvistä lapsista? Ei ole myöskään tapana puhua ikääntyvistä kaksikymppisistä. Aikaisintaan kolmekymppisistä käytetään ikääntymis-verbiä. Vanhenemis-termistä on puolestaan pantu merkille seuraavaa: ”On lisäksi tavallista, että tutkimuksissa, joissa ikääntyminen huomioidaan, termillä vanheneminen (aging) viitataan yli 60-vuotiaiden elämään. Tällöin keski-ikäisten ja vanhuuden ikäkautta vasta lähestyvien elämäntodellisuus jää kartoittamatta.” (Vakimo 1999, 124.) Jos etsii terminologiaa, joka ei jakaisi elämänkulkua ja sen tutkimusta kasvuun ja ikääntymiseen, voisi kehittämälläni terminologialla olla käyttöä. Se ei ole välttämättä sidoksissa mihinkään tiettyyn elämänvaiheeseen tai elämänkulun osaan, vaan saattaisi eteenpäin kehiteltynä soveltua koko elämänkulun tarkasteluun.

Tutkimusprosessin alkupuolella kysymys siitä, minä tutkimusaineistojani pidän eli mitä niiden ajattelen olevan ja mistä kertovan, jäi pitkäksi aikaa auki. Jonkin aikaa hahmotin niitä termillä ’ikäkäsitteet’. Aineistoja kerta toisensa jälkeen lukiesani hämmästelini suuresti, jolla informantit – vanhimmasta nuorimpaan – kertoivat iän merkityksistä ja niitä koskevista huomioistaan. Ilmeistä oli, että tämä vaati heiltä vahvaa ikätietoisuutta. Näin syntyi ajatus termistä ’sosiokulttuurinen ikätieto’. Sosiokulttuurisen ikätiedon käsitteeseen kytkeytyy myös lapsipoliittisen ulottuvuus. Tietoa ja tietämistä ei ole ollut tapana liittää moderniin lapsuuteen: lapsia ei ole nähty tiedon suhteen subjekteina vaan aikuisten tietämisen kohteena. Lapsuutta luonnehtivana yhtenä attribuuttina on nimenomaan pidetty tietämättömyyttä. Näin ollen lapsisubjektien nostaminen myös sosiokulttuurisen ikätiedon tuottajiksi, tulkitsoijiksi, uusintajiksi ja muokkaajiksi on lapsipoliittinen kannanotto.

Kehityspsykologiassa on tarkasteltu runsaasti sitä kuinka lapsen kognitiivinen kyky käsittää kronologiseen ikään liittyviä mitattavia ominaisuuksia etenee (esim. Piaget 1969). Tätä on kutsuttu ‘kognitiiviseksi ikätiedoksi’ (Passuth 1987). Halusin tuoda tämän rinnalle ‘sosiokulttuurisen ikätiedon’ käsitteen ja näin purkaa ‘iän’ naturalisointia: tuoda esiin sen, että ‘ikää’ koskevat tietämisentavat ja toimintakäytännöt eivät ole ajasta ja paikasta irrallisia, vaan niitä tuotetaan monin tavoin. On ehkä tarpeen vielä kerran todeta, etten halua työlläni kiistää kehityspsykologisen ikätiedon merkitystä, vaan olen yksinkertaisesti yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta tekevänä halunnut avata iän ja lapsuuden yhdistelmän tarkasteluun toisenlaisen näkökulman, jonka rakentamisessa olen hyödyntänyt sosiaaligerontologiaa ja iän sosiologiaa, mutta myös nojannut naistutkimuksessa kehitettyihin sukupuolen käsitteellistykseen ja rakentanut niistä analogioita ikään.

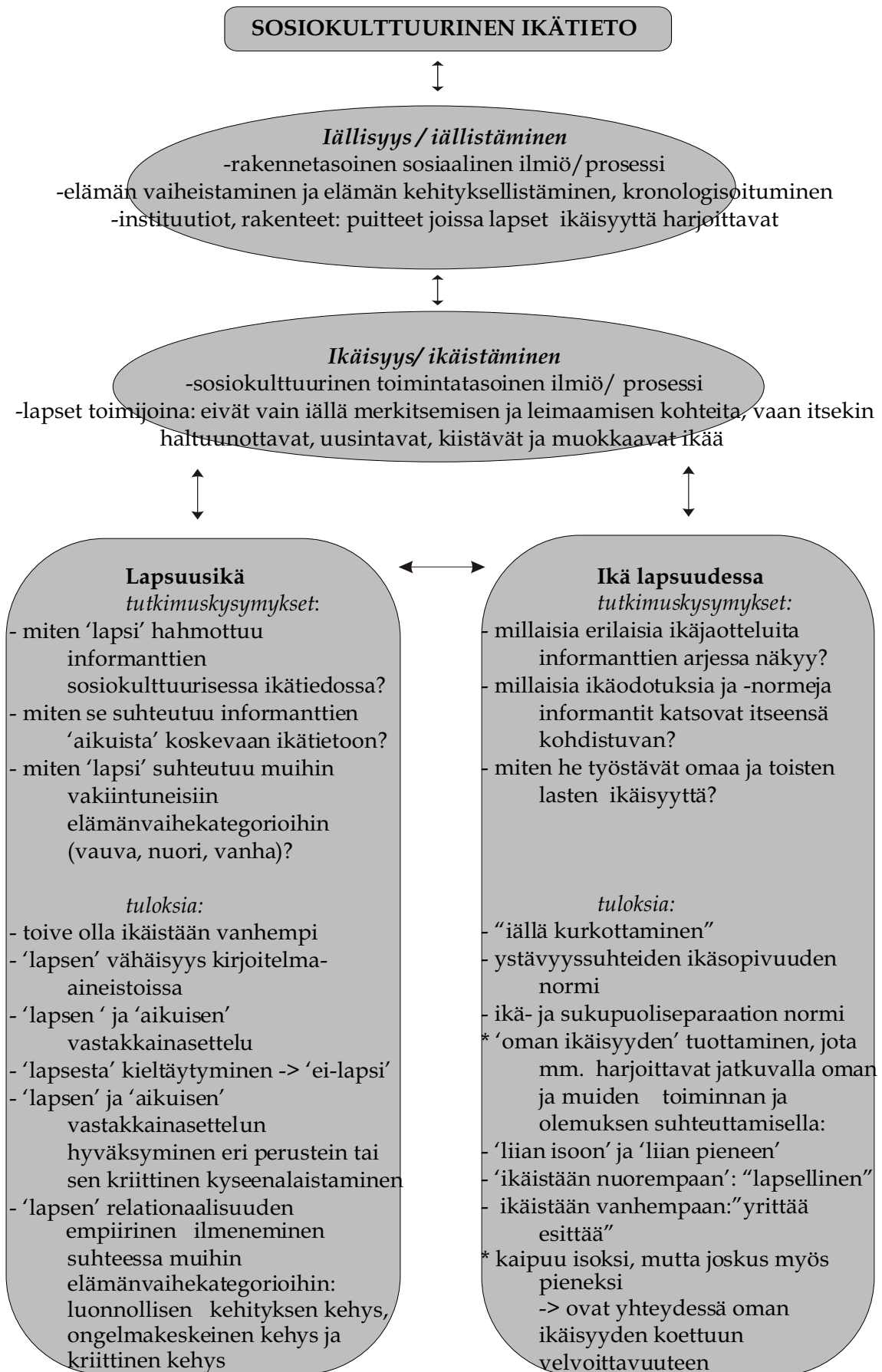
Tutkimusprosessin aikana muotoutuneet käsitteelliset ratkaisut, tutkimuskysymykset ja keskeiset tulokset on hahmotettu seuraavan sivun kuvioon.

Empiirisen aineistolähtöisyyden ja tutkimuskirjallisuuden väliä edestakaisin kulkiessani, päädyin siis erottelemaan toisistaan *iällisyyden* ja *ikäisyyden*. Iällisyyttä olen käyttänyt kuvatessani erilaisia rakenteellisia ja institutionaalisia järjestyjä, joilla lapsiväestö on ikänsä perusteella yhteiskuntaan paikannettu. Iällistämällä on historialliset juurensa: ikätietoisuus on modernisoitumisprosessin myötä näkynyt niin elämän vaiheistamisen kuin elämän kehityksellistämisenkin tasoilla. Näitä olen käsitellyt lähinnä aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen (ks. luvut 2–3) ja näin koonnut näkyviin rakenteellisia ja institutionaalisia ehtoja, lapsuuden iällistämisen puitteita.

Ikäisyys on puolestaan ollut tutkimuskohteenani informanttien (minun kanssani) tuottamien empiiristen aineistojen välityksellä. Ikäisyydessä on kyse mikrotason vuorovaikutuksessa tapahtuvasta prosessista, jossa lapsisubjektit työstävät, uusintavat ja muokkaavat ikää.

Yhteiskunta ja kulttuuri, jonka jäseniä lapset ovat ja jonka vaikutuspiirissä he elävät, vaikuttaa siihen millaista lasten sosiokulttuurinen ikätieto voi olla. Tämä ei kuitenkaan tutkimukseni perusteella tarkoita sitä, että lapset olisivat vain sosiokulttuurisen ikätiedon passiivisia sisäistäjiä, astioita joihin tätä tietoa socialisaatioprosessin myötä kaadetaan. Vaikka lapset elävät vahvasti iällä merkityissä yhteiskunnallisissa puitteissa, tuottavat he silti jokapäiväisiin toimintakäytäntöihin liittyvässä vuorovaikutuksessaan ikäisyyttä, luovasti ja innovatiivisesti heille saatavilla olevia tietovarantoja (Schutz 1996) hyödyntäen. Näin he osallistuvat aktiivisesti sosiokulttuurisen ikätiedon tuottamiseen. Tätä “kulttuurisesti annetun” ja lapsisubjektien toimijuuden suhdetta olen kuvannut William Corsarolta (1997, 298) peräisin olevalla käsitteellä ‘tulkitseva reproduktio’.

Seuraavassa alaluvussa paneudun vielä ikäisyyttä koskeneiden empiiristen analyysitulosten keskinäissuhteisiin ja kysyn: miltä lapsuusikä ja ikää lapsuudessa koskevien tutkimustulosten keskinäiset suhteet näyttävät? Mikä niitä yhdistää ja mikä erottaa?



KUVIO 3 Kooste

12.2 Ikäisyyden rajatyö

Empiiriset analyysit tehtyäni pohdin, mikä näille ikäisyyden tuottamisesta ja lasten sosiokulttuurisesta ikätiedosta kertoville tuloksille on yhteistä. Mieleeni muistui Barrie Thornen (1993, 64–66) sukupuolen tuottamisen yhteydessä käyttämä käsite ‘rajatyö’ (border work). Sen avulla Thorne kuvaa koulumaailmaan paikantuvasta havainnointiaineistoistaan tilanteita, joissa tytöt ja pojat keskinäisellä vuorovaikutuksellaan kärjistävät sukupuolten vastakkaisuuden tuntua. Hän pitää erojen korostamista ja hierarkkisuutta rajatyön peruspilareina, mutta osoittaa myös erojen neutralisoinnin olevan osa rajatyötä. (Mt., 84–86.) Rajojen ylläpitämisestä on tarkastellut myös Fredrick Barth (1969), jonka kiinnostuksen kohteena oli etnisyyden rajatyö.

Rajatyön käsitteen peruspilarit, erojen korostaminen ja hierarkkisuus, joita Thorne ja Barth hahmottavat sukupuolen ja etnisyyden rajatyössä, ovat vahvasti läsnä myös *ikäisyyden rajatyössä*, mutta niiden lisäksi on nähtävissä myös muita ikäisyyden rajatyöhön kuuluvia teemoja. Tarkastelutasoiksi valitsemiani lapsuusikää ja ikää lapsuudessa yhdistävät tulosten valossa seuraavat ikäisyyden rajatyön teemat: 1) *erojen kärjistäminen*, 2) *hierarkkisuus ja normatiivisuus*, 3) *samanlaisuus ja tavallisuus*, 4) *neutralisointi*, 5) *häilyvyys ja ristiriitaisuus*, joita kuvaan tarkemmin seuraavassa.

Erojen kärjistäminen, hierarkkisuus ja normatiivisuus

Erojen kärjistäminen kuului analyysieni valossa sekä lapsuusikää että ikää lapsuudessa koskevan ikäisyyden tuottamiseen. Lapsuusikää koskevalla tarkastelutasolla tämä ilmeni ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ esittämisenä binaarisena oppositioparina, toistensa vastakohtina. Tätä perusteltiin yhtäältä sillä, että ‘lapsi’ ja ‘aikuinen’ ovat luonnostaan toistensa vastakohtia, jolloin ‘lapsen’ ainoana mahdollisuutena ja velvollisuutenakin on ylittää tämä vastakkaisuus kehittymällä ja kypsymällä iän ja ajan myötä ‘aikuseksi’. Tällöin “oikea” elämä ja ihmisyyys vasta alkavat (luonnollisen kehityksen kehys). Informantit lähestyivät ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ vastakkainasettelua myös ongelmakeskeisestä kehyksestä, jolloin ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ ero esitettiin näiden elämänvaiheiden erilaisista kehityksellisistä, mutta myös sosiokulttuurisista olosuhteista ja normeista johtuvaksi. Kriittisessä kehyksessä puolestaan lähdettiin liikkeelle ‘lapsen’ ja ‘aikuisen’ vastakkainasettelun kritiikistä ja eron kyseenalaistamisesta. ‘Lapsen ja ‘aikuisen’ hierarkkisen dikotomista suhdetta pidettiin lasten kannalta epäkunnioittavana, aliarvioivana ja epäoikeudenmukaisena.

Kun iso osa informanteista kieltäytyi nimeämästä itseään ‘lapseksi’, tekivät he näin eron itsensä ja puutteellisena ja vajavaisena määrittyvän ‘lapsen’ välille. Etäisyys, jonka informantit ottivat omalla kohdallaan normatiiviseen ‘lapseen’, summautui analyyseissani ‘ei-lapseksi’. Paradoksaalista on, että etäisyyden ottaminen ‘lapseen’ tapahtuu kuitenkin tiukasti siihen sidoksissa, negaation kautta: “en ole sellainen kuin stereotypia edellyttää” (vrt. Eräsaari 2002,12).

Ikää lapsuudessa koskevalla sosiokulttuurisen ikätiedon tarkastelutasolla erojen korostaminen ilmeni muun muassa siten, että haastatellut olivat hyvin tie-

toisia omasta ja muidenkin (kuten tarhakavereiden, oman luokkalaisten ja muiden kavereiden) tarkasta iästä sekä omasta paikastaan tässä hierarkkisessa ikäjärjestyksessä. Eroa itseä nuorempiin venytettiin äärimmilleen, kuukausien, päivien ja jopa minuuttien tarkkuudella. Yhtä ilmeisenä hierarkkisuus liittyi myös koulun luokka-asteiden väliseen, nousujohteiseen ja arvolatautuneeseen “ikäportaikkoon”, paitsi vertikaalisen vuosiluokkajaottelun kautta, niin myös horisontaalisesti tuottamalla hierarkkisia eroja suhteessa samanikäisiin rakentamalla eron “ikäistään nuoremmilta vaikuttavien”, “oman ikäisten oloisten” ja “vanhempaa esittävien” välille. Itsensä ja toisten sijoittaminen näihin lokeroihin oli hyvinkin arvolatautunutta: omanikäisyys piirtyi ikäistään nuoremman ja ikäistään vanhempaa “esittämisen” rajaamana alueena. Informanteilla oli myös itsellään runsaasti kokemusta erilaisten normatiivisten ikäarvausten ja ikäisyyden arvioinnin kohteena olemisesta. Lisäksi osa informanteista korosti nykyisen ikäisyytensä eroa (“nyt kun olen jo iso”) omiin aikaisempiin ikäisyyksiinsä (“kun olin pieni”) ja näin ylläpitivät etäisyyttä “entiseen minäänsä”.

Normatiivisuutta löysin myös syntymäpäivienvieton ikäsovinnaisesta kaavasta: kävi ilmi, että informantit olivat hyvin tietoisia siitä, kuinka tietyn ikäisten kuuluu “tavallisesti” syntymäpäiviään viettää ja millainen juhlinta on kullekin ikätasolle sopivaa. Myös ystävyysuhteiden ikä- ja sukupuolinormatiivisuus tuli analyyseissä esiin: samanikäisten ja samaa sukupuolta olevien kanssakäyminen näyttäytyi ideaalina ja eron tekeminen eri-ikäisiin ja eri sukupuolta oleviin (hierarkkisena) normina. Tämä asetelma osoittautui myös institutionaalisesti pönkitetyksi: koulu ja aikuisten ohjaamat harrastukset vahvistivat ystävyysuhteiden ikä- ja sukupuolinormatiivisuutta, joka juontuu osaksi myös ikäistettyjen ja sukupuolistettujen kehitystehtävien luonteesta.

Ikäisyyden normatiivisuuteen on liitettävissä myös se havainto, että vain harva informantti puhui itse tekemistään “ikärajarikkomuksista”, erilaisten virallisten tai epävirallisten ikäsääntöjen väistämisestä, murtamisesta tai aukkopaiikkojen etsinnästä. Tavallista sen sijaan oli, että he kertoivat niistä kuvaamalla muiden tekemiä (esim. alaikäisten tupakka- ja alkoholikokeilut, elokuvissakäynnit).

Samanlaisuus ja tavallisuus

Samanlaisuus ja tavallisuus olivat informanttien ikäisyyden tuottamisen tavoissa väline, jonka käytössä oli olennainen ero lapsuusikää ja ikää lapsuudessa koskevien tarkastelutasojen välillä. Lapsuusikää koskevia tuloksia karkeistaen suuri osa informanteista hahmotti ‘lapset’ keskenään samanlaisiksi, mutta itseä tämän samanlaisuuden tai tavallisuuden ei katsottu koskevan. Näin he ottivat omalta kohdaltaan etäisyyttä puutteelliseksi määritettyyn lapseen ja rakensivat positiiivista itsemääritystä. Samanlaisuus ei siis koskenut itseä, vaan muita. Tämä havainto on toistunut myös monissa ikääntyvien/ikäntyneiden itseymmärrystä selvittäneissä tutkimuksissa (ks. Hurd 1999; Julkunen 2003; Rantamaa 1996; Uotinen 1995). Samantapaisesti kuin ‘lapsi’ oli informanteilleni usein joku toinen, on ‘vanha’ – se “tavallinen”, “varsinainen” tai “oikea” – kronologisella ikäjakumolla yhä kauempana, ja ‘vanha’ on joku muu kuin itse.

Sen sijaan ikää lapsuudessa koskevalla tarkastelutasolla samanlaisuudesta ja tavallisuudesta tuli tärkeätä myös omalla kohdalla. Se, että on tavallisen x-vuoti-

aan oloinen, osoittautui haastatelluille kunniakysymykseksi ja positiivisen itsemäärittelyn perustaksi: kukaan ei pitänyt itseään ikäistään nuoremman oloisena. Informantit olivat myös äärimmäisen varovaisia nimeämään itseään ikäistään vanhemman oloiseksi, edes tilannekohtaisesti. Kouluinstituution käytäntöihin sisäänrakennettu olettaus samanikäisten samanlaisuudesta tekee paradoksaalisesti kaikista mahdollisista eroista lapsille kiinnostavia, mutta myös riskialttiita. En kuitenkaan väitä, että tavallinen ‘omanikäisyys’, olisi eräänlainen kireä “viipale”, jonka sisään ei mahdu minkäänlaista variaatiota. Tulkitsen kyllä ‘omanikäisyyden’ normatiivisuutena, jonka sisällä on tasapainoiltava ja ponnisteltava, ettei putoaisi ‘ikäistään nuoremman’ loukkuun tai lankeaisi ‘ikäistään vanhempaa esittävän’ ansaan ellei ole valmis kohtaamaan seurauksia. Olen kuitenkin aineistojen perusteella vakuuttunut siitä, että erilaisille, sosiaalisesti hyväksytyille tavoille olla “omanikäinen” on tilaa normatiivisuudesta huolimatta, mutta nämä tyylliset erottautumiset tapahtuvat kuitenkin etupäässä omanikäisyyden sosiokulttuurisen tilan puitteissa.

Vaikka informantit eivät yhtä lukuun ottamatta halunneet liittää ‘lapsellisuutta’ itseensä ja etäännyttivät tämän leiman itsestään monin eri keinoin, niin toisaalta he eivät pitäneet sitä toistenkaan “tavallisena” ominaisuutena, vaan ensisijassa poikkeusyksilöitä koskevana. Lapsellisiksi luonnehdittiin muun muassa ujoja ja hiljaisia tai niitä, jotka eivät hallitse tunteitaan, pukeutuvat iälleen sopimattomasti tai kärsivät kouluvaikeuksista. Näihin kaikkiin liittyi jonkinlainen epäonnistumisen leima.

Tässä esiin nostamani ikäisyyden rajatyön teemat – erojen liioittelu ja korostaminen, samanlaisuus ja tavallisuus, hierarkkisuus ja normatiivisuus – ovat painottaneet niitä keinoja, joilla eri ikäisyyksien välille rakennetaan rajoja. Ikäisyyden tuottaminen voi kuitenkin olla paitsi eri ikäisyyden eroja rakentavaa, myös niitä neutralisoivaa tai hämärtävää. Tästä jatkan seuraavassa.

Neutralisointi

Lapsuusikää koskevalla tarkastelutasolla pyrkimystä ikäisyyden neutralisointiin voi nähdä lapsi- ja elämänvaihepuheen kriittisen tulkintakehikon yhteydessä. Siinä perusajatuksena on, että kaikenikäiset ovat “samaa maata”. ‘Tosi-ihmisyys’ eli kaikkien elämänvaiheiden keskinäinen tasa-arvoisuus, esitettiin siinä ideaalina – jonka ei kuitenkaan katsottu käytännössä toteutuvan. Ikää lapsuudessa koskevalla tarkastelutasolla löysin merkkejä erojen neutralisoinnista silloin, kun osa informanteista kertoi koulun ja päiväkodin ulkopuolisista kaverisuhteistaan eri-ikäisten kanssa. Ikälokeroidun koulusysteemin kontekstissa ystävyysuhteet itseään nuorempien tai vanhempien kanssa olivat vähäisiä, mutta vapaa-aikana, erityisesti ohjattujen harrastusten ulkopuolella, osa informanteista ylläpiti suhteita eri-ikäisiin kavereihin. Myös eri sukupuolten välinen ystävyys tuli informanttien kerronnassa esiin nimenomaan tässä kontekstissa, koulun ja ohjattujen harrastusten ulkopuolella. Koulukontekstiin sijoittuvaa ikäisyyden neutralisointia ei aineistoistani juuriakaan löytynyt, ellei tällaisena pidä koulujen kummi- tai tukioppilasjärjestelyjä, joissa yhtäältä pyritään eri-ikäisten yhteen saattamiseen, mutta toisaalta “kurinpidollisten ja sosiaalisten ongelmien” ehkäisemiseen (ks. Aapola 1999b, 238).

Kun on todettu, että lapset viettävät entistä vähemmän aikaansa pihapiirisä ja naapurustossa ja vapaa-aikaa satsataan entistä enemmän ohjattuihin, ikäryhmäjaoteltuihin harrastuksiin (Kalliala 1999, 90 ja 94), niin voi kysyä, mitä ikäisyyden neutralisoinnille suotuisia areenoita jää jäljelle tai tulee tilalle. Ikäisyyden neutralisointia voi kyllä tiettyssä mielessä ajatella löytyvän kulttuurisista ja tyyllillisistä valinnoista, kuten eri-ikäisten tahoillaan suosimista samoista pukeutumistyyyleistä, tv-ohjelmista, elokuvista ja muista vapaa-ajanvietteistä. Näissä esimerkeissä ei kuitenkaan ole kyse niinkään eri ikäryhmien välisestä kanssakäymisestä, vaan elämäntapa- ja kulutustyylien kulttuurisen ikäsidonnaisuuden höllentymisestä, mikä ei kuitenkaan automaattisesti tuo eri ikäryhmiä yhteen toisensa kanssa.

Häilyvyys ja ristiriitaisuus

Tilannekohtaisuus eli se, että ”joskus tuntuu isolta ja joskus pieneltä”; että on yhtäältä ”liian iso” joihinkin asioihin ja ”liian pieni” toisiin, kertoo ikäisyyden epävakaudesta. Samaten institutionaaliset siirtymät pienestä isoksi (päiväkodin pienten puolelta isojen puolelle; eskarista koululaiseksi) ja taas takaisin isosta pieneksi (päiväkodin isoista ala-asteen pienimmiksi; ala-asteen isoimmista ylä-asteen noviiseiksi), tuovat ikäisyyteen oman häilyvyytensä. Ambivalenttia oli myös se, että osalla informanteista oli samanaikainen kaipuu sekä isoksi että pieneksi: isoksi tuleminen vaikutti hyvin vetovoimaiselta siihen liitetyn autonomian, vapauden ja päätösvallan sekä paremman arvostuksen vuoksi, mutta samalla aikuisuuteen liitetty vastuullisuuden ja velvollisuuksien lisääntyminen ja uudenlaiset epävarmuudet pelottivat. Vaikka informantit pääasiallisesti pitivätkin ‘pienenä olemisen’ vallitsevan kulttuurinäkemys mukaisesti alhaisen statuksen, mahdollisuuksien puutteen, avuttomuuden ja riippuvaisuuden leimaamana, osa heistä kertoi kuitenkin joskus kaipaavansa pieneksi, koska se antaisi mahdollisuuden riippuvaisuuteen, läheisyyteen ja turvaan, joskin toisi tullessaan myös ”alkeellisuutta” ja ”osaamattomuutta”. Kaipuu pieneksi niveltyi sellaiseen ”huolettomuuden tilaan”, joka usein aikuisnäkemyksissä liitetään lapsuuteen. Omaa nykyistä tilannettaan informanttien enemmistö ei katsonut tämän huolettomuuden tilan kuvaavan, vaikka he ovatkin iällisesti lapsiksi nimettyjä.

Ajatuksen iän ja resurssien kumulatiivisuudesta rikkoi myös se, että iän kertyminen ja elämänvaihekategoriasta toiseen siirtyminen ei näyttäytynyt yksinomaan uusina etuina, vaan myös menetyksinä: vaikka jotain saadaan lisää, niin jotain myös menetetään. Lapsuusikää koskevalla tarkastelutasolla tämä tuli ilmi erityisesti ongelmakeskeisen kehyksen yhteydessä. Sen valossa jokaisessa elämänvaiheessa nähtiin olevan omat pakkonsa, jotka ovat erilaiset kuin jonkin toisen elämänvaiheen pakot. Elämänvaiheittain eriytyneet ongelmat, joiden nähtiin juontuvan biologian lisäksi sosiokulttuurisista olosuhteista ja normeista, käsitettiin osaksi elämää: ne on vain kestettävä. Seuraavassa elämänvaiheessa niistä pääsee eroon, joskin edessä ovat taas uudenlaiset esteet. Elämänvaiheiden keskinäissuhteetkin esitettiin ongelmakeskeisessä kehyksessä ristiriitojen kautta, voisi jopa sanoa, että eri elämänvaiheissa olevat olivat toisilleen eräänlaisten uhkien, ongelmien ja rasisusten lähteitä.

Menetysten ja etujen samanaikaisuus kuului myös oikeaan ajoitukseen. Joidenkin asioiden ja tekemisten suhteen avautuu uusia mahdollisuuksia, koska on jo tarpeeksi iso, mutta samalla menetetään jotakin, jonka suhteen on liian iso. Tiettyjä asioita voi puolestaan tehdä siksi, että on vielä tarpeeksi pieni, mutta monia mahdollisuuksia poissulkeutuu siksi, että on liian pieni. Aikuisten taholta tapahtuva liian isoon ja liian pieneen vetoaminen kurinpidon, suojelun ja kontrollin nimissä oli tuttua monille informanteille, mutta he kertoivat joskus käyttävänsä myös itse 'liian pientä' ja 'liian isoa' strategisena keinona, esimerkiksi silloin kun haluavat välttyä joltain epämieluisalta tehtävältä (ks. myös Aapola 1999b, 252).

Ikäisyyden häilyvyys toistui myös seuraavien tulosten näkyviin tuomana: yhtäältä informanttien kirjoitelma-aineistossa esittämät toiveiät olivat enimmäkseen omaa ikää korkeampia, mutta toisaalta haastatteluissa painottui omanikäisyyden tärkeys: oli tärkeää toimia sen varassa, ettei vaikuttaisi ikäistään vanhemmalta ("yrittäisi esittää") eikä ainakaan ikäistään nuoremmalta ("lapselliselta"). Vaikka "isous" tai "isoksi tuleminen" on ideaali, on tämä kaipuu kuitenkin alistainen omanikäisyyden normille.

Ristiriidassa iän luonnollisuus-olettamuksen kanssa puolestaan oli se, että omanikäisyyden oloisuus ei lankea automaattisesti, eivätkä isompana olemisen kriteerit täyty ilman ponnistelua: niiden eteen on tehtävä työtä ja niissä voi epäonnistua. Häilyvyys ilmeni myös siten, että osa niistä, jotka määrittelivät itsensä yhdessä haastattelukohdassa joksikin muuksi kuin lapseksi, saattoivat kuitenkin toisessa yhteydessä käyttää sellaisia ilmaisuja kuin "me lapset". Moniselitteisyyttä tiukasti rajattuihin elämänvaihekatgorioihin toi sekin, että vaikka monet ottivat omalta kohdaltaan etäisyyttä 'lapseen', niin vain harva heistä paikansi itsensä yksiselitteisesti mihinkään toiseenkaan elämänvaihekatgoriaan (esim. 'nuoreen'), vaan hahmotti pikemminkin erilaisia välikatgorioita, kuten 'lapsinuori' tai 'varhaisnuori'.

Ikäisyyden ambivalenttius ja ristiriitaisuus kiteytyy oikeastaan lapsuusikää ja ikää lapsuudessa koskevien "päätulosten" kesken. Samanaikaisesti kun 'lapsesesta' kieltäydytään, niin omanikäisyyttä korostetaan. 'Lapsesesta' pyritään irtautumaan, mutta 'omanikäisyyteen' kiinnitytään.

'Lapsesesta' kieltäytyminen, kuten luvussa seitsemän esitin, muistuttaa lukuisissa ikääntymistä koskevissa tutkimuksissa toistunutta havaintoa 'vanhan' leimasta kieltäytymisestä. Selkeän yhtymäkohdan lisäksi ilmiöstä on löydettävissä myös olennainen ero. Siinä missä ikääntyvät pitävät sosiaaligerontologisten tutkimusten mukaan itseään ikäistään nuorempana tai nuorekkaampana (Ruoppila 1992, Jyrkämä 1995a, Julkunen 2003), niin tutkimukseni informantit korostivat nimenomaan itseään omanikäisinään; eivät ikäistään vanhempina tai nuorempina.

Tämän tulkitsen osaltaan juontuvan siitä, että lapsuuden iällistetty viipa-lointi on hyvin tiheä niin institutionaalisessa (päiväkotien ikäryhmäjaot, vuosiluokittainen ala- ja ylä-asteeseen jakautuva peruskoulu, lastenneuvolatoiminta, lapsuutta koskeva lainsäädäntö) kuin kehityspsykologisessakin mielessä (kehityksen eri ulottuvuuksien ikäsidonnainen aikataulutus). Lapsuuden iällistäminen ja kehityksellistäminen pönkittävät toisiaan, ja niiden ajatellaan olevan eräänlaisessa synkroniassa keskenään. Institutionaalisen iän ja lapsuuden kehitystehtävien katsotaan vastaavan toisiaan. Näin tuotetaan puitteet omanikäisyyden normille – omanikäisyys velvoittaa.

12.3 Kronologisoitumisen purkautuminen myöhäismodernissa?

Kohti yhdenikäisyyden kulttuuria?

Olen työssäni pohtinut ‘lapsen’ – ja hieman myös ‘vanhan’ – ongelmallisuutta niihin sisällytetyn “vajeen” ja ‘aikuisen’ vastakohtaksi asettamisen kannalta. Näiden kautta olen etsinyt ymmärrystä sille, miksi ‘lapseksi’ (tai ‘vanhukseksi’) ei haluta tunnustautua. Voi tietysti kysyä, “pitäisikö tunnustautua” ja vastata, että “ei välttämättä”. Tällöin jatkokysymykseksi muotoutuu: mikä sitten on muuttunut – mikä tekee nämä termit ainakin paikoitellen jälkijättöisiksi? Kysymystä on lähestytty ottamalla avuksi ‘elämänkulun’ käsite ‘elämänkaaren’ sijaan: ”Yksiselitteinen elämänkaari on - - muuttumassa useita mahdollisia polkuja ja vaihtoehtoisia aikataulutuksia mahdollistavaksi elämäkuluksi”, kuten Pirjo Nikander (1999a, 29) asian kiteyttää⁵⁰.

Lapsuuden heterogenisoitumista on hahmotettu kuvaamalla länsimaisen lapsuuden ”normaalibiografian murenemista” (Büchner 1990) ja nostamalla esiin tiettyjä yhteiskunnallisia ”lapsuuden kokonaisuutta” raamittavia muutossuuntia. Esimerkiksi Dion Sommer (1998) väittää, että erityisesti viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana skandinaavisten lasten ja heidän perheidensä elämä ovat puitteistaneet nopea urbanisoitumiskehitys (Pohjoismaiden lapsista yli 80 prosenttia asuu nykyisin urbaaneiksi luokiteltavissa olevilla asuinalueilla) ja äitien ansiotyössä käynnin lisääntyminen, mikä on yhteydessä myös äitiyttä koskevien ideologioiden muutoksiin. Hoivan professionalisoituminen ja lapsuuden institutionalisoituminen ovat asettaneet kysymykset julkisen ja yksityisen suhteista lasten elämässä uuteen valoon. Muutostendenssinä Sommer pitää myös yleistä normipluralismia, joka näkyy lasten sosialisatioprosessissa siten, että vanhempien merkitys siinä ei ole entisensä, vaan perheen ulkopuoliset kokemukset ja kaverisuhteet ovat tulleet keskeisimmiksi. On myös käynyt yhä vaikeammaksi päättää, mitkä ovat ”niitä oikeita” ohjenuoria ja normeja, joiden puitteissa aikuisten tulisi lasten elämää ohjata. (Sommer 1998, 312–314.) Myös lasten ruumiillisessa kehityksessä on pantu merkille aikaistumista muun muassa pituuskasvun ja “puberteetin” alkamisen suhteen⁵¹.

⁵⁰ Kun tarkastelee ikäkäsityksiä yleisen modernisaatioteorian viitekehuksesta, on aiheellista pitää mielessä myös se kriittinen arviointi, jota modernisaatioteorian ”luonne kertomuksena” on saanut osakseen: sitä on mm. arvosteltu liian yleistäväksi ja formalisoivaksi, konkreettisia olosuhteita ja tapahtumakulkuja pelkistäviksi. Myös traditionaalisen, modernin ja jälki-modernin tyyppien ymmärtäminen ajallisesti peräkkäisinä voi olla harhaanjohtavaa – ne voisi käsittää myös ajallisesti samanaikaisiksi tyypeiksi. (Aro 1999.)

⁵¹ Ilmiötä on selitetty hyvinvoinnin ja terveyden kohentumisella länsimaissa, mutta myös sosiaalisten ja kulttuuristen ehtojen muutoksella: ”(S)iirtyminen latenssivaiheesta esipuberteettiin tapahtuu yhä useammilla lapsilla yhä aikaisemmin, seurauksena siitä, että varsinaisen puberteetin alku on yleisesti siirtynyt alkamaan varhemmin. Fyysisen puberteetin keskimääräinen alkamisikä on siten laskenut neljällä kuukaudella/vuosikymmenen aina 1850-luvulta lähtien. Samanaikaisesti myös ikähajonta lasten välillä on kasvanut tässä suhteessa, mikä merkitsee, että lasten välillä on yhä suurempia eroja aikaisempaan verrattuna. Nämä erot, joita aiemmin pidettiin erityisen tyypillisinä yläasteikäisille oppilaille, koskevat nykyään myöskin monia ala-asteen 4–6-luokkalaisia lapsia”. (Rödström 1992, 29.)

Lapsuuden muuttumista voi pohtia myös siihen liitettyjen osatekijöiden mittasuhteiden kannalta: miltä osin lapsuus mahdollisesti on pidentynyt (esim. taloudellinen riippuvuus, lapsuuden kodissa asuminen, ansiotyöhön siirtyminen) tai lyhentynyt (mm. lasten lainsäädännöllisen aseman kohentaminen, biologisen kypsytymisen varhaistuminen, kaupallisen nuorisokulttuurin piiriin astuminen). Yhtenä tarkastelutasona voi olla lapsuuden ja aikuisuuden välisten rajamuutosten puntarointi. Esimerkiksi Joshua Meyrowitz (1985) on kirjoittanut lapsuuden ja aikuisuuden homogenisoitumisesta ja selkeiden rajanvetojen katoamisesta. Hänen mukaansa lapsi- ja aikuissukupolvien ajanviettotavat ja käyttäytymisnormit ovat samankaltaistuneet, eikä vaatetuksellakaan enää konventionaaliseen tapaan tehdä lasta ja aikuista. Kielenkäyttöä ja puheenaiheita koskevat rajat ovat myös liudentuneet. Ei ole enää selvää, mitä asioita lapsilta tulisi pyrkiä salaamaan tiettyyn ikään saakka: he ovat joka tapauksessa saaneet niistä sekundäärituntuman television välityksellä. Tiedotusvälineet ovat ylipäättään purkaneet tiedonjaon ikäsidonaisuuden periaatetta, jolle kouluinstituutio puolestaan on rakentunut. Koulua ja työtä ei enää voi yksiselitteisesti pitää lapsuutta ja aikuisuutta erottelvana vastinparina: opiskelu kuuluu yhä useammin myös aikuisuuteen, eikä yksi uravalinta välttämättä kanna koko työikää, vaan uusien valintapaikkojen ja -pakkojen edessä ollaan yhä uudelleen. Lapset puolestaan ovat tulevaisuutta koskevien valintojen ja suuntautumisten edessä entistä aiemmin joko koulun puitteissa tai ”harrastusurien” myötä. (Meyrowitz 1985.)⁵² Monica Rödström (1992, 30) kirjoittaa lapsuuden katoamisesta seuraavasti: ”Viime aikoina on yhtenä oleellisena tekijänä viitattu niihin nykyajan tuomiin paineisiin, joiden mukana aikuismaailman ja ennen kaikkea nuorisokulttuurin normeja on siirretty yhä varhaisempien lapsuusvuosien suuntaan. *Joskus sanotaan, että lapsista kasvatetaan, tietoisesti tai tietämättä, ”broileriaikuisia” tai ”miniteini-ikäisiä” ja että lapsuus aikuismaailman vaikutuksen takia on katoamassa*” (mt). Dramaattisemmat lapsuuden rajojen ylitykset ovat viime vuosina julkisuudessa tulleet tutuiksi esimerkiksi uutisointeina lapsijuupoista, varhais- tunteista seksisuhteista, rikos- ja väkivaltatapauksista tai lapsitappajista.

Ikääntymisen kentän muutosvoimiin on listattu muun muassa ”keskimääräisen eliniän jatkuva piteneminen, lääketieteen kehittyminen, suurten ikäluokkien keski-ikäistyminen, työelämän muutokset uusine koulutusvaatimuksineen sekä uudet perherakenteet ja eläkejärjestelyt” (Nikander 1999a, 28). Sekä lapsuuden että vanhuuden muuttumiskeskustelut niveltävät näin osaksi koko elämänkulun muutoksista käytyjä keskusteluja. Lapsuuden lyhenemisen ja vanhuudesta kieltäytymisen lisäksi on esimerkiksi puhuttu ”nuoruuden pidentymisestä” ja muuttumisesta koko elämänkulun normiksi, ”aikuisuuden himmenemisestä” (Hoikkala 1993), mutta myös ”aikuisuuden pidentymisestä” (Nikander 1999a, 30–32). On myös väitetty, että myöhäismodernissa yhteiskunnassa ollaan matkalla yhdenikäisyyden kulttuuriin, jossa kronologinen ikä ei ole ihmisen identiteetin kannalta yhtä keskeinen kuin aiemmin, vaan elämäntyyli, kulutustottumukset ja harrastukset saavat korostuneen painoarvon identiteetin muokkaajana. Pirjo Ni-

⁵² Tietyiltä kohdin Meyrowitzin esitys myöhäismodernista lapsuuden ja aikuisuuden samankaltaistumisesta muistuttaa Philippe Ariès'n (1962) kuvausta modernin lapsuuden syntyä edeltäneestä tilanteesta: esimerkiksi lasten ja aikuisten pukeutumisen ja ajanviettopojen suhteen ei tehty eroa tuolloinkaan. Toisaalta muun muassa nykyisen pukeutumisen 'uni-age'-tyyli on osittain näennäistä: erojen tekemiset ovat vain käyneet hienosyisemmiksi.

kanderin (1999a, 34– 35) esittämän määritelmän mukaan yhdenikäisyyden kulttuurissa on kyse:

- - ikään sidottujen käyttäytymisnormien ja ikäsopivuuksien purkautumisesta. Tällöin eri ikäryhmiä ja näiden elämäntapoja ei tulevaisuudessa välttämättä voitaisi erottaa toisistaan, vaan erityyppiset iästä riippumattomat elämäntapavalinnat olisivat kaikkien ulottuvilla. Yhdenikäisyyden kulttuurissa iästä tulee yhä enemmän tyyliseikka, joka rakentuu valittavista ja ostettavista pukeutumis-, elämäntapa- ja harrastusvalinnoista. Ikä osana ihmisen identiteettiä tulee muovattavaksi, ja sillä on osin mahdollista leikitellä valitsemalla tai yhdistelemällä eri ikäkoodeja- ja tyylejä.

Nikander (1999a, 42) muistuttaa aiheellisesti, että vaikka ikäkäsityksiin onkin tullut uudenlaista joustoa, moni-ilmeisyyttä ja häilyvyyttä, elävät perinteiset ikään liittyvät mallit niiden rinnalla samanaikaisesti yhä vahvoina, eikä voi siis väittää muutoksen kulkevan yksiselitteisesti tiettyyn suuntaan. Voi myös kysyä, keiden valittavissa ja ostettavissa ”tyyliseikkaksi” käsitetty ikä on ja keillä ei resursseja tähän tyyllittelyyn ole (Lallukka 1996). Tyyllillinen ulottuvuus on kuitenkin kiintoisaa siitä huolimatta, että sen avaama näkökulma on kaikkea muuta kuin kattava ikäisyyden ja sosiokulttuurisen ikätiedon tuottamiseen. Jos ajatellaan, että ikäisyyttä tuotetaan sukupuolen tavoin myös eleiden, harrastusten, mielipiteiden, puhetapojen ja vaatetuksen, sekä kävely-, istumis- ja seisomistekniikoiden kautta (A. Jokinen 2001, 191), niin tässä mielessä aineistoni kertoivat paljonkin ikäisyyden tuottamisesta. Informanttien kerronnasta oli löydettävissä lukuisia edellisen kaltaisia ikäisyyden tyyllillisyyttä ilmentäviä asioita (ks. luvut 8–10). Merkittävää kuitenkin on se, että informantit eivät suinkaan purkaneet ikäisyyttä niiden avulla, vaan päin vastoin juuri rakensivat omanikäisyyden rajoja.

Vaikka ikäisyyteen voidaan vaikuttaa monin tavoin tyyllillisin keinoin, ei silti voi sivuuttaa tai vähätellä sitä seikkaa, että ikä on yhä ihmistä rajoittava ja määräävä tekijä perustavassa mielessä: ihmisiä arvioidaan yhä iän mukaan (ks. myös Nikander 2001). Konventionaalisesti määritettyjen elämänvaiherajojen osittainen hämärtyminen tuo paradoksaalisesti tullessaan myös sen, että ikätietoisuus pikemminkin lisääntyy, kun elämänkulkua rekonstruoidaan yksilöllisesti ja kollektiivisesti (Vilkko 2000, 76). Sitä paitsi elämänkulku on yhä vahvasti institutionalisoitu, joskaan ei samassa määrin kuin vaikkapa muutama vuosikymmen sitten. Onkin helppo yhtyä Tommi Hoikkalan näkemykseen siitä, ettei yhdenikäistyminen välttämättä kumoa elämänvaiheiden sosiaalisia raja-aitoja, vaikka eri ”lokeroiden” kulttuurin sisältö näyttäisi samankaltaistuneen (Hoikkala 1993, 252).

Lapsipolitiikan takaisku?

Chris Jenks (1996) tiivistää eri aikoina ja eri kulttuureissa esitettyjen lapsen luontoa ja olemusta koskevien käsitysten variaation kahdeksi koodiksi, pääasiallisesti ilmenneiksi tavoiksi puhua ja ajatella lapsista. Hän antaa näille nimet ‘apolloninen ja dionysinen lapsi’. Näillä antiikin mytologiaan viittaavilla termeillä hän haluaa tuoda esiin kaksi lapsen käsitteellistämisen traditiota, joita on eri aikoina vahvistettu erilaisin uskonnollisin näkemyksin, poliittisin ideologioin ja tieteellisin opein. Vaikka hän rakentaakin kaksinapaisen, hyvän ja pahan dikotomiaan perustuvan jaottelun, korostaa hän samalla sitä, että vastakkaisuudestaan huolimatta

ne voivat esiintyä rinnakkaisina ja yhteenkietoutuneinakin tietyssä kulttuurissa, tiettyinä aikana. (Jenks 1996, 70.)

Dionysinen näkemys nojaa olettamukseen lapsen synnynnäisestä pahuudesta tai korruptoituneisuudesta. Tämän näkemyksen tukipylväänä voi pitää oppia perisynnistä. Lapset tulevat maailmaan potentiaalisen pahan saattelemina. Jos he joutuvat huonoon seuran, huonojen tapojen tai joutilaisuuden pauloihin, päästävät nämä demoniset voimat valloilleen, eikä vaarassa ole vain lapsi vaan myös aikuisyhteisö. Siksi lapsi tarvitsee valvontaa ja kurinpitoa. Auringon ja valon jumalan, Apollon, mukaan nimetty apolloninen lapsi taas on enkelimäisen viaton, jota maailma ei ole vielä ennättänyt tahrata. Tähän lapsinäkemykseen kuuluu luontainen hyvyys, kirkkaus ja tarkkanäköisyys. Lapsi on juhlistettu ja hänelle omistaudutaan. Lapsi on hoivan, huolenpidon ja suojelun kohteena. Vaikkei Jenksin ensisijainen tarkoitus olekaan paikantaa näitä kahta mallia aikaan, päätyy hän esittämään, että jossain määrin dionysinen lapsi kuuluu menneisyyteen ja apolloninen helpommin moderniin. (Mt., 70–74.)

Amerikkalaisen lapsuustutkijan Joann Conradin (1999, 316–317) mukaan ‘apolloninen ja dionysinen lapsi’ heijastavat aikuisten lapsiin kohdistamaa pelon ja fantasian yhteenkietoutumaa. Kaksoismielikuvan kautta yritetään erotella ‘hyvät lapset’ ‘pahoista lapsista’. Näiden polarisoituneiden mielikuvien syöpyemisellä yleiseen tietoisuuteen on seurauksensa reaalille lapsille. Conrad väittää, että 1980- ja 90-luvuilla julkiset käsitykset ‘pahasta lapsesta’ ovat voimistuneet länsimaissa. Suuntaus on ollut yhteydessä hätäännykseen ”perhearvojen katoamisesta” ja kasvaneesta moraalista paniikista ympäröiden ”lapsuuden katoamista” (so. viattomuuden, hyvyiden – ‘hyvän lapsen’). Esimerkiksi hän ottaa viimeaikaisen ”lapsitappajien” aiheuttaman moraalisen paniikin USA:ssa⁵³. Conrad kirjoittaa polarisoituneesta käsityksestä, jonka mukaan ‘hyviä’ lapsia on suojeltava, kun taas ‘pahat’ lapset suljetaan lisääntyvässä määrin ‘lapsuuden’ tilan ulkopuolelle. Näin lapsuus ei tässä kohtaa olekaan selvästi iästä riippuvaista (age dependent), vaan se määritellään tiettyjen ominaisuuksien, kuten viattomuuden, hyvyiden ja riippuvaisuuden tilaksi.

Conrad käyttää naistutkimuksesta lainattua, Susan Faludilta (1984) peräisin olevaa termiä ‘takaisku’ (backlash). Hänen mukaansa ”perhearvoista” on tullut synonyymi absoluuttiselle vanhempien auktoriteetille (parental authority). Conrad esittää, että keskustelujen ytimessä on ollut yksityisen sfäärin suojelu, paternalistisen ja vanhempien auktoriteetin pönkittäminen, erityisesti seksuaalisuutta koskevissa kysymyksissä (koulujen seksuaalivalistuksen vastustaminen, holhoojan suostumus teiniaborttiin) ja vanhempien oikeudessa käyttää ruumiillista kuritusta. Takaisku ei ilmene vain ”perheen oikeuksien” puolesta taisteluna, vaan myös moraalisen paniikkina ‘pahoista’ lapsista. Lasten väkivaltainen käyttäytyminen nähdään epidemian kaltaisena, mutta sitä ei yhdistetä esimerkiksi yleiseen kansalliseen ideologiaan, joka arvostaa väkivaltaa ja on lisääntyvässä määrin kon-

⁵³ Myös Suomessa on pohdittu kriittisesti lasten ja naisten väkivallantekojen aiheuttamaa kuohuntaa: “Kun naiset tai lapset tekevät rikoksia, ajatellaan, että viimeisetkin inhimillisyyden saarekkeet ovat saastuneet - - Viimeisten 20 vuoden aikana naisten väkivaltarikokset ovat lisääntyneet 5–10 prosenttia - - sen sijaan, että kauhistellaan naisten väkivaltaisuutta, voitaisiin yhtä hyvin pohtia, miksi naisten tekemät verityöt ovat sittenkin niin harvinaisia?” (HS 18.10.1998, naistutkija Tuija Nykyrin haastattelu.)

servatiivinen ja rankaisukeskeinen politiikassaan lapsia kohtaan, kuten Conrad kärjekkäästi Pohjois-Amerikan tilannetta kuvaa. Hänen mukaansa vastuu ongelmista jätetään lapsiyksilöille tai heidän vanhemmilleen. Lasten nähdään helposti olevan ”pilalle hemmoteltuja, laiskoja, kiittämättömiä ja epäkunnioittavia”. (Mt., 339–341.) Myös englantilainen Alan Prout (2000) näkee lapsiin kohdistuvan kontrollin ja säätelyn tiukentuneen 1900-luvun loppuvuosina.

Onko suomalaisen lapsuuden osalta nähtävissä takaiskun merkkejä? Suomalaisen lapsipolitiikan käännteitä 1960- ja 1990- lukujen välisenä aikana tarkastelleet Mirja Satka, Johanna Moilanen ja Johanna Kiili (2002, 245) kysyvät: ”Mihinkä juuttui jo useita vuosikymmeniä keskusteltu lasten tasa-arvo yhteisiä voimavaroja jaettaessa tai lasten oikeus olla osallisia heitä koskevassa päätöksenteossa?”. Heidän mukaansa uusliberalistinen yksilönvapautta ja individualismia korostava ajan henki kietoutuneena ”teollisen modernin ajan jälkeensä jättämiin rakenteisiin ei tarjoa otollista maaperää emansipatorisille hankkeille” (mt., 256). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen peruspilarit – lasten oikeus tarpeelliseen suojeluun, oikeus voimavaroihin ja itseään koskevaan päätöksentekoon – ovat laman oloissa jääneet paitsioon. Myös kolme lapsuutta yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta tarkastelevaa, uuden vuosituhannen alussa (2001) julkaistua teosta kertovat korutonta kieltä lasten hyvinvoinnista. Kirjat *Mikä lapsiamme uhkaa* (Bardy ym. toim.), *Lapsuuden hyvinvointi* (Törrönen, toim.) ja *Eriarvoinen lapsuus* (Järventie & Sauli toim.) nostavat esiin taloudellisen laman ja uudenlaisen poliittisen ajattelun 1990-luvulla mukanaan tuomat muutokset suomalaisten lasten ja lapsiperheiden yhteiskunnalliseen asemaan. Raporttien mukaan perhepoliittisia etuuksia on leikattu, lapsipalvelut ovat heikentyneet ja lasten köyhyys lähtenyt kasvuun. On arvioitu, että neljäsosa ellei peräti kolmasosa lapsiväestöstä ei voi hyvin vaan kärsii vaikeutuvien ongelmien kasautumisesta, kun taas osalla lapsista elinolosuhteet ovat paremmat kuin koskaan aikaisemmin.

Kaiken kaikkiaan lapsuus monine muutossuuntineen nousi 1990-luvun jälkipuoliskolla julkisten, usein huolestuneisuuden sävyttämien debattien kohteeksi (keskustelut lapsuuden katoamisesta, lasten häiriökäyttäytymisestä, turvattuudesta ja kurittomuudesta, pahoinvoinnista ja masentuneisuudesta).

Nämä vakavasti otettavat huolenaiheet ovat kuitenkin julkisuudessa melko lailla pikaisesti kääntyneet puheeksi myöhäismodernista vanhemmuudesta ja sen kriisistä (ks. Lallukka 2000b). Lääkkeeksi on kiteytetty ”rajat ja rakkaus” ja tätä yleisluonteista fraasia – jonka voi epämääräisyydessään tulkita melkein millä tavalla tahansa – on toistettu kyllästymiseen asti. Marjatta Bardy (2002, 36) väittääkin, että ”latteudeksi kulunut sanapari ei auta kohtaamaan lapsia eikä näkemään lapsuuden paikkaa yhteiskunnassa ja ylipäätään elämässä”. Myös Merja Korhonen (2002) on tarkastellut kriittisesti rajat ja rakkaus -debattia, ja kysynyt ”ollaanko rajoja peräänkuuluttamalla huutamassa avuksi vanhaa kurikasvatusta?”. Hän myös epäilee, ettei menneestä, tai menneen nostalgisoinnista, löydy ratkaisua myöhäismodernin ongelmiin, jotka vaatisivat uudenlaiset, tässä ajassa ja nykyistä tietämyksestä käsin rakennetut ratkaisunsa (Mt., 55–57.)

On vaarana, että keskustelu rajojen asettamisesta peittää alleen olennaisen asian – sen että lapsuuden tila yhteiskunnassa on käymässä ahtaaksi (Bardy 2002, 48–49). Myös tutkimukseni tulokset viittaisivat tähän suuntaan: se, että informantit yhtäältä määrittivät ’lapsen’ puutteen kautta rakentuvaksi ’aikuisen’

vastakohtaksi, mutta toisaalta enemmistö ei pitänyt kokemustensa perusteella itseään ‘lapsena’, vaan otti monin strategioin etäisyyttä ‘lapseen’, kertoo omaa kieltään lapsille ja lapsuudelle yhteiskunnassamme annetun tilan ahtaudesta. Tätä tilaa on kyllä pyritty laajentamaan, esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksella, jossa yhtenä uutena peruspilarina on mukana lasten osallisuuden vahvistaminen. On siis alettu ainakin osittain pyrkiä näkemykseen lasten tasavertaisuudesta muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa. On kuitenkin osoittautunut vaikeaksi toteuttaa käytännössä tätä osallisuuden periaatetta, sillä se poikkeaa radikaalisti modernia lapsuutta koskeneista ajatustavoista. (Korhonen 2002, 61.) Käytännön tasolla osallistumistavat ovat vielä hakusalla, vaikka toisaalta voi olettaa, että lasten kuulemiseen ja osallistumiseen liittyvää käytännön työtä tehdään paljon jo nykyisinkin. Siitä on toistaiseksi vain kovin vähän koottua tietoa. Lasten osallistumista ajatellen keskeisinä alueina on pidetty heidän elämänpiirejään lähellä olevia asioita ja yhteisöjä, esimerkiksi kouluja, päiväkoteja, asuinalueita ja vapaa-ajan toimintoja. (Satka & Moilanen 2003.)

Chris Jenks (1996) on esittänyt Ulrich Beckin ajatuksia myötäilevän väitteen, jonka mukaan modernissa ‘lapsi’ edustaa tulevaisuutta, kun taas postmodernin kehyksessä ‘lapsi’ symboloi nostalgiaa: kaikki muuttuu ja pirstaloituu, suhde lapseen on ainoa pysyvyyden saareke. Jenks (1996, 106–108) kirjoittaa, että lapsesta on tullut pysyvyyttä, integraatiota ja sosiaalisia siteitä koskevien puheiden kiinnostuskohde: lapsia ei nykyisin nähdä niinkään ‘lupauksena’ tulevaisuudesta, vaan primäärinä ja varauksettomina rakkauden lähteinä ja myös kaikkein perustavinta laatua olevana, valitsemattomana, neuvottelemattomana suhteena. Hän kuvaa lapsuuteen kohdistuvaa nostalgiaa osana kompleksista, myöhäismodernia yritystä ratkaista ristiriitaiset vaatimukset koskien jatkuvaa sosiaalisen identiteetin uudelleenarvioinnin vaadetta: kaikki murenee ympäriltä, mutta lapsuuden tulee pysyä. Vaikka Jenks ei sanallakaan viittaa siihen, mitä tämä tarkoittaisi reaalisten lasten kannalta, voi kuvitella, että aikuisten lapsiin kohdistaman nostalgian, yhteiskunnallisten muutosten ja samaan aikaan käynnissä olevan sukupolvijärjestyksen murroksen välille syntyy jännite, joka on mukana luomassa pohjaa lapsipolitiikan takaiskun kaltaisille ilmiöille. Michael G. Wyness (2000) kritisoi Beckiä siitä, että tämän katsannossa myöhäismoderni lapsuus näyttäisi olevan yhteiskunnallisten muutosten ulkopuolelle jäävä pysyvyyden saareke, modernin järjestyksen viimeinen linnake: lapsen status riippuvaisena ja inkompetenttina säilyy. Wynessin mukaan tulee kuitenkin ottaa huomioon, että lapsi ja lapsuus ovat relationaalisia käsitteitä, eikä niiden siten voi olettaa pysyvän staattisina, kun muitakin ikäryhmiä koskeviä käsitteitä ja asemia neuvotellaan myöhäismodernissa uudelleen.

12.4 Lopuksi

Tutkimukseni mukaan lasten sosiokulttuurinen ikätieto on monisyistä ja nyanssirikasta. He eivät kulttuurinsa ja yhteiskuntansa jäsenenä vain hallitse heille saatavilla olevan sosiokulttuurisen ikätiedon muotoja, vaan pystyvät myös kommentoimaan, kritisoimaan, muokkaamaan ja käyttämään niitä luovasti.

Yhteiskunta- ja lapsipoliittisesti ei ole yhdentekevää, millaista lapsuutta koskeva sosiokulttuurinen ikätieto on, koska se on antamassa suuntaa lapsipoliitikalle ja lapsiväestön yhteiskunnallisille asemille. Taina Rintala (1999, 92) on todennut vastaavasti vanhuuskäsitysten osalta, että “(v)anhuspolitiikassa vanhuuskäsityksellä saattaa olla merkittävä vaikutus vanhuksille tarkoitettujen sosiaali- ja terveystalvelujen rakentamiseen, määrään ja palvelujen kohdentumiseen”. Ajattelen Rintalan kanssa samansuuntaisesti: lapsia ja lapsuutta koskeva sosiokulttuurinen ikätieto ei ole vain tuotettua, vaan se myös *tuottaa*: lapsi- ja vanhuspolitiikkojen oletetaan tukevan vallitsevia lapsuus- ja vanhuuskäsityksiä – ne ovat osaltaan pohjaa, jolle julkista politiikkaa rakennetaan (vrt. Rintala 1999, 92–93).

Se, että tutkimukseni 6– 12-vuotiaiden informanttien – siis virallisesti ikänsä puolesta lapseksi määritettyjen – sosiokulttuuriseen ikätietoon kuului näkemys siitä, ettei ‘lapsi’ ole houkutteleva termi, vaan puutteellisuudella ja vähempiarvoisuudella ladattu, on tärkeä lapsipoliittinen viesti. Valtaosa heistä tuotti positiivista itseymmärrystä etäännyttämällä itsensä monin tavoin ‘lapsesta’. Jotta lapsuudesta tulisi arvostettua, niin lapseksi ikänsä puolesta nimettyjen kuin muidenkin silmissä, tarvitaan käytännön materiaaliin järjestyksiin ulottuvia toimenpiteitä. Lapsuuden status ei nouse yksin “kielellisin” uudelleenmäärittämisin, vaan uudelleenmäärittämisillä on oltava yhteiskunta- ja lapsipoliittinen seurauksensa. Lasten osallisuutta vahvistavien käytäntöjen luominen onkin yksi tämän hetkisen lapsipoliittikan polttavimmista kysymyksistä.

Lapsipoliittisesti merkille pantavaa on myös se, että lapsen ja aikuisen vastakkainasettelu ilmeni aineistoissani voimakkaana, vaikkakin siihen suhtauduttiin eri tavoin (ks. luku 8). Informantit olivat hyvin tietoisia tästä kulttuuriseen tietovarantoomme vahvasti kuuluvasta vastakkainasettelusta. Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa on jo vuosien ajan pyritty kyseenalaistamaan lapsuuden ja aikuisuuden suhteiden hahmottamista binaarisina oppositiopareina. Tätä vastakkainasettelua on koetettu purkaa muun muassa tuomalla esiin lasten ja aikuisten samankaltaisuutta. Käynkin seuraavaksi keskustelua yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen – johon katson työni paikantuvan – emansipatorisista pyrkimyksistä, kuten “lapsuuden käsitteellisestä vapauttamisesta” (Bardy 1996) ja “lapsuuden sosiaalisen statuksen kohottamisesta” (Mayall 2002) ja suhteutan omaa työtäni tähän kenttään. Rajaan tarkastelua kahdella käsitteellä: lapsuuden riippuvuusparadigmalla ja toimijuusparadigmalla.

Bren Neale ja Carol Smart (1998) ovat erottaneet kaksi keskenään jännitteistä lapsuuden käsitteellistämistapaa, joista toinen edustaa konventionaalisia lapsuuskäsityksiä ja toinen uudempia käsitteellistämisen tapoja. He jäsentävät näitä tapoja neljällä tasolla, jotka ovat ontologinen status, intellektuaalinen/ emotionaalinen status, legaalinen/ poliittinen status sekä kollektiivinen status (suhteessa toisiin lapsiin). Otan tässä jaottelusta tarkasteluun intellektuaalisen/ emotionaalisen statuksen⁵⁴.

⁵⁴ Nealen ja Smartin esittämä jaottelu on kokonaisuudessaan, englanninkielisenä, liitteenä (liite 4).

TAULUKKO 11 Lapsuuden riippuvuus- ja kompetenssiparadigmat

LAPSUUDEN RIIPPUVUUSPARADIGMA	LAPSUUDEN TOIMIJUUSPARADIGMA
Intellektuaalinen/ emotionaalinen status	
inkompetentti haavoittuva, heikko, tietämätön ymmärtämätön viaton, puhdas vailla moraalista integriteettiä "mykkä" irrationalinen, eksoottinen, 'toinen' epäluotettava vastuuton	kompetentti voimavaroja omaava, joustava ymmärryskykyinen asioista perillä oleva, tietävä omaa moraalisen integriteetin pystyy ilmaisemaan ajatuksensa rationaalinen, realistinen, 'aikuinen' luotettava vastuuntuntoinen

Tämä esitys intellektuaalisesta/ emotionalisesta lasten statuksesta kiinnostaa minua erityisesti siksi, että sillä on tietty vastaavuutensa aiemmin kokoamaani konventionaalisen 'lapsen' ja 'aikuisen' attribuutilistaan (ks. luku 6.3). Kun vertaa näitä keskenään, voi huomata, että esittämäni konventionaalisen 'lapsen' ja 'aikuisen' jako vastaa (karkeasti) riippuvaisen ja kompetenttin lapsen jakoa siten, että riippuvuusparadigman lapsi tulee lähelle konventionaalista lasta ja kompetenssiparadigman lapsi puolestaan on lähellä konventionaalisen vastakkainasettelun aikuista.

Kompetenssiparadigma on puoltanut paikkaansa, kun lapsuuden tutkimuksessa on tehty pesäeroa lapsuuden "luonnollisuuteen" sekä lapsen alemmuuteen suhteessa aikuiseen. Ei ole kuitenkaan ongelmattonta, että kompetenssiparadigmassa lapsi on muodostettu pitkälti siirtämällä konventionaalisen aikuiskäsityksen ominaisuuksia 'lapsen' ominaisuuksiksi. Kuten Smartin ja Nealen jaottelussa on nähtävissä, on siinä siirretty lapsen 'toiseudesta' 'aikuisen' eli aikuisen ideaalityyppiin. Tällä siirtymällä on perustellut syynsä: attribuuteiltaan miinusmerkkisen ja vajavaisen 'lapsen' konstruktio on aiheellisesti kyseenalaistettu. Pulmallisuus syntyy kuitenkin siitä, että lapsen ja aikuisuuden vastakkainasettelua on pitkälti pyritty purkamaan "siirtämällä" lapsen attribuuteiksi aikuisen stereotypian ominaisuuksia. On vaikea uskoa aikuistenkaan olevan stereotyyppiään vastaavia, joten on oltava varovainen, ettei sitä siirrettäisi uudeksi lapsuuden normiksi. Myös Nick Lee (2000, 8–10) kyseenalaistaa 'standardi-aikuisen' -mallin: jos vajavaisuuden kautta rakentuvan 'lapsen' ja valmiin 'aikuisen' dikotomiasta halutaan päästä eroon, on tällöin tarkasteltava kriittisesti myös 'standardi-aikuisen' -mallia.

On ymmärrettävää, että se "uusi tieto", jota yhteiskuntatieteellisessä lapsuuden tutkimuksessa on lasten elämästä hahmotettu, on tiiviissä suhteessa aikaisempiin lapsista tietämisen tapoihin, vaikka yhteys aikaisempaan tuleekin omassa tutkimuksessani pitkälti kyseenalaistamisen kautta. Tämä konkretisoituu riippu-

vaisuus- ja kompetenssiparadigmojen keskinäissuhteessa. Sama pätee niin informattieni kuin minunkin sosiokulttuurisen ikätiedon muotoihin: se mitä tässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa elävän on mahdollista tietää 'lapsuudesta' ja 'iästä', on aikaisemman tiedon rajoittamaa ja muokkaamaa, mutta samalla myös mahdollistamaa (ks. Dyer 1993, 2).

Marjatta Bardy (1996, 191) käy osuvaa keskustelua tästä 'lapsen' ja 'aikuisen' (stereotyyppien) samaksi tekemisestä ja uusien myyttien riskeistä:

Grylls (1978, 195–198) ehdottaa, että romanttisen lähtökohdan umpikujat näytettyivät 1900-luvulla. Lapsuuden erityisyyttä korostettaessa ja lapsia suojeltaessa heiltä on ohimennen ryöväty riippumattomuus ja lapsen ja aikuisen erojen korostaminen onkin johtanut lapsen aliarvioimiseen ja heidän eristämiseensä. Vastareaktiot 1960- ja 1970-luvuilla käydyssä lapsen oikeuksia koskevassa keskustelussa vaativat lasten vapauttamista riippuvuudesta. Esimerkiksi John Holt ehdotti lapsille samaa autonomiaa kuin aikuisille (ks. Holt 1977, 319–325). Tämänkaltaiset ehdotukset saavat Gryllsin kysymään, onko ympyrä sulkeutumassa. *Viekö lasten autonomian korostaminen takaisin käsitykseen: lapset ovat pieniä aikuisia ja lapsia tulee kohdella kuin aikuisia?* Kysymys vaatii pohdintaa, vaikka tulevasta on vaikea tietää ja lähelle näkee huonosti. Mutta olisiko syntymässä uusia myyttejä? Myytti autonomisesta lapsesta? Tarvitaanko uusia myyttejä korvaamaan särkyneet myytit onnellisesta lapsuudesta ja avuttomasta lapsesta? (Bardy 1996, 191.)

Anne Trine Kjørholt (2000, 11) puolestaan kritisoi lasten moninaisten ja muuttuvien subjektiviteettien jähmettämistä yhteen staattiseen ja samalla mystifioivaan identiteettiin, "kompetenttiin lapseen", ja näkee tämän pikemminkin rajoittavan kuin lisäävän lasten toiminnan mahdollisuuksia ja variaatiota. Myös psykohistorioitsija Juha Siltalan (1996, 173) mukaan lapsuuden tutkimuksessa voi olla riskinsä. Jos lasten kompetenttiutta ja toimijuutta korostetaan kaavamaisesti sellaisella tavalla, joka määrittää heidät "pieniksi aikuisiksi", voi tämä kuormittaa lapsia: heiltä saatetaan vaatia entistä enemmän. Emansipatoriseksi tarkoitettulla tutkimustiedolla olisikin näin vastakkaiset seuraukset.

Uusien myyttien syntymisestä on käyty keskustelua myös vanhuuden tutkimuksessa. Sekä lapsuuden että vanhuuden tutkimuksen kentillä on ensinnäkin keskusteltu tutkimuksen tekemiseen liittyvästä kaksoishermeneutiikasta: myös tutkijat tuottavat, uusintavat ja muuttavat lapsuutta ja vanhuutta koskevia käsityksiä analysoidessaan tarkastelemaansa elämänvaihetta (James ja Prout 1990; Jyrkämä 1995a; Rantamaa 1996). Lapsuuden tutkimuksella on emansipatorinen tiedonintressinsä, mutta niin on myös sosiaaligerontologiassa: sen piirissä on pyritty "vanhuuden vapauttamiseen liian yksipuolisista määreistä" (Marin 1996, 6). Sosiaaligerontologiassa onkin samaten pantu merkille, että vapauttavaksi tarkoitettulla tutkimustiedolla voisikin olla normatiivisia seurauksia vanhoille ihmisille, mikäli näkemykset polarisoituvat raihnaisuuden ja aktiivisuuden ääripäiksi: "Jos et ole aktiivinen ja säilytä itseäsi nuorekkaana, kuulut tuohon toiseen, raihnaisen vanhuksien joukkoon" (Jyrkämä 1996, 115 ks. myös Rantamaa 1996, 169).

Marjatta Bardy (1996) jatkaa pohdintaansa lapsuustutkimuksen etiikasta ja täsmentää kuinka hän omalta kohdaltaan ymmärtää lasten ja aikuisten rinnastamisen lapsuustutkimuksen käytännöissä:

Lapsia kohdellaan niin kuin aikuisia siinä mielessä, että uteliaisuutta herättää se, miltä maailma näyttää heidän näkökulmistaan ja miten he itse määrittelevät ja te-

kevät elämäänsä. Osassa uutta lapsuustutkimusta - - etsitään juuri sellaista lapsikeskeisyyden ideaa, joka perustuu lapsen autonomian kunnioittamiseen: lapsi on omilla tavoillaan ja itsessään ”täydellinen”, hänen tapansa hahmottaa maailmaa on yhtä legitiimi kuin aikuisenkin, aivan siitä riippumatta, että aikuisen ja lapsen tavat tehdä havaintoja saattavat olla varsin erilaiset. (Mt.,191–192.)

Näin muotoiltuna riski ‘lapsen’ todistelusta stereotyyppiseksi ‘aikuiseksi’ katoaa, eikä mistään uusien myyttien syntymisen riskistä näyttäisi olevan huolenaihetta. Ajattelen kuitenkin, että yhteiskuntatieteellisellä lapsuustutkimuksella saattaa hyvinkin olla edessään vaihe, jossa olisi tarkoituksenmukaista päästä eroon riippuvuus- ja kompetenssiparadigmojen vastakkaisista lapsuuskäsityksistä.

SUMMARY

In this present study, my aim was to explain, through the data provided by the child-informants, how children construct and maintain their relationship to the world with the construction of 'age', and thereby, in their part construct it. In my work I searched for answers to questions such as: What kinds of meanings do children give to 'age' and to 'phases of life'? How are age-based segregation and norms present in their everyday lives? In what way do children use age in constructing their social relationships? What is the children's sociocultural knowledge of age like?

The empirical data of my research consists of two kinds of material: theme interviews and writings by children. In the interviews – made with girls and boys between the ages of 6 and 12 – we entered into 1) the place of age in the relationships between children, 2) the relationship between childhood and adulthood, 3) the segregations and norms of age in the everyday lives of children and 4) children's views about the different phases of life. The writers were third- and sixth-graders. The titles were: 'What age would you like to be? Why?' and 'What are the good and bad sides of your age?'

The reason I chose children of different ages as informants is not that I wanted to compare 'the matureness' of younger and older children or draw conclusions about the development that proceeds according to age. Therefore, my starting point for the study of 'age' is not based on developmental psychology. Instead, I have adopted my perspectives from the social scientific-study of childhood, but also partly from social gerontology, sociology of age and women's studies. By means of this theory-based, methodological solution, I have tried to find new perspectives to the combination of age and childhood. However, I was compelled to discuss the meaning of the concept of age based on developmental psychology in the conceptualisation of childhood because the idea of a child who stage by stage, year by year walks towards adulthood is one of the most central features on which conceptions of children and childhood have been built in our culture.

We have our cultural conceptions of what is allowed for children of a certain age and what can be expected of them, what they are supposed to know and what not. The meaning of age in relation to childhood is made concrete in legislation, in different institutions (such as school, day-care, family, health-care), in cultural products that are directed to audiences of different ages, and in the age segregation of leisure activities. It can be said that age as a construction penetrates through the everyday life of children. Allison James and Alan Prout (1990, 222) describe the centrality of conceptions of age as follows: "concepts of age are the main scaffolding around which Western conceptions of childhood are built and it is through reference to concepts of age that the daily life experiences of children are produced and controlled". Thus, it can be said that childhood is marked with age. This makes it necessary to examine how children experience living in socio-cultural circumstances marked with age.

This study was conducted by applying grounded theory methodology, with the aim being data-centredness. The starting point of my thesis was that 'age' and 'childhood' are social constructions: they are not just biological or natural features, but they have, for example, social and cultural dimensions. Another

startingpoint in my study was that children are active social subjects. To get a grasp of the informants' sociocultural knowledge of age, I formed two levels of examination. These were 'childhood age' and 'age in childhood'.

One of the most significant results of my study is that very few of the participants in the study regarded themselves as a child: the term 'child' was avoided in many ways when referring to oneself. For instance, the desire to be older than one's age was very common among the informants – 65% of the writers expressed that they wanted to be older than their real age (in answering the question 'How old would you like to be? Why?'). Furthermore, 'child' was not considered a term describing oneself, and childhood and adulthood were perceived as oppositional dualism. The interviewees found this term too belittling and rather used other kinds of expressions in their self-definitions, and thus created social distance between themselves and the 'child'.

I formed the term 'non-child' to describe this phenomenon and coordinated it with the term 'not old' (Hurd 1999) used in social gerontology. I found that in the field of social gerontology the concept of 'age' has been dealt with and discussed most critically; social gerontology has unraveled the meanings associated with age and explored the empirical side of ageing. I think that social gerontology and the study of childhood have many common interests. They both aim at making cultural norms and hierarchies associated with age visible: examining age as an instrument of power, control and marginality. How age is experienced and defined by people themselves is a central question for the ageing and children alike.

I also analysed the writings and interviews by applying frame analysis (Goffman 1986). I formed three frames from the informants' talk regarding 'child' and other established 'phases of life' (baby, teen, adult, old): frame of natural development, problem-centred frame and critical frame. The relations between the frames included that one informant could in his/her talk move from one frame to another.

The main result of the inspection level concerning age in childhood was set in a fruitful contradiction with the results of the childhood age level. Acting one's age and also otherwise appearing and living like one's age-mates, and not seeming younger ('childish') or older ('showing off') than one's age was a strong norm that most of the informants tried to adhere to.

Finally, I gathered the results together by using the concept of borderwork (Barth 1969; Thorne 1993). I concluded that the key components of the borderwork of agehood on the basis of this study were: exaggeration of age difference, hierarchy, normativeness, but also neutralisation of age difference and the ambiguity of age. The meanings of age are complex and contradictory. On the one hand age is mobile – chameleon-like – and may present itself differently depending on the situation and context. On the other hand, there is also a rigid, formal and restrictive side to age: it is used as a criterion for segregation and exclusion, as an instrument to draw boundaries.

These results about children's (or persons officially determined as children based on their age) sociocultural knowledge of age show that children don't just passively internalise the knowledge of age. Instead, they are actively interpreting, using, contesting and reproducing the sociocultural knowledge of age by utilising the stocks of knowledge (Schutz 1996, Giddens 1984) which are available to them, and thus in their part construct it.

LÄHTEET

- Aapola, Sinikka (1999a) Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Kirjassa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 231–244.
- Aapola, Sinikka (1999b) *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aapola, Sinikka (2002) Nuorisotutkimuksen ikäraajat. Puheenvuoro Nuorisotutkimuksen päivillä Helsingissä, 21.11.2002.
- Adam, Barbara (1995) *Timewatch. The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.
- Alanen, Leena (1988) Rethinking Childhood. *Acta Sociologica* 31:1, 53–67.
- Alanen, Leena (1990) Lapsuus 80-luvun yhteiskunnassa ja yhteiskuntatutkimuksessa. Kirjassa Teinilä, Leena; Laulajainen, Leena; Rinta-Tassi, Raili ja Spring, Gun (toim.) *Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 11–20.
- Alanen, Leena (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology*. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 50.
- Alanen, Leena (1998) Children and the Family Order: Constraints and Competencies. Kirjassa Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (toim.) *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer Press, 27–45.
- Alanen, Leena (2001) Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 97–115.
- Alanen, Leena ja Bardy, Marjatta (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiaalihuollon tutkimusraportteja* 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, Pertti (1994) *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Allred, Pam (1998) *Ethnography and Discourse Analysis. Dilemmas on Representing the Voices of Children*. Teoksessa Ribbens, Jane & Edwards, Rosalind (toim.) *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage, 47–170.
- Allred, Pam (1996) Whose Expertize? Conceptualizing Resistance to Advice about Childrearing. Teoksessa Burman, Erica et al (toim.) *Psychology, Discourse, Practice: From Regulation to Resistance*. London: Taylor & Francis Ltd., 133–151.
- Ambert, Anne-Marie (1986) *Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology*. Kirjassa Adler, Peter & Adler, Patricia (toim.) *Sociological Studies of Child Development. A Research Annual*, vol. 1. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 11–31.
- Araneva, Mirjam (2001) Lastensuojelulain muutostarpeet. Kirjassa Törrönen, Maritta (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa Lapset ry., 108–127.
- Arber, Sara & Evandrou, Maria (1993) *Mapping the Territory. Ageing, Independence and the Life Course*. Kirjassa Arber, Sara & Evandrou, Maria (toim.) *Ageing, Independence and the Life Course*. London: Jessica Kingsley Publishers, 9–26.

- Archard, David (1993) *Children. Rights & Childhood*. London and New York: Routledge.
- Ariès, Philippe (1962) *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. London: Jonathan Cape.
- Aro, Jari (1999) *Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 654.
- Asquith, Steward (1996) *When Children Kill Children. The Search for Justice*. *Childhood* 3:4, 99–116.
- Baker, Carolyn (1982) *Adolescent-adult Talk as a Practical Interpretive Problem*. Kirjassa *Doing Teaching. The Practical Management of Classrooms*. Toim. G.C.F. Payne & E.C.Cuff. London: Batsford, 104–25.
- Baker, Carolyn (1984) *The "Search for Adulthood": Membership Work in Adolescent-adult Talk*. *Human Studies* 7:301–323.
- Bardy, Marjatta (1990) *Lapsuuden politiikka – ja alaikäisten autonomia*. *Sosiaalinen aikakauskirja* 2/90, 2–5.
- Bardy, Marjatta (1996) *Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Émile*. *Stakes, tutkimuksia* 70. Helsinki: Stakes.
- Bardy, Marjatta (2002) *Mistä vanhemmuus tehdään?* Kirjassa Kolbe, Laura & Järvinen, Katariina (toim.) *Onks ketään kotona?* Tammi, Helsinki, 35–52.
- Bardy, Marjatta & Salmi, Minna & Heino, Tarja (2001) *Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun*. *Stakes, Raportteja* 263, 2001.
- Barth, Fredrik (1969) *Introduction*. Teoksessa Barth, Fredrik (toim.) *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little Brown.
- Blitzer, Silvia (1991) *"They Are Only Children, What Do They Know?" A Look at Current Ideologies of Childhood*. Kirjassa Cahill, Spencer E. (toim.): *Sociological Studies of Child Development. A Research Annual, Vol. 4*. Greenwich - London: JAI Press, 11–25.
- Bradley, Harriet (1996) *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Bringéus, Nils-Arvid (1988) *Pictures of the Life Cycle*. *Ethnologia Scandinavica* 1988, 5–33.
- Buchmann, Marlis (1989) *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World*. Chicago: Chicago University Press.
- Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Burman, Erica (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Burman, Erica (1998). *The Child, the Woman and the Cyborg: (Im)possibilities of Feminist Developmental Psychology*. Kirjassa Henwood, Karen & Griffin, Christine & Phoenix, Ann (toim.) *Standpoints and Differences. Essays in the Practice of Feminist Psychology*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 210–232.
- Burrow, J. A (1986) *The Ages of Man. A Study in Medieval Writing and Thought*. Oxford: Clarendon Press.
- Butler, Ian & Williamson, Howard (1995) *No One Ever Listens to Us: Interviewing Children and Young People*. Kirjassa Cloke, Christopher & Davies, Murray (toim.) *Participation and Empowerment in Child Protection*. London: Pitman

- Publishing, 61–79.
- Büchner, Peter (1990) *Growing Up in the 1980s: Changes in the Social Biography of Childhood in the FRG*. Kirjassa Chisholm, Lynne et al. (toim.) *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective*. London: The Falmer Press, 71–84.
- Bytheway, Bill (1995) *Ageism*. Buckingham: Open University Press.
- Cameron, Deborah (1985) *Sukupuoli ja kieli: feminismi ja kielentutkimus*. (Suomennos: Riitta Oittinen ja työryhmä.) Tampere: Vastapaino.
- Christensen, Pia (1998) *Difference and Similarity: How Children's Competence is Constituted in Illness and Its Treatment*. Kirjassa Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (toim.) *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press, 187–201.
- Christensen, Pia & James, Allison (toim.) (2000) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Chudacoff, Howard P. (1989) *How Old Are You? Age Consciousness in American Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Cole, Thomas R. (1992) *The Journey of Life. A Cultural History of Aging in America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, Joann (1999) *Lost Innocent and Sacrificial Delegate. The JonBenet Ramsey Murder*. *Childhood* 6:3, 313–351.
- Cook, Daniel Thomas (2000) *Childhood is Killing 'Our' Children: Some Thoughts on the Columbine High School Shootings and the Agentive Child*. *Childhood* 7:1, 107–117.
- Cooter, Roger (1992) *Introduction*. Kirjassa Cooter, Roger (toim.) *In the Name of the Child. Health and Welfare 1880–1940*. London - New York: Routledge, 1–18.
- Corsaro, William (1992) *Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures*. *Social Psychology Quarterly* 55:2, 160–177.
- Corsaro, William (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Sage.
- Cunningham, Hugh (1995) *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London and New York: Longman.
- Cunningham, Hugh (1996) *The History of Childhood*. Kirjassa Hwang, Philip C. & Lamb, Michael E. & Sigel, Irving E. (toim.) *Images of Childhood*. Mahwah (N.J): Lawrence Erlbaum Associates, 27–35.
- Davies, Bronwyn (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool Children and Gender*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Davin, Anna (1990) *When is a Child Not a Child? Teoksessa Jamieson L., Corr H. (toim.) Politics of Everyday Life*. London: Macmillan, 37–61.
- Davin, Anna (1999) *What is a Child? Teoksessa Fletcher, Anthony & Hussey, Stephen (toim.) Childhood in Question*. Manchester: Manchester University Press, 15–36.
- de Mause, Lloyd (1975) *The History of Childhood*. New York: Harper & Row.
- Delanty, Gerard (1999) *Social Theory in a Changing World. Conceptions of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Dencik, Lars (1989) *Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State*. *Acta Sociologica* 32:2, 155–180.
- Dunderfelt, Tony (1990) *Elämäntutkimus*. Porvoo: WSOY.
- Dyer, Richard (1993) *Introduction*. Teoksessa Richard Dyer (toim.) *The Matter of*

- Images: Essays on Representations. London & New York: Routledge, 1–5.
- Eerola-Pennanen, Paula (2002) Lapsen ja yksilöllistyminen. Julkaisematon yhteiskuntapolitiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Erikson, Erik (1982) Lapsuus ja yhteiskunta. (Alkuperäisteos 1950, suomennos: Esko Huttunen). Jyväskylä: Gummerus.
- Eronen, Tuija & Heinonen, Jari (1994) Vespa liikkeessä. Tamperelaisen "Vaihtoehdoisen sosiaalipolitiikan liikkeen" toimintahistoria, kehykset ja julkinen kuva. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Hyvinvoinnin tukiverkostot julkaisu 2/1994.
- Eräsaari, Leena (2002) Moderni mummo. *Gerontologia* 15 :1, 10–20.
- Eskola, Jari (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Kirjassa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-Instituutin julkaisu 2/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–155.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana (2001) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Kirjassa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-Instituutin julkaisu 2/2001. Jyväskylä: Gummerus, 24–42.
- Featherstone, Mike & Hepworth, Mike (1989) Age and Old Age: Reflections on the Postmodern Life Course. Kirjassa Bytheway, Bill; Keil, Teresa; Allatt, Patricia & Bryman, Alan (toim.) *Becoming and Being Old. Sociological Approaches to Later Life*. London: Sage, 143–157.
- Featherstone, Mike & Hepworth, Mike (1991) The Mask of Ageing and the Postmodern Life Course. Kirjassa Featherstone, Mike & Hepworth, Mike & Turner, Brian S. (toim.) *The Body. Social Process and Cultural Theory*. London: Sage, 371–389.
- Finch, Janet (1986) Age. Teoksessa Burgess, Robert G. (toim.) *Key Variables in Social Investigation*. London: Routledge, 12–30.
- Freeman, Michael (1983) *The Rights and Wrongs of Children*. London: Frances Printer.
- Freeman, Michael (2000) The Future of Children's Rights. *Children & Society* 14:277–293.
- Frønes, Ivar (1994) Dimensions of Childhood. Kirjassa Qvortrup, Jens & Bardy, Marjatta & Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Avebury: Aldershot, 145–165.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1981) *Den kultiverade människan*. Lund: LiberLäromedel.
- Galper, Alice & Jantz, Richard & Seefeldt, Carol & Serock, Kathy (1981) The Child's Concept of Age and Aging. *International Journal of Aging and Human Development* 12: 2, 149–157.
- Gesell, Arnold (1951) Lapsen kehitys I. Ensimmäiset viisi vuotta. (Alkuperäisteos 1943, suomennos: Sirkka Salomaa) Helsinki: WSOY.
- Gesell, Arnold (1954) Lapsen kehitys II. (Alkuperäisteos 1949, suomennos Sirkka Salomaa) Viisivuotiaasta kymmenvuotiaaksi. Helsinki: WSOY.
- Greene, Sheila (1997) *Child Development. Old Themes and New Directions*. Kir-

- jassa Fuller, Ray; Walsh, Patricia & McGinley, Patrick (toim.) *A Century of Psychology. Progress, Paradigms and Prospects for the New Millennium*. London: Routledge, 36–53.
- Giddens, Anthony (1984) Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Suomennos: Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Gillis, John R. (1999) *A World of Their Own Making: Families and the Modern Culture of Aging*. Kirjassa Povlsen, Jorgen; Mellemegaard, Signe & de Coninck-Smith, Ning (toim.) *Childhood and Old Age— Equals or Opposites?* Odense: Odense University Press, 109–124.
- Gittins, Diana (1998) *The Child in Question*. London: MacMillan Press Ltd.
- Goffman, Erving (1974/1986) *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.
- Goldinger, Barbro & Magnusson, Gunilla (1977) *Lapsen tärkeät vuodet 7–12*. Suomennos: Ella Sandborg. Helsinki: Otava.
- Gordon, Tuula (2001) *Hiljaiset tytöt ja suulaat "mujat": naisen ääntä oppimassa*. Kirjassa Nikunen, Minna; Gordon, Tuula; Kivimäki, Sanna; Pirinen, Riitta (toim.) *Nainen/ naiseus/ naisellinen*. Tampere: Tampere University Press, 93–116.
- Greene, Sheila (1997) *Child Development. Old Themes and New Directions*. Kirjassa Fuller, Ray; Walsh, Patricia Noonan & McGinley, Patrick (toim.) *A Century of Psychology. Progress, Paradigms and Prospects for the New Millennium*. London: Routledge, 36–53.
- Haraven, Tamara (1995) *Changing Images of Aging and the Social Construction of the Life Course*. Kirjassa Featherstone, Mike & Wernick, Andrew (toim.) *Images of Aging*. London: Routledge.
- Harden, Jeni & Scott, Sue & Backett-Milburn & Jackson, Stevi (2000) 'Can't Talk, Won't Talk?': Methodological Issues in Researching Children'. *Sociological Research Online*, vol. 5, no. 2, <<http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html>> Tallennuspäivämäärä: 21.11.2000.
- Harkness, Sara & Super, Charles M. & van Tijen, Nathalie (2000) *Individualism and the "Western Mind" Reconsidered: American and Dutch Parents' Ethnotheories of the Child*. Kirjassa: Harkness, Sara & Raeff, Catherine & Super, Charles M. (toim.) *Variability in the Social Construction of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 23–39.
- Harris, Chris (1987) *The Individual and Society: A Processual Approach*. Kirjassa Bryman, Alan; Bytheway, Bill; Allatt, Patricia & Keil, Theresa (toim.) *Rethinking the Life Cycle*. London: Macmillan, 17–29.
- Hart, Roger (1997) *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizen in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Heinonen, Veikko (1989) *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heiskala, Risto (1991) Goffmanista semioottiseen sosiologiaan. *Sociologia* 28:2, 90–107.
- Hendrick, Harry (1990) *Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present*. Kirjassa James, Allison & Prout, Alan (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London:

- Falmer Press, 35–50.
- Hengst, Heinz (1997) Negotiating 'Us' and 'Them'. Children's Constructions of Collective Identity. *Childhood* 4:1, 43–62.
- Heritage, John (1996) Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suomennos: Ilkka Arminen ja työryhmä. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (1982) Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hockey, Jenny & James Allison (1993) Growing Up and Growing Old. Ageing and Dependency in the Life Course. London: Sage.
- Hoikkala, Tommi (1987) Jälkisanat. Puhuja, tilanne ja konteksti. Kirjassa Hoikkala, Tommi (toim.) Kieli, kertomus ja kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 174–183.
- Hoikkala, Tommi (1993) Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuis-tumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkonen, Risto & Karila, Kirsti (1995) Grounded theory ja analyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Kirjassa Nieminen, Juha (toim.) Menetelmä-valintojen viidakossa. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden lait-os julkaisusarja B: N:o 13, 135–154.
- Hood, Suzanne & Kelley, Peter & Mayall, Berry (1996) Children as Research Subjects: a Risky Enterprise. *Children & Society* 10, 117–126.
- Hood-Williams, John (1990) Patriarchy for Children: On the Stability of Power Relations in Children's Lives. Kirjassa Chisholm Lynne et al. (toim.) Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective. London: Falmer Press, 155–170.
- Hurd, Laura C. (1999) "We're Not Old!": Older Women's Negotiation of Aging and Oldness. *Journal of Aging Studies* 13:4, 419–439.
- Hurme, Helena (1986) Lasten käsitykset vanhuksista. Jyväskylän yliopiston psy-kologian laitoksen julkaisuja 286.
- Hurme, Helena (1995) Perhe kehityksen kontekstina. Kirjassa Lyytinen, Paula; Korhokangas, Mikko ja Lyytinen, Heikki (toim.) Näkökulmia kehitys-psykologiaan: kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 139–156.
- Husso, Marja-Leena (2000) Kokonaisopetus – silta esikoulusta kouluun. Kirjassa Korpinen, Eira (toim.) Esiopetus. *Nyt! Journal of Teacher Researcher* 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 157–164.
- Hyyrö, Tuula (2000) Kuusivuotiaat koulunpenkillä. Kirjassa Korpinen, Eira (toim.) Esiopetus. *Nyt! Journal of Teacher Researcher* 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 40–53.
- Hämäläinen-Forslund, Pirjo (1987) Maammon marjat. Entisaikain lasten elämää. Porvoo: WSOY.
- Hännikäinen, Maritta (1995) Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and So-cial Research 115.
- James, Allison (1993) Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, Allison (1999) Bodies of Knowledge: Growing Up and Growing Old. Kirjas-sa Povlsen, Jorgen; Mellemgaard, Signe & de Coninck-Smith, Ning (toim.) Childhood and Old Age – Equals or Opposites? Odense: Odense University Press, 17–30.

- James, Allison & Prout, Alan (1997) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa James, Allison & Prout, Alan (toim.) Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press: London, 230–250.
- James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) Theorizing Childhood. Polity Press: Cambridge.
- Janhonen, Sirpa & Latvala, Eila (2001) Hoitaminen sosiaalisessa yhteydessään: Grounded theory-tutkimusmetodologia. Kirjassa Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 165–207.
- Jenks, Chris (1982) Introduction. Teoksessa Jenks, Chris (toim.) The Sociology of Childhood. Essential Readings. London: Batsford Academic and Educational Ltd., 9–24.
- Jenks, Chris (1996) Childhood. London: Routledge.
- Jokimäki, Päivi (1995) 1980-luvun tyttöjen päiväkirjat: tyttöjen kaksoissosialisaatiosta varhaisnuoruudessa. Julkaisematon pro gradu-työ, Jyväskylän yliopisto, sosiologian laitos.
- Jokinen, Arto (2001) Näin tehdään nainen: miesten ristiinpukeutuminen. Kirjassa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki, Riitta Pirinen (toim.) Nainen/ naiseus/ naisellinen. Tampere: Tampere University Press, 191–212.
- Jokinen, Eeva (1996) Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Julkunen, Raija (1996) Syklinen spiraalini. Teoksessa Aittola, Tapio; Alanen, Leena & Rantamaa, Paula (toim.) Minkä ikäinen olettekaan rouva? Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi, 121–131.
- Julkunen, Raija (2003a) Kuusikymmentä ja töissä. Jyväskylä: SoPhi.
- Julkunen, Raija (2003b) Iät ja ajat. Kirjassa Helne, Tuula et al (toim.) Sosiaalinen politiikka. Helsinki: WSOY, ilmestyy 2003.
- Jyrkämä, Jyrki (1995a) ”Rauhaisesti alas illan lepoon”? Tutkimus vanhenemisen sosiaalisuudesta neljässä paikallisyhteisössä. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 449.
- Jyrkämä, Jyrki (1995b) Sosiaalinen vanheneminen, Anthony Giddens ja toimintakäytännöt. Gerontologia 9:4, 241–251.
- Jyrkämä, Jyrki (1996) Kuka on vanha, kuka on vanhus? Näkymiä vanhenemiseen ja vanhuuden kokemiseen. Teoksessa Aittola, Tapio; Alanen, Leena. & Rantamaa, Paula (toim.) Minkä ikäinen olettekaan rouva? Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi, 107–118.
- Jyrkämä, Jyrki (2001) Aika tutkimuksessa ja elämänkulussa. Kirjassa Anne Sankari ja Jyrki Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Vastapaino: Tampere, 117–157.
- Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele (toim.) (2001) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, Irma-Riitta (1993) Lapsuuden rajalla. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikainaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkertoista. Tietolipas 127, Helsinki: SKS, 111–124.

- Kaivola, Terttu (1998) Lasten juhlat. Rotinoista rippikouluun. Helsinki: SKS.
- Kalliala, Marjatta (1999) Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, Ilka (1998) Naisten vaihdevuosien ja vanhenemisen tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, Kirsti (1997) Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karlsson, Liisa (2000) Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö, Tutkimuksia 2/2000, Helsingin yliopisto.
- Katz, Stephen (1999) Fashioning Agehood: Lifestyle Imagery and the Commercial Spirit of Seniors Culture. Teoksessa Jorgen, Povlsen; Mellemgard, Signe & de Coninck-Smith Ning (toim.) Childhood and Old Age – Equals or Opposites? Odense: Odense University Press, 75–92.
- Kelle, Helga (2001) The Discourse of 'Development'. How 9- to 12-year-old Children Construct 'Childish' and 'Further Developed' Identities within Their Peer Culture. *Childhood* 8:1, 95–114.
- Kelley, Peter & Buckingham, David & Davies, Hannah (1999) Talking Dirty. Children, Sexual Knowledge and Television. *Childhood* 6:2, 221–242.
- Kirmanen, Tiina (2000) Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Kirjassa Niemelä, Pauli ja Lahikainen, Anja Riitta (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 119–146.
- Kitzinger, Jenny (1990) Who Are You Kidding? Children, Power and the Struggle Against Sexual Abuse. Kirjassa James, Allison & Prout, Alan (toim.) Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press, 157–183.
- Kivirauma, Joel (1987) Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:120.
- Kjørholt, Anne Trine (2000) 'The Participating Child' – A Vital Pillar in this Century? 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/annetirine2.htm> (Tallennuspäivämäärä 3.4.2003).
- Koch, Lene (1999) Age in the Future. Some Implications of New Reproductive and Genetic Technologies. Kirjassa Povlsen, Jorgen; Mellemgard, Signe & de Coninck-Smith, Ning (toim.) Childhood and Old Age - Equals or Opposites? Odense: Odense University Press, 109–124.
- Kohli, Martin (1986) The World We Forgot: A Historical Review of the Life Course. Teoksessa Marshall, Victor, W (toim.) Later Life. The Social Psychology of Aging. London: Sage, 271–303.
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne: Paikantuminen (1996) Kirjassa Koivunen Anu, Liljeström Marianne (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino 271–290.
- Korhonen, Merja (2002) Aina oli joku kotona. Kirjassa Kolbe, Laura & Järvinen,

- Katariina (toim.) Onks ketään kotona? Tammi, Helsinki, 53–74.
- Korkiakangas, Pirjo (1996) Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. *Kansatieteellinen arkisto* 42. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- La Fontaine, Jean (1978) Introduction. Kirjassa La Fontaine, Jean (toim.) *Sex and Age as Principle of Social Differentiation*. London: Academic Press Inc., 1–20.
- Lahikainen, Anja Riitta (2000) Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Kirjassa Niemelä, Pauli ja Lahikainen, Anja Riitta (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 61–89.
- Lahikainen, Anja Riitta (2001) Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Kirjassa Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 21–47.
- Lahikainen, Anja Riitta & Strandell, Harriet (1988) Lapsen kasvuedot Suomessa. Basun-projekti: tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä Pohjoismaissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Laiho, Marianne (1997) Tietyssä iässä tietty muotti? *Lapsen Maailma* 10/1997, 5–7.
- Lallukka, Kirsi (1993) Lasten paikka sukupolvijärjestelmässä. Koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta. *Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita N:o 80*.
- Lallukka, Kirsi (1994) Riippuvuus. Kirjassa Eräsaari, Risto & Jokinen, Eeva. (toim.) *Näkymätön käsite*. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita, No. 88 1994, 102–114.
- Lallukka, Kirsi (1996) Kuinka vanha haluaisit olla? Kysymyksiä iästä ja ikätutkimuksesta. *Nuorisotutkimus* 14:4, 3–16.
- Lallukka, Kirsi (2000a) Lapsuus- ja vanhuustutkimuksen yhteiskuntatieteellisiä rinnakkainkulkua ja kohtaamisia? *Gerontologia* 14:3, 166–177.
- Lallukka, Kirsi (2000b) Lapsuuden kriisi ja taantuva leikkikulttuuri? *Arvio Marjatta Kallialan teoksesta Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä*. *Janus* 8:4, 417–420.
- Laslett, Peter (1989) *A Fresh Map of Life. The Emergence of the Third Age*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa (1995) Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Sosiaali ja terveystieteiden ministeriö. *Julkaisuja* 1995: 6.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtovirta, Marjatta; Huusari, Marjut; Peltola, Leena & Tattari, Katriina (1997) *Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lee, Nick (2000) *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Leonard, Diana (1990) *Persons in Their Own Right: Children and Sociology in the UK*. Kirjassa Chisholm, Lynne et al. (toim.) *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective*. London: The Falmer Press, 58–70.
- Lempiäinen, Kirsti (2001) Naisellinen feministi: naisfeministisubjekti. Kirjassa Kirjassa Nikunen, Minna; Gordon, Tuula; Kivimäki, Sanna; Pirinen, Riitta (toim.) *Nainen/ naiseus/ naisellinen*. Tampere: Tampere University Press, 21–42.
- Liikanen, Pirkko (1993) *Koulukypsät lapset*. Kirjassa Ojala, Mikko (toim.) *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 212–220.

- Linnilä, Maija-Liisa (2000) Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Kirjassa Korpinen, Eira (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 31–39.
- Lummelahti, Leena (1993) Kuusivuotiaiden esiopetusta päiväkodissa. Kirjassa Ojala, Mikko (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 199–209.
- Lämsä, Anna-Liisa (1999) Näkökulmia lapsuuteen – lapsuuden normittaminen ja jäsentäminen 1990-luvun yhteiskunnassa. Nuorisotutkimus 17:4, 23–27.
- Lönnqvist, Bo (1992) Ting, rum och barn. Kansatieteellinen arkisto 38. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Marin, Marjatta (1996) Minkä ikäinen olettekaan, rouva? Teoksessa Aittola, Tapio; Alanen, Leena & Rantamaa, Paula (toim.) Minkä ikäinen olettekaan rouva? Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi, 1–9.
- Marin, Marjatta (2001a) Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 17–48.
- Marin, Marjatta (2001b) Aikuisuus ja keski-ikäisyys. Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 225–265.
- Martikainen, Jaana (1996) Lasten synttäreiden etnografiaa. Kirjassa Kortelainen, Kaisu ja Vakimo, Sinikka (toim.) Tradition edessä: kirjoituksia perinteestä ja kulttuurista. Joensuu: Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Masson, Helen & Morrison, Tony (1999) Young Sexual Abusers: conceptual Frameworks, Issues and Imperatives. Children & Society 13:203–215.
- Matero, Johanna (1996) Tieto. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 245–269.
- Mayall, Berry (1996) Children, Health and the Social Order. Open University Press: Buckingham.
- Mayall, Berry (2000) Conversations with Children. Working with Generational Issues. London: The Falmer Press.
- Mayall, Berry (2002) Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives. Buckingham: Open University Press.
- McMullin, Julie (1991) Theorizing Age and Gender Relations. Kirjassa Arber, Sara & Ginn, Jay (toim.) Gender and later life. A Sociological Analysis of Resources and Constraints. London: Sage, 30–41.
- Meyrowitz, Joshua (1984) The Adultlike Child and the Childlike Adult: Socialization in an Electronic Age. Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences 113:3, 19–49.
- Meyrowitz, Joshua (1985) No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior. Oxford: Oxford University Press.
- Morss, John R. (1990) The Biologising of Childhood. Developmental Psychology and the Darwinian Myth. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Morss, John R. (1996) Growing Critical. Alternatives to Developmental Psychology. London: Routledge.
- Mäkelä, Klaus (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Kirjassa Mäke-

- lä, Klaus (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari, 42–61.
- Mäki-Kulmala, Airi (1995) Grounded theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Kirjassa Nieminen, Juha (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13, 153–166.
- Neale, Bren & Smart, Carol (1998) Agents or Dependentants?: Struggling to Listen to Children in Family Law and Family Research. University of Leeds, Centre for Research on Family, Kinship & Childhood, Working Paper 3.
- Neustadter, Roger (1989) Phone home. From Childhood Amnesia to the Catcher in Sci-Fi – The Transformation of Childhood in Contemporary Science Fiction Films. *Youth & Society* 20:3, 227–240.
- Nieminen, Liisa (2000) Lapsen oikeuksien sopimus – huomioita Suomen lainsäädännöstä. Kirjassa Jussi Honkanen & Jaana Syrjälä (toim.) Lapsen oikeudet. Suomen YK-liiton julkaisusarja nro 31, Helsinki, 36–45.
- Nikander, Pirjo (1999a): Elämänkaaresta elämänkulkuun: iän muuttuva merkitysmaailma. Kirjassa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Tampere: Gaudeamus, 27–45.
- Nikander, Pirjo (1999b): Ikääntyvä yhteiskunta ja tulevaisuuden ikääntyvä nainen. Kirjassa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Tampere: Gaudeamus, 211–225.
- Nikander, Pirjo (2001) Age in Action: Membership Work and Stage of Life Categories in Talk. A Doctoral Thesis. Submitted as a fulfilment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy of Loughborough University, September 2001.
- Nurmi, Jan-Erik & Salmela-Aro, Katariina (2000) Ihmisen psykologinen kehitys ja elämänkulku. Kirjassa Heikkinen, Eino & Tuomi, Jouni (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 86–98.
- Otto, Lene (1999) Memories, Age and Biographical Discourse. Kirjassa Jorgen, Povlsen; Mellempgaard, Signe & de Coninck-Smith Ning (toim.) Childhood and Old Age - Equals or Opposites? Odense: Odense University Press, 93–105.
- Passuth, Patricia (1987) Age Hierarchies within Children's Groups. Kirjassa Adler, Patricia & Adler, Peter (toim.) Sociological Studies of Child Development. A Research Annual, vol. 2. Greenwich: JAI Press, 185–203.
- Peräkylä, Anssi (1990) Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, Leeni (toim.) (1994) Suuri vauvakirja. Elämän ensimmäiset vuodet. Helsinki: Kaksplus ja WSOY.
- Piaget, Jean (1969) The Child's Conception of Time. New York: Basic.
- Pilcher, Jane (1995) Age & Generation in Modern Britain. Oxford: Oxford University Press.
- Pollock, Linda (1983) Forgotten Children. Parent-Child Relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press.
- Povlsen, Jorgen; Mellempgaard, Signe & Coninck-Smith, Ning (1999) Introduction. Kirjassa Povlsen, Jorgen; Mellempgaard, Signe & de Coninck-Smith, Ning (toim.) Childhood and Old Age - Equals or Opposites? Odense: Odense University Press, 7–16.
- Probyn, Elspeth (1993) Sexing the Self: Gendered Positions in Cultural Studies.

- London: Routledge.
- Prout, Alan (2000) Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children & Society* 14:304–315.
- Pulma, Panu (1989) Kerjuulavasta perhekuntoutukseen. Lapsuuden yhteiskunnallistuminen ja lastensuojelun kehitys Suomessa. Kirjassa Pulma, Panu ja Turpeinen Oiva, Suomen lastensuojelun historia. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Pulma, Panu (1993) Historia lapsenkengissä - lapsuuden historian myytit ja todellisuus. Kirjassa Ojala, Mikko (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 80–88.
- Puuronen, Vesa (1997) Johdatus nuorisotutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Qvortrup, Jens (1994) Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv. Sydjysk Universitetsforlag: Esbjerg.
- Qvortrup, Jens (1995) From Useful to Useful: The Historical Continuity in Children's Constructive Participation. Kirjassa Ambert, Ann Marie (toim.) *Sociological Studies of Children*, Vol. 7. Greenwich: JAI Press: Greenwich, 49–76.
- Rahikainen, Marjatta (1996) Miksi lasten työnteko päättyi – ja miksi se alkoi uudestaan. *Janus* 4:1, 22–40.
- Rantamaa, Paula (1996) Aktiivisuus vahuudessa. Katsaus ”aktiivinen vanhuus” -mielikuvan tuottamiseen. *Gerontologia* 10:3, 164–169.
- Rantamaa, Paula (2001) Ikä ja sen merkitykset. Kirjassa Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 49–95.
- Rautiainen, Sakari (2000) Lapsuus, auktoriteetti ja lapsen oikeudet. *Kasvatus* 2/2000, 171–182.
- Richardson, Laurel (1994) Writing. A Method of Inquiry. Kirjassa Denzin, Norman & Lincoln, Yvonne (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 516–529.
- Riihelä, Monika (1989) Lasten ryhmäoppiminen ja aikakäsite. Kouluhallituksen julkaisuja nro 20, 1989. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Riihelä, Monika (1996) Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. *Stakes, Tutkimuksia* 66. Helsinki.
- Rintala, Taina (1999) Miten vanhuuskäsitys voi heijastua palveluihin? *Gerontologia* 13:2, 92–99.
- Ritala-Koskinen, Aino (2001) Mikä on lapsen perhe? -Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto D 38 2001. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- Rojola, Lea (1996) Ero. Kirjassa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.) *Avain sanat*. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 159–178.
- Rose, Nicholas (1996) *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossiter, Amy (1994) Chips, Coke and Rock-'n'-roll: Children's Mediation of an Invitation to a First Dance Party. *Feminist Review* No 46, Spring 1994.
- Ruoppila, Isto (1992) 65-84-vuotiaiden asennoituminen ikään ja vanhenemiseen. *Gerontologia* 6:1, 3–21.
- Ruoppila, Isto (1995) Alkusanat. Kirjassa Lyytinen, Paula; Korkiakangas, Mikko ja

- Lyytinen, Heikki (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 18–28.
- Rödström, Monica (1992) Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Suomennos Hillevi Huovinen. Keuruu: Otava.
- Salminen-Karlsson, Minna (2002) Glaser mot Strauss - två utvecklingar av grounded theory. *Social Vetenskaplig Tidskrift* 9:1, 49–62.
- Salo, Outi (1997) Crescendo - hitaasti kasvaen. *Psykologian perustieto II*. Hämeenlinna: Salutonova Oy.
- Satka, Mirja; Moilanen, Johanna & Kiili, Johanna (2002) Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. *Yhteiskuntapolitiikka* 67:3, 245–259.
- Satka, Mirja & Moilanen, Johanna (2003, ilmestyy) Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat – suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Kirjassa Helne, Tuula; Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään*. Jyväskylä: SoPhi.
- Sarmela, Matti (1993) Kirjoituksia kulttuuriantropologiasta. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Saukkonen, Sakari (2003) Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schutz, Alfred (1996) *Collected Papers. Volume IV*. Wagner, Helmut; Psathas, George & Kersten, Fred (toim.). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Seiter, Ellen (1993) *Sold Separately. Parents & Children in Consumer Culture*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Shamgar-Handelman, Lea (1994) To Whom Does Childhood Belong? Kirjassa Qvortrup, Jens & Bardy, Marjatta & Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 249–265.
- Shaw, Ian (1996) *Unbroken Voices: Children, Young People and Qualitative Methods*. Kirjassa Butler, Ian & Shaw, Ian (toim.) *A Case of Neglect? Children's Experiences and the Sociology of Childhood*. Sydney: Avebury, 19–35.
- Shorter, Edward (1977) *The Making of Modern Family*. New York: Basic Books.
- Siegert (1986) *Adult Elicited Child Behavior: The Paradox of Measuring Social Competence Through Interviewing*. Kirjassa Cook-Gumperz, Jenny; Corsaro, William & Streeck, Jürgen (toim.) *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter, 359–376.
- Siitonen, Juha (1999) *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siltala, Juha (1996) *Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot*. Kirjassa Hautamäki, Antti (toim.) *Yksilö modernin murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 117–204.
- Simmel, Georg (1981) *Storstäderna och det andliga livet*. Göteborg: Korpen.
- Simola, Hannu (1995) *Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Skolnick, Arlene (1975) *The Limits of Childhood. Conceptions of Child Development and Social Context. Law and Contemporary Problems I*.
- Skolnick, Arlene (1986) *The Psychology of Human Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Solantaus, Tytti (1996) Kehityopsykiatrinen näkökulma. Kirjassa Räsänen, Eila & Moilanen, Irma & Tamminen, Tuula, Almquist, Fredrik (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 56–60.
- Solberg, Anne (1990) Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. Kirjassa James, Allison & Prout, Alan (toim.) Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 118–137.
- Solberg, Anne (1994) Negotiating Childhood. Empirical Investigations and Textual Representations of Children's Work and Everyday Life. Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning. Dissertation 12 1994.
- Sommer, Dion (1997) Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld. Stockholm: Runa Förlag.
- Sommer, Dion (1998) The Reconstruction of Childhood – Implications for Theory and Practice. *European Journal of Social Work* 1:3, 312–326.
- Steedman, Carolyn (1995) Strange Dislocations. Childhood and the Idea of Human Interiority 1780–1930. London: Virago Press.
- Stone, Lawrence (1979) The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800. New York: Abridged
- Strandell, Harriet (1992) Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10: 4, 19–27.
- Strandell, Harriet (1993) Yhdessä ja erikseen– sukupuoli lasten päiväkotimaailmassa. Kirjassa Korvajärvi, Päivi; Nätkin, Ritva & Saloniemi, Antti (toim.) Tieteen huolet, arjen ihmeet. Tampere: Vastapaino, 23–43.
- Strandell, Harriet (1994) Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Gaudeamus: Helsinki.
- Strandell, Harriet (1995) Päiväkotien kohtaamispaikkana. Gaudeamus: Helsinki.
- Strandell, Harriet (1998) Book Review: Theorizing Childhood (Allison James, Chris Jenks & Alan Prout). *Acta Sociologica* 41:4, 395–398.
- Strauss, Anselm (1987) Qualitative Analysis For Social Scientists. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990) Basis of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. London: Sage.
- Suojanen, Päivikki (1982) Tutkimusstrategia ja tutkijan ideologia. Kirjassa Suo-
janen, Päivikki & Saressalo, Lassi (toim.) Kulttuurin kenttätutkimus. Tampe-
re: Tampereen kansanperinteen laitos.
- Syrjälä, Leena; Ahonen, Sinikka; Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tainio, Liisa (1999) Opaskirjojen kieli ikkunana parisuhteeseen. *Naistutkimus* 12:1, 2–26.
- Takala, Annika & Takala, Martti (1988) Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Hel-
sinki: WSOY.
- Therborn, Göran (1993) The Politics of Childhood. The Rights of Children in
Modern Times. Kirjassa Castles, Francis G. (toim.) Families of Nations.
Patterns of Public Policy in Western Democracies. Dartmouth: Aldershot.
- Thorne, Barrie (1993) Gender Play. Girls and Boys in School. Open University
Press: Buckingham.
- Tikka, Marja (1991) Pohdintoja kolmannesta iästä. Jyväskylän yliopiston yhteis-
kuntapolitiikan laitoksen työpapereita N:o 67.

- Tikka, Marja (1994) Kalenteri-ikästä omaelämäkerralliseen ikään. Teoksessa Uutela, Antti & Ruth, Jan-Erik. (toim.) Muuttuva vanhuus. Tampere: Gaudeamus, 81–101.
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arki-
set jäsenyykset. Tampere: Gaudeamus.
- Turner, Bryan S. (1987) Ageing, Dying and Death. Kirjassa Turner, Bryan S., Medical Power and Social Knowledge. London: Sage, 111–130.
- Tuomi, Jouni (2000) Aetatis hominum - elämänkulun vaiheet antiikin ja keskiajan kirjallisuudessa. Kirjassa Heikkinen, Eino & Tuomi, Jouni (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 13–37.
- Turpeinen, Oiva (1987) Lastensuojelu ja väestönkehitys. Lastensuojelun lääkin-
öllinen ja sosiaalinen kehitys Suomessa. Kirjassa Pulma, Panu ja Turpeinen Oiva, Suomen lastensuojelun historia. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Tähtinen (1992) Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntaus-
ten lähtökohtia ja muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus-
ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:157.
- Uotinen, Virpi (1995) Minkälainen ihminen on vanha? Ikästereotyytiat tuttua van-
haa ihmistä koskevissa kuvauksissa. Gerontologia 9:3, 165–173.
- Uotinen, Virpi (1998) Age Identification: A Comparison between Finnish and
North-American Cultures. International Journal of Aging and Human
Development 46:2, 109–124.
- Urwin, Cathy (1985) Constructing Motherhood: The Persuasion of Normal
Development. Kirjassa Steedman, Carolyn; Urwin, Cathy & Walkerdine,
Valerie (toim.) London: Routledge, 164–202.
- Utriainen, Sirpa (1990) Lapsen perusoikeudet. Lapsen Maa 1/1990, 31–32.
- Utriainen, Sirpa (2000) Lasten oikeuksien historia. Kirjassa Jussi Honkanen & Jaa-
na Syrjälä (toim.) Lapsen oikeudet. Helsinki: Suomen YK-liiton julkaisusar-
ja nro 31, 22–35.
- Vakimo, Sinikka (1999) Maaseutu naisen ikääntymisympäristönä. Kirjassa Ilka
Kangas & Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Tampere: Gaudea-
mus, 121–146.
- Vakimo, Sinikka (2001) Paljon kokeva, vähän näkyvä. Tutkimus vanhaa naista
koskevista kulttuurisista käsityksistä ja vanhan naisen elämän käytännöistä.
SKS: Helsinki.
- Viitanen, Pia (1997) Nuorten oikeudellinen asema Suomessa. Nuorisoasian nuvo-
telukunta - NUORA. Alustus 21.5.1997. [http://www.minedu.fi/nuora/
ikarajat.html](http://www.minedu.fi/nuora/ikarajat.html)
- Vilkko, Anni (2000) Elämänkulku ja elämänkerronta. Teoksessa Eino Heikkinen
& Jouni Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 74-85.
- Välimäki, Anna-Leena (1998) Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutu-
minen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja
1900-luvulla. Oulun yliopistopaino.
- Välimäki, Anna-Leena & Rauhala, Pirkko-Liisa (2000) Lasten päivähoidon tai-
puminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka
65:5, 387–405.
- Waksler, Frances Chaput (1986) Studying Children: Phenomenological Insights.

- Human Studies 9:1, 71–82.
- Waksler, Frances Chaput (1991) *The Hard Times of Childhood and Children's Strategies for Dealing with Them*. Teoksessa Waksler, Frances Chaput (toim.) *Studying the Social Worlds of Children*. Sociological Readings. London: Falmer Press, 216–234.
- White, Barbara & White, Sheldon (1980) *Childhood: Pathways of Discovery*. London: Harper & Row.
- Whitrow, G. J. (2000) *Ajan historia*. Helsinki: Art House Oy.
- Woodward, Kathleen (1999) Introduction. Kirjassa Woodward, Kathleen (toim.) *Figuring Age. Women. Bodies, Generations*. Indiana: Indiana University Press, IX–XXIX.
- Wright, Peter (1987) *The Social Construction of Babyhood: The Definition of Infant Care as a Medical Problem*. Kirjassa Bryman, Alan; Bytheway, Bill; Allatt, Patricia & Keil, Theresa (toim.) *Rethinking the Life Cycle*. London: The Macmillan Press, 103–123.
- Wyn, Johanna & White, Rob (1997) *Rethinking Youth*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage.
- Wyness, Michael G. (2000) *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.
- YK:n Lapsen Oikeuksien Yleissopimus 1989.
- Young, Michael & Schuller, Tom (1991) *Life After Work: the Arrival of the Ageless Society*. London: Harper Collins.
- Zelizer, Viviana (1985) *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books.

Kaunokirjalliset lähteet:

- Harmaja, Saima (1986) *Palava elämä. Päiväkirjaa, kirjeitä*. Kirsti Toppari (toim.) 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Hoeg, Peter (1994) *Rajatapaukset*. Suomensos: Pirkko Talvio-Jaatinen. Helsinki: WSOY.
- Honkasalo, Laura (2001) *Sinun lapsesi eivät ole sinun*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtolainen, Leena (2001) *Sydänverellä*. Kirjassa Sukkanauhattyttö ja muita kertomuksia. Helsinki: Tammi.
- Lindgren, Astrid (1991) *Peppi aikoo merille*. 11. painos. Helsinki: WSOY.

Sanoma- ja aikakauslehdet:

- Anna 9.5.2000 Bergman, Marikka: *Uraputken vaihtoehtona perheidylliä etsimässä*. Helsingin Sanomat 25.5.1997 *Pääkirjoitus: Nuoruuden sekavat rajat*. Helsingin Sanomat 18.10.1998 *Nykänen, Anna-Stina: Naisten viha nousee pintaan*. Helsingin Sanomat 26.1.1999 *Mandatum-pankin mainos*. Helsingin Sanomat 31.1.2002 *Vieraskynä*. Harrikari, Timo: *Syyntakeisuus ikärajan poisto hävittäisi lapsuutta*. Yhteishyvä 8/1998

LIITE 1 Haastattelurunko

Aluksi

- Oma ikä
- Keitä perheeseen kuuluu?

1. Ikä lasten keskinäisissä suhteissa

- Millaiset synttärivierit vietit viimeksi? Ketä, missä, miten?
- Keitä kavereita sinulla on? (ikä, sukupuoli)
-miten olette ystäväystyneet (päiväkodissa, koulussa, kotiympäristössä, naapurustossa, harrastuksissa, muualla)?
- Mitä teette kavereiden kanssa? Missä?
-oman ikäisten kavereiden kanssa, nuorempien kanssa, vanhempien kanssa?
-kuinka usein, kenen aloitteesta?
-onko sinulla aikuisystäviä?
- Oletko mielestäsi ikäistäsi vanhemman/nuoremman oloinen?
-miten, missä?
-seuraukset?
- Onko joskus sattunut niin, että sinua olisi luultu vanhemmaksi/nuorem-
maksi kuin oletkaan?
-kuka, missä?
-onko siitä jotain hyötyä/haittaa?
-miltä se tuntuu?
- Tiedätkö sellaisia, jotka mielestäsi vaikuttaisivat ikäistään nuoremmilta/
vanhemmilta?
-miten, missä?
-miksiköhän?
-miten heihin suhtaudutaan?

2. Ikäraajat, ikänormit

- Millaisia ikään liittyviä sääntöjä tai ikärajoja olet kohdannut (päiväkodissa,
koulussa, kotona, harrastuksissa, naapurustossa, muualla)?
-kuka on määrännyt?
-ovatko ne mielestäsi hyviä sääntöjä, miksi?
-muistatko jotain virallisia ikärajoja?
- Tilanteen mukaan voi kysyä ikäsääntöjen rikkomisesta tai välttämisestä?
-tuleeko sinulle mieleen sellaisia sääntöjä jota ei aina noudateta?
-ikäsääntöjen rikkominen/välttäminen: itse, muut?
- Onko jotain sellaisia asioita/esineitä joita haluaisit tehdä/käyttää, mutta et
ikäsi puolesta saa?
- Onko jotain asioita mitä ikäisesi ei mielestäsi enää voi tehdä (so. ei ole enää
"sopivaa")?
- Muistatko jonkun tilanteen, jolloin sinulle on sanottu että olet liian nuori/
vanha tekemään jotain?

-mistä silloin oli kyse?

-kuka sanoi niin, miksi luulet että sanoi?

-miltä se tuntui, mitä sitten teit?

- Tuntuuko sinusta jossain paikoissa että olet liian nuori/vanha olemaan siellä?
- Onko ollut sellaisia tilanteita, että iästäsi olisi ollut sinulle hyötyä/haittaa?

3. Lapsuus ja aikuisuus sosiaalisina elämänvaihekattegorioina

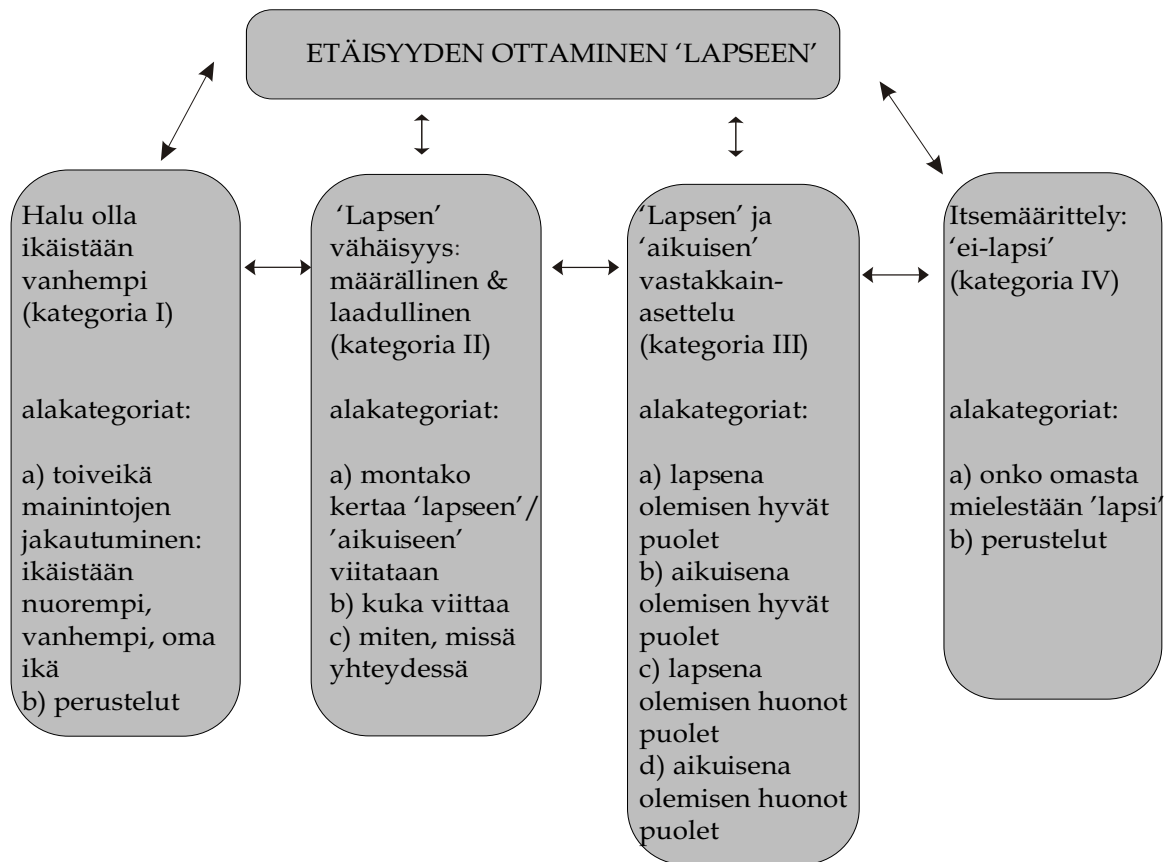
- Mitä luulet millaista on olla aikuinen?
-millaiset aikuiset ovat sinusta kivoja?
-millaiset eivät ole mukavia?
-onko pelottavia aikuisia, keitä & miksi?
- Onko sinulle joskus sanottu jotain sellaista kuin
-“oletpa kasvanut”, “onpa sinusta tullut iso tyttö/poika”,
-että olet iso/pieni ikäiseksesi
-“ymmärrät tämän sitten kun olet isompi”
-miltä sinusta tuntui?
- Puhutaanko lapsille ja aikuisille samalla tavalla?
- Onko jotain sellaisia asioita, joista aikuiset eivät halua puhua lasten kanssa?
Entä lapset aikuisten?
- Onko ollut tilanteita, joissa sinun olisi pitänyt osata jotain ja et ole osannut?
- Entä onko tilanteita, joissa joku ei ole uskonut sinun osaavan jotain asiaa/tehtävää ikäsi vuoksi?
- Onko jotain sellaista, mitä lapset osaavat mielestäsi aikuisia paremmin?
- Jos olisit aikuinen, niin mitä sellaista tekisit mitä et nykyisin voi tehdä?

4. Elämänvaihekattegorioiden vertailua

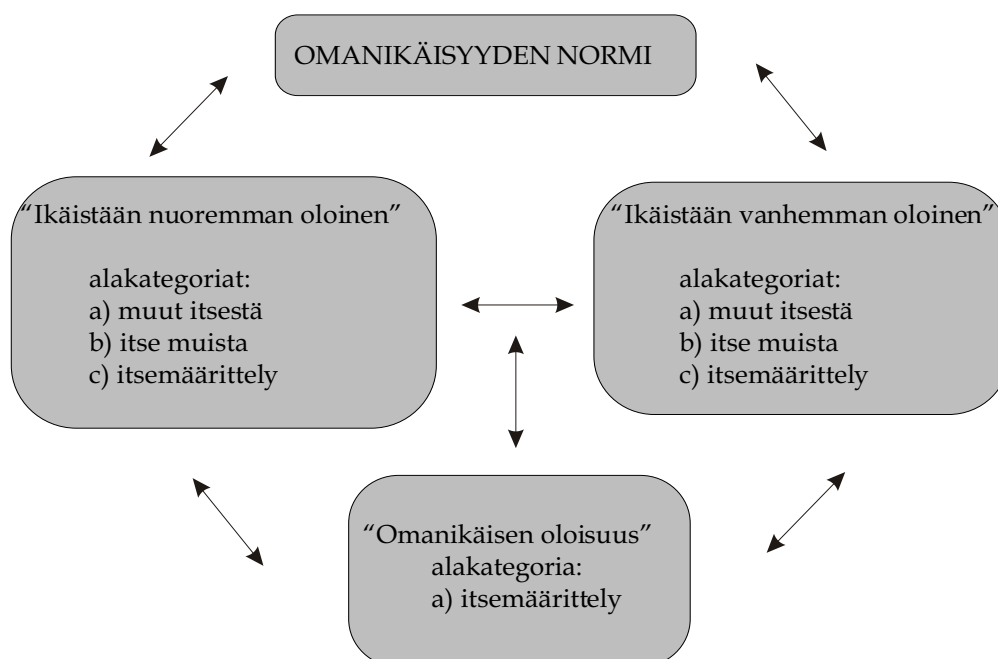
- Oletko sinä omasta mielestäsi lapsi, vai miten ajattelet...?
- Milloin lapsuus loppuu?
- Mitä hyviä ja huonoja puolia liittyy mielestäsi
-vauvana/pikkulapsena olemiseen
-lapsena olemiseen
-nuorena olemiseen
-aikuisena olemiseen
-vanhana olemiseen
- Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?

LIITE 2 Kaksi esimerkkiä analyysiprosessista

Esimerkki 1



Esimerkki 2



LIITE 3 Tutkimuskysymysten suhde analyysiteemoihin ja aineistoihin

TUTKIMUSKYSYMYKSET	EMPIIRISET TUTKIMUSLUVUT	ANALYYSITEEMAT	KÄYTETYT AINEISTOT
<p>Miten 'lapsi' hahmottuu 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisessa ikätiedossa?</p> <p>Miten 'lapsi' suhteutuu informanttien 'aikuista' koskevaan sosiokulttuuriseen ikätietoon?</p> <p>Miten informantit asettavat muut vakiintuneet elämänvaihekatteeriat ('vauva', 'nuori', 'vanha') suhteeseen 'lapsen' kanssa?</p>	<p>6. 'Lapsi' ja 'lapsena oleminen'</p> <p>6.1. Halu olla ikäistään vanhempi</p> <p>6.2. 'Lapsi' ja 'aikuinen' kirjoitelma-aineistoissa</p> <p>6.3. Lapsena ja aikuisena olemisen vastakkainasettelu</p> <p>7. 'Lapsesta' kieläytyminen</p> <p>7.1. Itsemäärittelyt</p> <p>7.2. 'Ei-lapsi'</p> <p>7.3. 'Ei-lapsi' kohtaa 'ei-vanhan'</p> <p>8. Lapsi- ja elämänvaihepuheen kehyykset</p> <p>8.1. Luonnollisen kehityksen kehys</p> <p>8.2. Ongelmakeskeinen kehys</p> <p>8.3. Kriittinen kehys</p> <p>8.4. Kehysten keskinäisistä suhteista</p>	<p>- Toiveikämainintojen jakauma</p> <p>- 'Lapsen' ja 'aikuisen' määrällisyys ja kontekstuaalisuus</p> <p>- 'Lapsena' ja 'aikuisena' olemisen hyvät ja huonot puolet</p> <p>- Itsemäärittelyiden sisällöt ja perustelut</p> <p>- Lapsi- ja elämänvaihepuheen kehysten erittely</p>	<p>- Kirjoitelma-aineisto I: "Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?"</p> <p>- Kirjoitelma-aineisto I: "Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?"</p> <p>- Kirjoitelma-aineisto II: "Mitä hyötyä iästäsi on? Entä haittaa?"</p> <p>- Teemahaastattelut</p> <p>- Teemahaastattelut (vain 2.-5. - luokkalaiset)</p> <p>- Teemahaastattelut</p>

L
A
P
S
U
U
S
I
K
Ä

	TUTKIMUSKYSYMYKSET	EMPIIRISET TUTKIMUSLUVUT	ANALYYSITEEMAT	KÄYTETYT AINEISTOT
I K Ä L A P S U U D E S S A	<p>Millä eri tavoin ikä on informanttien arjessa läsnä?</p> <p>Millaisia erilaisia ikäjohteluita heidän arjessaan näkyy?</p> <p>Millaisia ikäodotuksia ja -normeja lapset kokevat itseensä kohdistuvan?</p> <p>Miltä ikä näyttää lasten keskinäissuhteissa?</p> <p>Miten he työstävät omaa 'ikäisyyttään' suhteessa toisiinsa?</p>	<p>9. Ikä lasten arjen jäsentäjänä</p> <p>9.1. Iällä kurkottaminen</p> <p>9.2. Ikäjuhlat: synttärendenvieton ikäsovinnainen kaava</p> <p>9.3. Ystävyysuhteiden ikäsopiavuus</p> <p>9.4. Ikä- ja sukupuoliseparaation toisiaan vahvistava vaikutus</p> <p>10. Pieni ja iso ikästatuksina</p> <p>10.1. Kognitiivisesta sosiokulttuuriseen ikätietoon</p> <p>10.2. "Kylläpä sinusta on tullut iso!"</p> <p>10.3. Liian iso, liian pieni</p> <p>10.4. Paikoittainen kaipuu pieneksi</p> <p>11. Oman ikäisyyden tuottaminen</p> <p>11.1. Ikäarviot</p> <p>11.2. Ikäistään nuorempi: "lapsellinen"</p> <p>11.3. Ikäistään vanhempi: "yrittää olla"</p> <p>11.4. Oman ikäisyyden sosiokulttuurinen tila</p>	<p>- Ikä lasten keskinäisissä suhteissa: erojen ja yhteenliittymisten tuottamisen tarkastelu</p> <p>- Kognitiivisen ja sosiokulttuurisen ikätiedon eron havainnollistaminen</p> <p>- 'Pienelle' ja 'isolle' annetut merkitykset</p> <p>- Samanlaisuuden ja erilaisuuden arvioinnit ja määrittämiset</p> <p>- Informanttien itsemäärittelyt</p>	<p>- Teemahaastattelut</p> <p>- Teemahaastattelut, tutkimuspäiväkirja</p> <p>- Teemahaastattelut</p> <p>- Teemahaastattelut, kirjoitelma-aineistot I ja II</p> <p>- Kirjoitelma-aineisto I, (kirjoitelma-aineisto II ja teemahaastattelut)</p> <p>- Teemahaastattelut</p> <p>- Teemahaastattelut, (kirjoitelmat I ja II)</p> <p>- Teemahaastattelut</p>

LIITE 4 Lapsuuden riippuvuus- ja toimijuusparadigmat (Neale & Smart 1998, 3–4)

Dependants		Agents
	Ontological status	
Incomplete, immature		Complete person
Object, biologically determined		Subject, socially creative
Becoming, 'project', developing		Being, current action / experience
Investment, long term outcome		Immediacy of real lives
	Intellectual/emotional status	
Incompetent		Competent
Vulnerable, weak, ignorant		Resourceful, resilient
Lacks understanding		Has understanding
Innocent/pure ('precious')		Knowledgeable, wordly
Lacks moral integrity		Has moral integrity/dignity
Inarticulate		Articulate
Irrational or exotic 'other'		Rational, realistic, 'adult'
Untrustworthy		Trustworthy/wise
Irresponsible (a danger)		Responsible/caring
	Legal/political/civil status	
Minor/a 'possession'/inferior		Citizen in own right/equal
Has welfare/therapy needs		Has judicial rights
Passive recipient/consumer/learner		Active participant/producer/worker
Own wishes/knowledge over-ridden		Own wishes/knowledge respected
Needs socialisation, control (a threat)		Self determining/self controlling
Needs protection, ('victim')		Empowered, independent, free
Aggeragated, connected (to family)		Dis-aggerated, autonomous (from family)
	Collective status (in relation to other children)	
Unitary, reductionist		Diverse, contextualised
Ideal type, generalised		Biographical, individualised
Universal, 'natural'		Structurally/culturally/ historically differentiated

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIILANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieu of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnonopetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto- liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis- häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla- kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSIÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma koti- kasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin koulu yhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämiskäytännön yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokratia politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkosen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla- kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri- toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication

- between parents and children in experimental situations. – Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. – The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. – Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. – Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilo-sofian ja pragmatismen valossa. – Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. – Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. – Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiiin. Yksilöllistetty mallioppimiskäytännön ohjelma päiväkotiiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. – The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. – Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. – Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. – Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. – Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. – Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. – Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. – Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. PE3IOME 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. – The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. – On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. – The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. – Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. – Psykopatia rikoksentehtäjäiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteesit ja kehitysvyöhyke. – The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. – Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. – Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. – Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. – Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisa-

- dan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu booeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodiliness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARIA-LEENA, Nuoren sairastumisen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeutin tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykykinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyyppin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen

- kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaa-tiossa. - Development of the work communi-ty and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environ-ment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neuro-kognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripoliittikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkinta-kehukset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opetta-misesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityön-opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeitä ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p.

- (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämäkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARIA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенси. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikakalle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveystieteestä vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined - content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working

- life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARIA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARIA, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toimintakykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/ behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaiseseen koulutusta koskevaan evaluatiokeskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamp-pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöissä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholil-

- le altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socio-economic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkääikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's the mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaalihoaja-koulutuksesta ja narratiivisen pätevyuden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittämistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness os drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön kehittämistyön asiantuntijuuden rakentuminen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.

- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessa ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä?- Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961–2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama – The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.