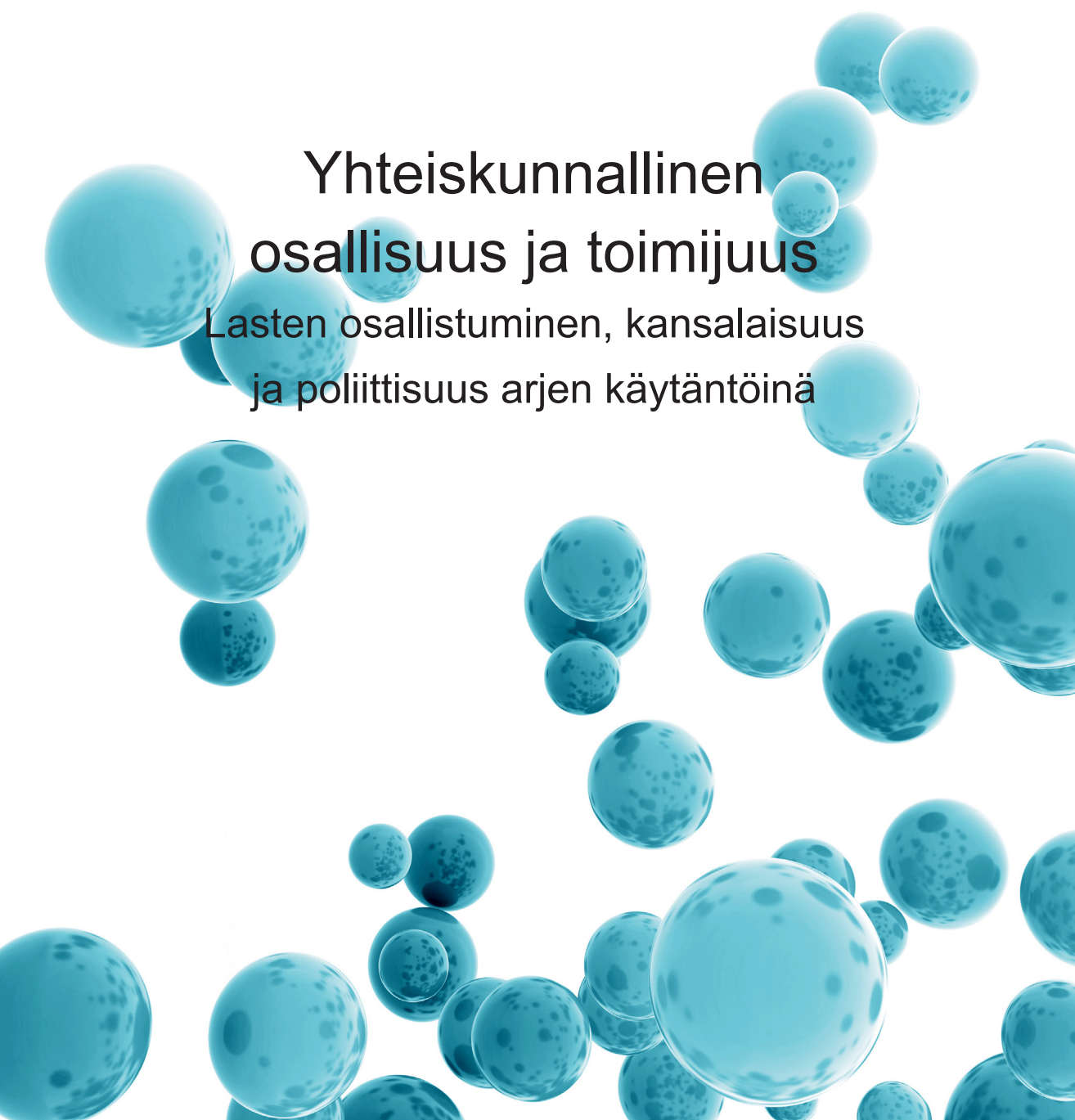


ELINA STENVALL

Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus

Lasten osallistuminen, kansalaisuus
ja poliittisuus arjen käytäntöinä





ELINA STENVALL

Yhteiskunnallinen
osallisuus ja toimijuus

Lasten osallistuminen, kansalaisuus
ja poliittisuus arjen käytäntöinä



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
johtamiskorkeakoulun tiedekuntaneuvoston suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Pinni A:n
Paavo Koli -salissa, Kanslerinrinne 1, Tampere,
21. päivänä syyskuuta 2018 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

ELINA STENVALL

Yhteiskunnallinen
osallisuus ja toimijuus

Lasten osallistuminen, kansalaisuus
ja poliittisuus arjen käytäntöinä

Acta Universitatis Tamperensis 2407
Tampere University Press
Tampere 2018



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2018 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu

Mikko Reinikka

Taitto

Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 2407

ISBN 978-952-03-0819-3 (nid.)

ISSN-L 1455-1616

ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1917

ISBN 978-952-03-0820-9 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2018



KIITOKSET

Mikään työ ei synny yksin eikä tyhjiössä – ei tämäkään. Olen saanut tehdä työni osana monia yhteisöjä, joissa kaikissa olen saanut osakseni tukea ja kannustusta. Kiitos tästä teille kaikille!

Aloittaessani työni Tampereella vuonna 2011, yliopistolla oli käynnissä suuri muutos, jonka seurauksena vanhat laitokset muuttuivat tutkimusryhmiksi. Itselleni tämä oli uutena tulokkaana onni; pääsin osaksi uutta Tilan ja poliittisen toimijuuden (SPARG) -tutkimusryhmää, josta muodostui tiivis ja luonteva ”pienyhteisö” – Skidi-tiimi – työni tueksi. Vaikka SPARG kasvoi ja kansainvälistyi, pysyi porukka tiiviinä ja kannustavana. Lisäksi sain olla osa myös POLEIS-tiimiä, jossa keskustelut ympäristöpolitiikasta, ruokahävikistä tai hirvistä ja liito-oravista menivät välillä ohi, mutta tunnelma oli aina kannustava ja tukeva. Monenlaisiin tutkimusaiheisiin, menetelmiin ja tuloksiin tutustuminen on ollut myös rikkaus, joka on auttanut tätäkin työtä eteenpäin.

Näiden lisäksi olen saanut pysyä myös osana Helsingin kaupungin tietokeskuksen yhteisöä vuokratun työhuoneen myötä. Tämä yhteisö on tarjonnut kirjoitusrauhaa, seuraa ja käytännöllistä apua silloin, kun matka Tampereelle on tuntunut liian pitkältä. Viimeiset rivit olen saanut kirjoittaa osana SOS-Lapsikylän keskustuomiston porukkaa. Tässä uudessa pestissä on vahvistunut paitsi väitöskirjani merkitys osana käytännön työtä myös omat mahdollisuuteni yhdistää akateemista tutkimusta käytännön kehittämiseen.

Näissä kaikissa yhteisöissä on ollut ja on edelleen mukana valtavasti ihmisiä, jotka ansaitsevat kiitokset. Heistä muutamaa haluan erityisesti kiittää nimeltä: Kiitos Riikka ja Anna-Kaisa, Kati, Merja, Vesa, Timo ja Pekka! Olette esimerkillänne ja omalla työllänne näyttäneet, että tutkijan ura on mahdollinen monella tavalla.

Lisäksi haluan kiittää Skidi-tiimin vetäjää ja työni ohjaajaa professori Jouni Häkliä. Kiitos opeistasi, tuestasi ja kannustuksesta! Vielä Jouniakin suurempi kiitos kuuluu Kirsi Pauliina Kalliolle! Olet ohjaajana ollut samaan aikaan tarkka ja tiukka, kannustava ja vaativa. Olen oppinut sinulta paljon. Ilman teitä kahta tämä työ ei olisi alkanut eikä valmistunut. Kiitos kaikesta avusta, jota olen saanut – en olisi osannut pyytää enempää.

Erityinen kiitos kuuluu kuitenkin Pialle! Ilman sinua en olisi koskaan tähän leikkiin ryhtynyt, mutta onneksi ryhdyin. Olet jaksanut kaikki nämä vuodet kannustaa, auttaa, kuunnella ja tsemjata. Kiitos jokaisesta junahetkestä ja puhelusta, skumppalasisista ja tuesta, joita on tämän matkan varrelle kertynyt!

Oman kiitoksensa ansaitsevat myös rakkaat ystävät ja sukulaiset, jotka ovat kannustaneet ja tukeneet, mutta myös muistuttaneet, ettei tässä ole kyse koko elämästä. Kiitos teille kaikille yhdessä ja erikseen! Kiitos erityisesti Anne-tädille kiinnostuksesta työtäni

kohtaan! Kaisa, Jenni, Cecu sekä Ruokakerho – kiitos! Kiitos myös isälle ja äidille kaikesta siitä käytännön avusta ja tuesta, jota ilman tämä matka olisi ollut paljon vaikeampi.

Lopuksi vielä kiitos rakkaimmille! Kiitos Janne siitä, että olet. Kiitos Alina ja Alma, jotka pakotitte ajattelemaan muutakin – teidän ansiostanne oli elämää myös väitöskirjan ulkopuolella!

Espoossa kesäkuussa 2018

Elina Stenvall

TIIVISTELMÄ

Lasten yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus ovat tulleet nykyiseen lapsi- ja nuoriso-poliittiseen keskusteluun osana laajempaa kansainvälistä lasten oikeuksia ja erityisasemaa vahvistavaa keskustelua. Tässä keskustelussa keskeinen rooli on YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksella (Unicef 2017), johon sopimusvaltioiden kansalliset ja järjestötasoiset hankkeet, politiikkaohjelmat, lait ja asetukset tulee sitoa.

Käytännössä sekä rakenteisiin kiinnittyminen että toiminnan moninaisuus tulevat esiin tarkasteltaessa niitä kaikkia tahoja, jotka jollain tavalla liittyvät lasten osallistumiseen. Suomessa esimerkiksi valtiolla, kunnilla ja järjestöillä on jokaisella omat osallisuutta tukevat mallinsa, joissa pyritään eri tavoin vahvistamaan lasten mahdollisuuksia olla mukana.

Lasten mukanaolon lisäämisen vaatimus näkyy esimerkiksi oppilaskunta- tai nuorisovaltuustotoiminnan lisääntymisenä, joiden avulla lasten mahdollisuuksia vaikuttaa heitä koskeviin asioihin pyritään parantamaan. Tällaiseen toimintaan halutaan mukaan aiempaa enemmän lapsia, mutta samalla tunnustetaan, etteivät kaikki voi olla samalla tavoin mukana. Aikuisissa herättää huolta sekä se, miten saataisiin aiempaa useampi innostumaan edustuksellisesta osallistumisesta että se, miten on mahdollista tukea niiden lasten osallistumista, jotka eivät ole mukana edustuksellisissa rakenteissa. Osallistumisen lisäksi edustuksellisesta mukanaolosta puhutaan myös kansalaisuutena tai poliittisuutena, jotka tarkastelevat lasten yhteiskunnallisia mukanaolon tapoja hieman eri näkökulmista. Kansalaisuus tarkastelee mukanaoloa yhteisön jäsenyytenä; lapsi on osa yhteiskuntaa, jolloin hänellä on myös oikeus ja velvollisuus toimia kansalaisena. Poliittisuus puolestaan tarkastelee mukanaoloa yksittäisten lasten näkökulmasta pyrkien tuomaan mukanaolon tarkasteluun yksilöllisen näkökulman. Erilaisista tulokulmista huolimatta osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus ilmenee yhteiskunnassa lapsille järjestettynä toimintana. Kärjistäen heidän nähdään olevan osallisia ja toimijoita silloin, kun he ovat mukana järjestetyissä rakenteissa.

Tuon työssäni tämän tarkastelun rinnalle arkisemman näkökulman osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden ilmentymiin tarkastelemalla osallisuutta ja toimijuutta arkisina kokemuksina. Yhdistän tarkastelussani osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden yhteiskunnallistumisen käsitteeksi, jossa tarkastelen osallisuutta ja toimijuutta sekä *institutionaalisenä* että *arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisena*. Käytännössä tarkastelu hahmottuu ulottuvuuksina, jotka on eroteltavissa toisistaan, mutta kokemuksissa voi olla läsnä samanaikaisesti sekä institutionaalinen että arkiympäristöjen yhteiskunnallistuminen.

Teoreettisesti yhteiskunnallistumisen tarkasteluni tukeutuu Georg Simmelin (1858–1918) ajatteluun ja käsitteellistykseen. Tulkitsen Simmelin ajatuksia näkökulmasta, jossa yksilön ja yhteiskunnan olemassaolon samanaikaisuudesta voidaan löytää eväitä nähdä lasten yhteiskunnallistumisen tavat aiempaa laajemmasta näkökulmasta. Työssäni yhteiskunnallistuminen auttaa ymmärtämään lasten osallisuuden ja toimijuuden tilan liminaalisena – lapset ovat yhtä aikaa kahden eri ”maailman” jäseniä (Skelton 2010; Kallio ja Häkli 2011; Wood 2012a).

Yhteiskunnallistumisen käsitteeseen tukeutuen tutkimustehtävänäni on tarkastella lasten osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia kokemuksina, jotka tulevat esiin sekä institutionaalisessa että arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisessa. Tämän avulla selvitän, miltä lasten kokemukset mukanaolon ja toiminnan mahdollisuuksista näyttävät, kun niitä tarkastellaan poliittisuuden, kansalaisuuden ja osallistumisen ulottuvuudet yhdistäen, sen sijaan että näitä tarkasteltaisiin toisistaan erillään. Yhteiskunnallistumisessa toimijuus vaatii toteutuakseen kokemuksen kuulumisesta (osallisuus), joka puolestaan mahdollistaa toimijuutta.

Kysyn tutkimuksessani:

- Millaisissa käytännöissä ja tilanteissa lasten tunne osallisuudesta rakentuu?
- Miten toimijuus lasten omina kokemuksina ja yleisesti tuotettuina mahdollisuuksina rakentaa jäsenyyttä yhteiskunnassa?

Aineiston olen kerännyt käyttäen MAPOLIS-aineistonkeruumenetelmää. Käytännön kenttätyö on kolmiosainen. Se rakentuu karttatehtävän, keskustelun ja täydentävän osan ympärille, mutta on tehtävänasettelultaan avoin. Keräämäni aineisto käsittää 127 lapselta kerättyä materiaalia. Aineiston olen kerännyt neljästä koulusta viides- ja yhdeksäsluokkalaisilta Tampereelta ja Helsingistä vuonna 2012.

Samoin tekemäni analyysi on kolmiosainen. Ensiksi olen analysoinut lasten kokemuksia. Toiseksi olen ottanut analyysiin mukaan koko työtä läpileikkaavat käsitteet osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden. Kolmanneksi olen selvittänyt, miten yhteiskunnallistumisen idea tavoittaa lasten kokemukset mahdollisuuksistaan olla mukana ja toimia.

Yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksien kokonaisuutta tarkastellen tulkitsen yhteiskunnallistumisen yhdistävän kansalaisuuden ja poliittisuuden toisiinsa osallistumisen tulkintana, jossa osallisuus ja toimijuus kumpuavat sekä yhteisöstä (kansalaisuudesta) että yksilöstä (poliittisuudesta). Teoreettisesti tarkasteltuna kyse on hienojakoisesta käsitteellisestä erottelusta, jossa ulottuvuuksien tarkastelusta erillään muodostuu kokonaisuus (vrt. Biesta ym. 2009; Trell ja van Hoven 2016). Käytännön näkökulmasta eri ulottuvuuksien tunnistaminen yhteiskunnallistumisen osiksi antaa mahdollisuuden nähdä lasten erilaiset kokemukset yhteiskunnallisina.

Yleisesti tutkimukseni tuo esiin näkökulman, jonka avulla voidaan saada kiinni siitä, millaista mukanaoloa ja toimintaa tulisi tukea ja millaiset asiat tulisi tunnistaa lasten kokemuksissa merkittäviksi mukanaolon ja toiminnan tavoiksi. Toisin sanoen, täytyy osata tunnistaa ne asiat, jotka ovat sekä yksittäisille lapsille että yleisesti lapsuudessa merkityksellisiä ja pystyä tukemaan heitä näissä asioissa. Samalla tulisi tunnistaa myös ne yhteisöt,

jotka ovat lapsille tärkeitä. Kaikkien ei voida olettaa haluavan toimia samankaltaisissa yhteisöissä. Haastavaa tällaisessa toimintatavassa on, että on vaikea tietää, kenen osallisuutta tulisi missäkin tilanteessa tukea ja miten. Jokaisella lapsella on elämässään sellaisia asioita, jotka hän kokee merkityksellisinä. Näiden tunnistaminen on avain löytää myös asioita, joissa yksilön osallisuutta ja toimijuutta voidaan vahvistaa järjestetyissä rakenteissa tai niiden ulkopuolella. Samalla voidaan piirtää aiempaa tarkempi kuva siitä, millaiset asiat ovat lapsuuden elämänvaiheessa merkityksellisiä.

Yhteiskunnallistumisen idean avulla ehdotankin, että olisi keskeistä tunnistaa lasten elämästä mahdollisimman laajasti sellaisia prosesseja, joiden myötä he oppivat yhdessä toimimisen taitoja tai saavat kokemuksia mahdollisuuksistaan vaikuttaa. Näen lapsuuden arkipäivien vaikuttamismahdollisuuksien kiinnittyvän myös tulevaisuuden aikuisuuteen, mutta en suoraviivaisesti. Tukeudun ajattelussani Sassin (2002, 71) ajatukseen, jossa on ensin tunnettava, että kokee asiat omakseen ja että omassa elinympäristössä on mahdollisuuksia vaikuttaa, ennen kuin yhteiskunnallinen ”*muodollisen politiikan*” osallistuminen voi ylipäänsä herättää kiinnostuksen.

Prosessimaisen tarkastelun myötä palautan yhteiskunnallistumisen idean myös Simmelin (1999) ajatteluun. Simmelin määrittelemänä yhteiskunta on kahdesta suunnasta rakentuva kokonaisuus, jossa yhteiskunnallistuminen on prosessi, joka muodostuu sisällöstä ja muodosta.

Yhteiskunnallistumisessa yhteiskunnan jäsenyys muodostuu mahdollisuuksista tunnistaa erilaisia kokemuksia osallisuudesta ja toimijuudesta. Jokainen yksilö voi löytää kokonaisuudesta oman tapansa rakentaa suhteensa yhteiskuntaan. Yhteiskunnan jäsenyys muodostuu monenlaisten tarjottujen ja itse löydettyjen mahdollisuuksien yhdistymisestä sekä toimijuuden kontekstien laajasta tunnistamisesta. Kun lasten arki itsessään määritellään laajasti, ja tunnistetaan erilaisia toimijuuden mahdollisuuksia, muotoja ja paikkoja, mahdollistetaan samalla monenlaisille lapsille kokemukset osallisuudesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa.

Tutkimukseni keskeinen tulos on tarjota yhteiskunnallistumisen idea ymmärryksenä lasten osallisuudesta ja toimijuudesta käytyyn yhteiskunnalliseen keskusteluun. Teoreettisessa keskustelussa yhteiskunnallistumista voidaan pitää aiempaa hienosyisempänä jäsenyyksenä lasten yhteiskunnallista jäsenyyttä tarkasteltaessa (Biesta ym. 2009; Trell ja van Hoven 2016). Yhteiskunnallistuminen ei kuitenkaan toimi yksiselitteisenä taikakäsittelynä, jonka myötä yksistään osallistumisesta, kansalaisuudesta tai poliittisuudesta puhuminen ei olisi tarpeen, vaan käsite tarjoaa mahdollisuuden yhdistää erilaiset näkökulmat saman asian ympärillä. Käytännön tarkasteluun tuon mukaan ymmärryksen siitä, miltä kokemukset osallisuudesta ja toimijuudesta näyttävät lasten näkökulmasta.

Asiasanat: Osallisuus, toimijuus, osallistuminen, kansalaisuus, poliittisuus, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, lapsuudentutkimus, lapset

ABSTRACT

In Western countries, worries about young people's lack of interest in participation on common matters, such as voting in elections, are emerging. In response, societies have sought to enhance children's belonging in their communities. Different forms of citizenship education, participatory settings and other political elements have been established in children's worlds, where they are recognized as participating subjects, active citizens or political agents (Lister 2007; Wood 2011; Kallio 2011). A central motivation for promoting children's active role in societies comes from the United Nation's Convention on the Rights of the Child (CRC). The countries that have ratified the agreement should set their legislation and institutional activities in line with the CRC. The convention is characterized by three principles: protection, provision and participation. In the West, recent focus has fallen on the rights to participation, which has led to an understanding of children as "meaning-producing" members of the society, acting in relation to participation opportunities offered by adults (Young and Barrett 2001). Following this trend, different kinds of institutional structures for children's participation have been developed in Finland, for example youth councils and children's parliaments. Although important, such structural settings are not without problems. Some of the main concerns are that, typically, only few children can take part through them, and the participants are often expected to adopt adultist manners (Thomas 2007; Eskelinen & al. 2012). Joining in this critique, Trell and van Hoven (2016) among others have pointed out that children's role in the society needs new definitions.

In this study, I focus on children's own experiences of participation and belonging. I have focused to find out about the groups where they feel like belonging and the issues in which they want to participate. With their own perspectives in mind, I analyze children's participatory activities, citizenship and political agency in a broad sense, leaning on the concepts of *agency* and *belonging*. On one hand, I pay attention to children's ways of acting, learning and participating here and now, *as* children. On the other hand, from a futurist perspective, I explore their experiences of *becoming* members of the (political) society, as future adults.

This study considers participation, citizenship and politics as overlapping elements of children's agency and belonging in the society. Each of the concepts, important in their own right, is inadequate as an analytical approach. Participation has, as Thomas (2007) has pointed out, become a buzzword that can be linked to almost anything. Citizenship has not been sufficiently conceptualized from children's perspectives (Staheli and Brown 2003). Similarly, their political agency requires further clarity (Kallio and Häkli 2011). What is participation, citizenship and politics *for children*, in *their* lived realities?

In this study, I have analyzed children’s everyday life experiences. I have explored their communal activities and belonging in the society by looking into how they find opportunities to take actively part in various kinds of situations and processes, in reflection with societal structures of participation. I have brought the key concepts of the research – participation, citizenship and politics – under a conceptual umbrella of *sociation*, following Georg Simmel’s (1858–1918) theorization. In Simmel’s perspective, people live their lives, first, from their own point of view, and concurrently, from the society’s point of view. Some issues are important to oneself whereas some other’s get their importance from society’s perspective (Frisby 2001). In line with Simmel’s thought, Agnew (2002) has noticed that children learn by living, and this learning happens importantly in everyday life. While such social learning largely takes place during childhood, it however continues throughout the lifecourse. Thus, the concept of sociation involves an idea of liminality regarding children’s agency – children live at the same time in two worlds, as *beings* in the here-and-now and as *becomings* in the futurity (Skelton 2010; Kallio and Häkli 2011; Wood 2012).

For analytical purposes, drawing from Simmel, I have created an *analytical framework of sociation*, building on three continua that bring together different facets of agency and belonging (Figure 1). The dimension of institutional *Citizenship* refers to membership in formal communities, such as school class. Institutional *Politics* involves broadly politicized matters, like wars and policies. *Participation*, again writ large, is children’s activity in fixed settings, for example in youth councils. The counterparts of these three dimensions in the three continua of agency and belonging are defined from everyday life perspectives. Here *citizenship* means membership in communities by choice, peer groups for instance. Mundane *politics* refers to aspects that politicize in children’s daily lives, for themselves, one example being caring for pets. Finally, with *participation* I denote activities in settings that children choose to participate in, such as game worlds or hobbies. Hence, the ‘strings of sociation’ bind together citizenship, politics and participation as multifaceted forms of communal life, including both collective and personal aspects.

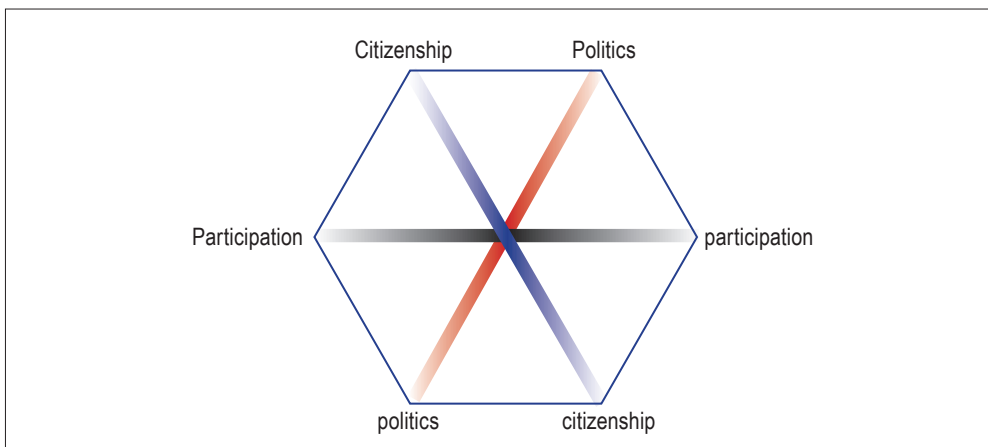


Figure 1. Analytical framework of sociation

The main research questions in this study are: In what kinds of practices and situations children develop feelings of belonging? How children's agency, understood concurrently as experiences and participation opportunities, creates societal memberships?

The empirical study employed a set of qualitative research methods, named MAPOLIS methods, including three elements: mapping, relaxed interviews, and biographical essays and drawings. The generated research materials include child-produced maps, transcribed interviews and essays/drawings from 127 young participants from two age groups (10–11, 15–16). They came from three schools in Tampere and Helsinki. The data were collected in 2012. In the analysis, I have focused mostly on the interview materials, from three perspectives. First, children's experiences; second, participation, citizenship and politics; third, sociation in relation to children's experiences and opportunities to act.

As the main findings of the study I present that, from children's perspectives, institutional settings offer arenas for only a small part of politically significant activities and subject formation. While children give weight to large-scale matters, such as participating in environmental catastrophes, in their worlds ordinary settings and everyday relationships form the most important contexts for taking actively part in any matter. In my study, institutional settings where adults seek to promote for participation are largely missing from children's expressed experiences. Thus, according to my findings children become members of the society and learn citizenship skills in their everyday lives, by negotiating various matters, forming opinions, and listening to and collaborating with others. Issues related to hobbies and pets, and rules at home, kindergarten or school, can form mundane context for such activities.

A deeper and broader understand of belonging and agency, based on children's experiential perspectives, provides starting points for developing participation opportunities to them. My research suggests that, in policy-making and participatory practices, it is important to notice moments, matters and communities important to children in their everyday lives, and to promote their possibilities to act in these contexts. The sociation perspective developed in the study highlights that the processes and moments in which children learn how to cooperate and act with others are central to their belonging and agency in the society, in various scalar dimensions, here and now as well as later in life. From a child-centred perspective, I argue that, children should be offered opportunities to find communal ways of living in their own terms, and have possibilities to take part in different processes in their everyday environments. This makes their participation, citizenship and political agency meaningful. Moreover, due to personal differences, a variety of opportunities to active agency are needed, offered to children by adults and seized by children themselves. Becoming a member of the society is a process though, which we learn, little by little, how to live in modern societies. In these non-linear processes, children are at the same time beings and becomings, which is to say that what is significant in childhood may also carry importance in adulthood. Following Simmel (1999), the society emerges from two directions, personal and societal, thus every individual has to find their own way through.

In conclusion, this study proposes sociation as an interlinking concept between participation, citizenship and politics. It offers a broad perspective to children's active role in the society, contributing to the interdisciplinary research on children's and young people's participation, citizenship and political agency (e.g. Thomas 2007; Lister 2007a,b; Kallio and Häkli 2011; Bartos 2012; Mitchell and Elwood 2012; Wood 2012b; Trelle and van Hoven 2016). Everyday agency and belonging are central in understanding children's experiences regarding how to be "active citizen", "political actor" or "participating subject".

Keywords: Agency, belonging, participation, citizenship, political agency, childhood studies, children

SISÄLLYS

1	Lasten yhteiskunta	15
1.1	Tutkimuksen tausta	15
1.2	Ymmärrys lapsuudesta	18
1.3	Lasten osallistumiseen liittyvät lait ja sopimukset	21
1.4	Osallistumisen rakenteet	24
2	Kolme näkökulmaa osallisuuteen ja toimijuuteen	28
2.1	Lasten osallistuminen	28
2.2	Osallistumisen kritiikki	33
2.3	Lasten kansalaisuus	36
2.4	Kansalaisuuden kritiikki	42
2.5	Lasten poliittisuus	45
2.6	Poliittisuuden kritiikki	50
3	Yhteiskunnallistuminen	52
3.1	Yhteiskunnallistuminen Simmelin ajattelussa	52
3.2	Yhteiskunnallistumisen kuusikulmio	55
3.3	Kuusikulmion kuvaus	58
4	Tutkimusotteen ja menetelmän paikantaminen	61
4.1	Tutkimustehtävä ja kysymykset	61
4.2	Metodologia ja etiikka	62
4.2.1	Yleisesti osallistavista tutkimusmenetelmistä	62
4.2.2	Eettisiä lähtökohtia	65
4.2.3	Metodologinen orientaatio tässä työssä	67
4.3	Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja aineistot	72
4.3.1	MAPOLIS -tutkimusmenetelmä	72
4.3.2	Aineiston kuvaus, perustelut ja rajaukset	75
4.3.3	Aineiston analyysin perusteet	80

5	Yhteiskunnallistuminen arjen käytäntöinä	85
5.1	Institutionaalinen yhteiskunnallistuminen	85
5.1.1	Osallistuminen (O)	85
5.1.2	Kansalaisuus (K)	93
5.1.3	Poliittisuus (P)	102
5.2	Arkiympäristöjen yhteiskunnallistuminen	106
5.2.1	osallistuminen (o)	106
5.2.2	kansalaisuus (k)	115
5.2.3	poliittisuus (p)	120
5.3	Lasten kokemuksia arkisista käytännöistä	126
6	Yhteiskunnallistuminen osallisuutena ja toimijuutena	133
6.1	Järjestettyjen osallistumismallien näkökulma	133
6.2	Lasten osallisuuden ja toimijuuden prosessi	138
6.3	Moninaisuuden tunnistamisen mahdollisuuksia	141
6.4	Lasten osallisuus ja toimijuus yhteiskunnallistumisena	146
7	Lähteet	154

1 LASTEN YHTEISKUNTA

1.1 Tutkimuksen tausta

Kun olen puhunut ihmisille tutkimukseni aiheesta aloittaen sanomalla sen käsittelevän ”lasten osallistumista”, lähes kaikilla on ollut kerrottavanaan jokin esimerkki omista kokemuksistaan liittyen koulun oppilaskunnan toimintaan tai tukioppilaana toimimiseen. Joidenkin kanssa olen päätynyt keskustelemaan siitä, kuinka tärkeä teema lasten osallistuminen on ja kuinka meidän tulisi ymmärtää tämä tärkeys. Näissä keskusteluissa tärkeys on muodostunut aina ymmärryksestä, jossa lasten aktiivinen mukanaolo on kyseenalaistamatonta. Keskusteluissa oletetaan lasten olevan vailla mahdollisuuksia osallistua, jolloin kaikki keinot mahdollisuuksien lisäämiseksi ovat paikallaan. Lähes kaikilla mielikuva sanaparista ”lasten osallistuminen” johti tulkintoihin lasten mahdollisuuksista olla mukana erilaisissa järjestetyissä toiminnoissa.

Kun olen jatkanut työni avaamista kertomalla tutkivani lasten osallistumista ”arkisina kokemuksina”, olen joutunut selittämään, mitä tällä tarkoitan. Mielikuva lasten osallistumisesta on muodostunut monelle niin selkeästi yhteiskunnalliseen vaikuttamistoimintaan kykeytyväksi, ettei sen ymmärtäminen kokemuksellisesti tärkeänä arjen näkökulmana ole yksinkertaista.

Kohtaamieni ihmisten näkemykset kertovat osaltaan siitä tavasta, jolla lasten osallistuminen on saanut jalansijaa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Keskustelu tyypistyy arkisella puheen tasolla tarkastelemaan osallistumista vain erilaisina järjestettyinä mahdollisuuksina. Kuten saamani kommentit osaltaan näyttävät, osallistuminen mieltyy toimimiseksi järjestetyissä rakenteissa. Samoin ”lapset” tunnistetaan yleisellä tasolla yhtenäiseksi joukoksi, vaikka mukana on hyvin eri ikäisiä ja eri tavoin toimivia ihmisiä.

Tutkimuksellisesti kiinnostuin osallistumisen näkökulmista työskennellessäni vuonna 2007 Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccassa. Tein siellä raportin, jossa tarkastelin päiväkodin henkilökunnan näkemyksiä lasten osallisuudessa. Vielä 10 vuotta sitten, monen lastentarhanopettajan mukaan, lasten osallisuus ei voinut päiväkodeissa toteutua, sillä lapsille ei voida luovuttaa sellaista valtaa. Tällaisen näkökulman yleisyyden lisäksi osallisuuden käsite oli käytössä monenlaisissa yhteyksissä. Aloin miettiä, missä määrin monenlaiset tavat puhua lasten osallisuudesta ja osallistumisesta vaikeuttivat yhteisten tulkintojen tekemistä. Entä miten yhteiskunnan jäseneksi kasvetään? Onko avain lapsuu-

den osallistumiskokemusten vahvistamisessa, vai erilaisten mahdollisuuksien tunnistamisessa. Kiinnostuvatko ihmiset erilaisista asioista riippumatta iästä?

Jatkoin lasten osallistumiskysymysten tutkimista työskennellessäni tutkijana Helsingin kaupungin tietokeskuksessa. Törmäsin jatkuvasti erilaisia raportteja, selvityksiä ja oppaita lukiessani käsitteelliseen epäselvyyteen, jossa osallistuminen ja osallisuus liitettiin toisiinsa. Näissä yhteyksissä saatettiin puhua esimerkiksi lasten osallisuuden tarpeesta ja määritellä se kokemukseksi. Seuraavassa lauseessa osallisuuden nähtiin saavan merkityksensä osallistumisesta.

Samaan aikaan tutkimuksen kentällä lasten osallisuus alettiin ymmärtää entistä enemmän kokemuksena kuin aktiivisena tekemisenä (esim. Kiili 2008). Lisäksi osallisuus ja osallistuminen alettiin esimerkiksi lapsuudentutkimuksen kentällä nähdä osana lasten nykyistä lapsuutta pikemmin kuin osana heidän tulevaa aikuisuuttaan (esim. Alanen ja Karila 2009).

Käytännön työssä kohtaamani käsitteellisen epämääräisyyden ja teoreettisen ymmärryksen välissä tuntui olevan ristiriita. Käytännön työssä osallisuus ja osallistuminen ymmärrettiin edelleen helposti toistensa synonyymeina, kun taas akateemisessa keskustelussa käsitteet pyrittiin erottamaan toisistaan. Sukeltaessani entistä syvemmälle lasten osallistumisen ja osallisuuden teemoihin, vahvistui näkemys monimutkaisesta kokonaisuudesta, johon liittyivät myös näkökulmat vaikuttamisesta, mielipiteen ilmaisun mahdollisuudesta, kuulluksi tulemisen merkityksestä ja oman äänensä kuuluviin saamisesta. Lisäksi yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja lasten palveluiden käytännöissä, vahvistui ajatus toimijuuden tunnistamisesta ja vahvistamisesta. Kuinka lapsille tulee taata erilaisia mahdollisuuksia olla aktiivisia toimijoita, jotka toimivat itselleen mielekkäällä tavalla.

Monenlaiset osallisuuden, osallistumisen ja toimijuuden määritelmät alkoivat tulla itselleni näkyviin myös tilanteissa, joissa lasta tai lapsen käytöstä jouduttiin tavalla tai toisella arvioimaan. Lapset otettiin mukaan, mutta usein tämä tapahtui tavoilla, jotka eivät välttämättä lasten mielestä olleet toimivia. Lapselta saatettiin esimerkiksi kysyä mielipidettä hänen omaa asumistaan, hoitoaan tai tarpeitaan silmällä pitäen, mutta samalla aikuisilla toimijoilla oli jo tiedossa, miten asia tulisi etenemään. Aikuinen ajatteli vastanneensa lasten kuulemisen tarpeeseen, mutta tuli tehneeksi sen tavoilla, jotka eivät välttämättä vahvistaneet lapsen käsitystä omasta osallisuudestaan tai mahdollisuuksistaan toimia.

Osaltaan tällainen ajattelu näkyy myös esimerkiksi opetussuunnitelmien tai varhaiskasvatussuunnitelmien muotoiluissa, joissa lasten oletetaan itse arvioivan omaa oppimistaan ja asettavan sille tavoitteita. Vaikka muotoilut on tehty lasten ikä huomioiden, on niiden perimmäinen viesti kuitenkin osallisuuden ja mukanaolon määrittymisen arvioinnin, onnistumisen ja vastuun näkökulmista. Tiukasti tulkitsemalla arvioinnin tehnyt henkilö on myös vastuussa arvioitavan asian toteutumisesta. Mitä, jos onnistumista ei tulekaan tai jos arvioi itsensä ”väärin”? Voitaisiinko lapsi myös vastuuttaa määrittämiensä tavoitteiden laiminlyönnistä? Tällaiset kysymykset alkoivat yhä enenevässä määrin ohjata ajattelua.

Lasten osallistumisesta on muodostunut maailma, jossa samaan aikaan lapsia toisaalla osallistetaan, ja toisaalla heidän osallistumisensa mahdollisuudet näyttävät olemattomilta. Joissain tilanteissa heidän oletetaan ottavan osaa kaikenlaiseen tekemiseen ilman, että heillä on kokonaisuuteen sanavaltaa ja samalla jossain tilanteessa he eivät saa olla mukana lainkaan (esim. Gallagher 2006, 171). Lasten osallistuminen kiertyy myös osaksi aikuisten asenteita ja tapoja kohdata lapsia (esim. Gretchell ja Kiilakoski 2012).

Keskustelua siitä, mistä puhumme puhuessamme osallistumisesta, tulisi käydä laajemmin, jotta ymmärrys käsitteiden tulkinnanvaraisuudesta ja määrittelyn tarpeesta tulisi tunnistettua (esim. Gallagher 2006; Esser ym. 2016). Vaikka näkemyksiä siitä, mitä lasten osallistumisen tulisi olla, jotta se olisi muutakin kuin osallistumista järjestetyissä rakenteissa, on käyty (esim. Bosco 2010; Eskelinen ym. 2012), tarvittaisiin edelleen lisää määrittelyä siitä, mistä puhumme puhuessamme lasten osallistumisesta. Jaettuun ymmärrykseen pääseminen auttaisi hahmottamaan ilmiön moninaisuutta, sillä Thomasin (2007) huomio kymmenen vuoden takaa pätee edelleen; osallistuminen (*participation*) on vakiintunut muotisanaksi, joka voidaan liittää melkein mihin tahansa asiaan. Lasten osallistumisesta puhuttaessa vähemmälle huomiolle on jäänyt ajatus pysähtymisestä, ja sen tarkastelusta onko jatkuva osallistumisen mahdollisuuksien lisääminen tarpeellista. Onko oikeudesta osallistua tullut velvollisuus?

Näiden ajatusten siivittämänä tartuin tarjoukseen lähteä väitöskirjatyöhön Tampereen yliopiston Tilan ja poliittisen toimijuuden tutkimusryhmän hankkeisiin *Lasten marginalisoinnin ehkäisy paikallaloittaisen osallistumisen keinoin* (SA134949) ja *Lasten ja nuorten marginalisaatoriskin hallinta varhaisen tunnistamisen avulla* (SA264436). Hankkeet olivat osa Suomen Akatemian vuosina 2010-2015 käynnissä ollut laajaa ja monitieteistä Lasten hyvinvointi ja terveys -tutkimusohjelmaa (SkidiKids). Ohjelman tavoitteena oli koota yhteen mahdollisimman laajasti lapsiin ja nuoriin liittyvää tutkimusta eri tieteenaloilta. Vaikka tutkimukseni on oma kokonaisuutensa, ovat monet keskustelut tutkimusryhmämme sisällä kuitenkin olleet yhteisiä, olemme kehittäneet käyttämäni menetelmää yhdessä ja julkaisseet hankkeen yhteisiä tuloksia. Hankkeiden sisällä tutkijat ovat myös erillään tuottaneet useita lopputuloksia, erilaisia analyysejä ja julkaisuja.

Tutkimukseni kytkeytyy lasten yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden tarkasteluun, jota tarkastelen osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden näkökulmista. Kyse on yhtä aikaa kokemuksista (osallisuus) ja mahdollisuuksista toimia (toimijuus). Kahdesta suunnasta rakentuva tarkastelu antaa mahdollisuuden tunnistaa, millaisiin näkökulmiin, teemoihin ja yhteisöihin lasten kokemukset ovat suhteessa ja millaiset yhteiskunnan jäsenyyden tavat ovat heille merkityksellisiä. Näkökulmani rakentuu erityisesti suhteessa poliittisen maantieteen kentällä syntyneeseen ymmärrykseen yhteiskunnan jäsenenä olemisen kysymyksistä (esim. Gallagher 2006; 2008; Lister 2007; Wood 2011; 2016).

Kysyn työssäni yhtäältä, miten toimijuudesta lasten omina kokemuksina ja yleisesti tuotettuina mahdollisuuksina muodostuu yhteiskunnan jäsenyyttä? Toisaalta vastaan kysymykseen, missä henkilökohtainen osallisuuden tunne rakentuu? Työni nojaa vahvasti

teoriaan ja tarjoaa uudenlaista käsitteellistä ymmärrystä myös akateemiseen keskusteluun. Samalla työn keskeinen motiivi on pyrkiä vaikuttamaan siihen maailmaan, jossa lasten osallisuutta ja toimijuutta tuetaan. Ymmärryksessäni parhaat käytäntöjä kehittävät näkökulmat ja ratkaisut tukeutuvat tieteelliseen tietoon ja tutkimukseen, mutta ottavat myös kantaa käytännön elämään (myös Kiili 2006; Wood 2011). Lähestyn tavoitettani tarkastelemalla ensin, miten lasten osallisuus ja toimijuus yhteiskunnassa näkyvät. Tämän jälkeen tarkastelen lasten osallistumisesta, kansalaisuudesta ja poliittisuudesta käytyä keskustelua. Olen jaotellut näiden käsitteiden tarkastelun omiin kokonaisuuksiinsa, vaikka monet keskustelut ovat yhteneväisiä ja päällekkäisiä.

Osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden käsitteellistys on antanut rungon tutkimukselleni. Tämän rungon ympärille olen rakentanut tarkastelun, joka muodostaa tutkimukseni ytimen. Se kuvaa omalta osaltaan lasten yhteiskunnallista asemaa pyrkimällä vastaamaan kysymykseen, miten löytää ratkaisuja käsitteellisiin pulmiin tai dikotomioiden ylittämiseen, joita osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden tarkasteluissa ilmenee (esim. arkinen/muodollinen tai yksityinen/yleinen).

Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella lasten olemisen paikkaa, toiminnan mahdollisuuksia ja kokemuksia, Georg Simmelin (1908; 1917; 1999, 25–26) käsitteeseen tukeutuen, yhteiskunnallistumisena, jota tarkastelen sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta. Tarkasteluni rakentuu lähtökohdasta, jossa yhteiskunnallistuminen toimii käsitteellisenä jäsenyyksenä ja empiirisenä tuloksena.

Lähden tutkimuksessani liikkeelle lasten yhteiskunnallisen aseman kuvaamisesta (luku 1). Tarkastelen tässä luvussa, miten lasten asema yhteiskunnassa ymmärretään. Tämän jälkeen siirryn luvussa 2 tarkastelemaan osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden käsitteillä käytyä tieteellistä keskustelua. Taustoittavien lukujen jälkeen siirryn Simmelin yhteiskunnallistumiskäsitteen tarkastelun myötä määrittämään yhteiskunnallistumisen tämän työn kontekstissa (luku 3).

Luvussa 4 avaan sekä tutkimukseni metodologisia ja eettisiä lähtökohtia että aineistonkeruuprosessia, aineistoa ja analyysin perusteita. Loppuosa tutkimuksestani rakentuu analyysiluvusta sekä analyysin yhteenvetoluvusta (luku 5). Keskusteluluvussa 6 vastaan aineistolle asettamiini kysymyksiin, ja luon kokonaiskuvan yhteiskunnallistumisen mahdollisuuksista kuvata lasten osallistumista, kansalaisuutta ja poliittisuutta aiempaa hienoisemmin.

1.2 Ymmärrys lapsuudesta

Lapsuus käsitteenä ja ymmärrys lapsuudesta ovat sosiaalisia konstruktioita, joiden määrittely vaihtelee eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa (Kjørholt 2002). Historiallisesti tarkasteltuna lapsuus on käsitteenä ja elämänvaiheena ollut olemassa aina antiikin yhteiskunnista asti, vaikka sen sisältö ja muoto olivatkin erilaisia kuin nykyisin (Katajala-Peltomaa ja Vuolanto 2013). Lapsuus tunnistettiin jo antiikissa omana, vaikkakin lyhyenä,

elämänvaiheenaan (emt., 43). Teollisen vallankumouksen aikaisessa yhteiskunnassa (1700 loppu–1800 alku) lapsuus oli edelleen nykyistä lyhempi elämänvaihe, mutta se tunnistettiin omana vaiheenaan (Aries 1962; Kallio 2006, 16). Koska lapsuuden elämänvaihe on vuosisatoja ollut kohtuullisen lyhyt, on monilla iältään nuorilla ihmisillä ollut velvollisuus osallistua taloudelliseen toimintaan ja työntekoon (Katajala-Peltomaa ja Vuolanto 2013). Nykyisyydestä katsottuna lapsuuden lyhyys näyttää ongelmalliselta, mutta siitä huolimatta kaikkina aikoina lapsiksi määritetyjä ihmisiä on pyritty suojelemaan aikuisuuden vaatimuksilta ja elämän nurjalta puolelta (emt.). Historiallisesti tarkasteltuna suurin muutos ei ole tapahtunut lapsuuden erottumisessa omaksi elämänvaiheekseen, vaan sen pidentyminen ja ikärajojen mukainen täsmentyminen. Esimerkiksi Suomessa muutettiin jo 1700-luvulla täysi-ikäisyyden raja 15 ikävuodesta 21 ikävuoteen, jossa se pysyi aina 1960-luvulle asti. Tästä eteenpäin raja on pysynyt 18 ikävuodessa.

Lapsuuden konstruktio tukeutuu paitsi kehityspsykologisesti perusteltuihin kehitysvaiheisiin myös kulloinkin vallalla olevaan näkemykseen ”sopivasta” lapsuudesta (Keltikangas-Järvinen 2012). Tästä näkökulmasta lapset määrittyvät kasvavina olentoina, joiden taidot, ymmärrys ja kapasiteetti ovat vasta kehittymässä. Lasten on ymmärretty olevan ”tulevia” ei vielä valmiita yksilöitä (Alanen ja Karila 2009). Ajattelu perustuu myös näkemykseen lasten suojelun tarpeesta. Lapsiksi mielletyt ihmiset ovat perustellusti myös suojelun kohteita; heillä ei ole kaikkia niitä kykyjä, joita aikuisilla on. Samaan aikaan, kun on ollut perusteltua suojella lapsia, loi vallalla ollut näkökulma mahdollisuuden suhtautua lapsiin suojeltavina objekteina, jonka myötä he saivat osakseen erityiskohtelu ja huolenpitoa (Strandell 1995). Suojelun kontekstissa lapsia saatettiin määritellä termeillä ”hauras lapsi” tai ”avuton lapsi” (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2010). Tällainen ajattelu on ollut vallalla aina 1980-luvulle saakka, jolloin sitä alettiin haastaa aiempaa vahvemmin (Alanen ja Karila 2009).

Suomessa laajempaa ymmärrystä alettiin rakentaa 1980-luvulta lähtien yhteiskunnallisen lapsudentutkimuksen käsitteillä, joissa tavoitteena on ollut ymmärtää lapset omana ryhmänään, ja tarkastella lapsuutta pysyvänä yhteiskunnallisena rakenteena (Alanen ja Karila 2009; Strandell 2012). Alussa pyrkimyksenä oli asemoida yhteiskunnallinen lapsudentutkimus ja lapsuuden määritelmä sekä positiivinen lasten toimijuuden tunnistaminen kehityspsykologisen tutkimustradition rinnalle.

Yhteiskunnallinen lapsudentutkimus on tämän jälkeenkin pyrkinyt tuottamaan tutkimusta, jossa lapsia tutkitaan tämän hetken lapsina vaihtoehtona tyypilliselle psykologiselle ja kasvatustieteelliselle tulevaisuuteen kurottavalle tutkimukselle (Alasuutari 2009). Tällaisen näkökulman myötä myös lapsia alettiin määritellä uusilla tavoilla, kuten ”artikuloiva sosiaalinen toimija” (James 2007). Lapsudentutkimuksen myötä lapset on alettu yhteiskunnallisissa keskustelussa tunnistaa sekä olevina (*being*) että tulevina (*becoming*) subjekteina, joilla on paikkansa ja roolinsa sekä nykyisinä lapsina että tulevina aikuisina (Evans ja Spicer 2008; Alanen ja Karila 2009).

Suomenkaltaisissa länsimaisissa yhteiskunnissa lapset tunnustetaan nykyisin toimijoina ja subjekteina, jotka ottavat osaa yhteiskunnallisiin toimintoihin. Lapset mielletään kykenevinä hoitamaan omia asioitaan, edustamaan muita lapsia institutionaalisissa rakenteissa ja ottamaan osaa lasten asioiksi miellettyihin teemoihin. Lapset tunnustetaan kyvykkäinä ja aikaansaavina yksilöinä, joita ei voida yhteiskunnallisissa tilanteissa sivuuttaa (Alanen ja Karila 2009).

Uudenlainen lasten toimijuutta ja osallisuutta korostava tapa ymmärtää lapsuutta elämänvaiheena ei ole kuitenkaan tarkoittanut lasten yhteiskunnallisen aseman problematisoinnin päättymistä. Kritiikin kohteeksi on nostettu esimerkiksi uusliberaalissa hengessä esiin tuotu tapa nähdä lapset itsenäisinä toimijoina, jotka osaavat kantaa myös vastuun päätöksistään (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2006). Toisesta näkökulmasta uudenlaista lapsuuden määritelmää tarkastellaan myös näkökulmasta, jossa lapsuus määrittyy liialti sosiaalisesti rakennettuna ”muotokuvana”, jossa lapsuuden sosiaalinen tila on erilainen eri lapsille (James 2007, 265). Jamesin (emt., 270) kritiikki kohdistuu tapaan, jossa lapset määritellään yleiseksi kategoriaksi, ja yksittäinen lapsi tämän yleisen kategorian edustajaksi. Näiden lisäksi esimerkiksi Bosco (2010) on nostanut esiin, miten lasten ääntä ja kokemuksia voidaan käyttää vahvistamaan aikuisten tapaa ajatella lasten parasta.

Lapsuuden uudenlainen problematisointi tuo keskusteluun monenlaisia kysymyksiä tavoista, joilla lapset ja lapsuus nykyisellään ymmärretään. Millaiset suhteet suojelulla ja toimijuudella on tai tulisi olla? Miten tunnistaa lasten erilaisuus vaarantamatta heidän toimijuuttaan tai toisin päin? Keskustelussa lasten suojelun ja mukanaolon suhteista on osaltaan kyse myös vallasta. Esimerkiksi Kesby (2007, 2817) on todennut, että valta ja vallankäyttö (*power and domination*) tulisi erottaa toisistaan. Vallankäyttö voi tulla näkyviin esimerkiksi tilanteissa, joissa aikuisilla toimijoilla on vahva agenda. Agendan tuottama vallankäyttö ei poistu sillä, että samalla annetaan lapsille valtaa miettiä ratkaisua aikuisen asettamaan ongelmaan. Kjørholt (2002, 76) on tähän liittyen kuvannut, miten vahvan agendan omaavilla toimijoilla on usein heikosti ymmärrystä niistä laajoista yhteiskunnallisista tekijöistä, jotka vaikuttavat asioiden taustalla.

Käsitys ”lapsesta” toimivana subjektina tai suojeltavana objektina muokkaa myös lasten kanssa toimivien ammattilaisten näkemyksiä. Monet erilaiset ja kilpailevat käsitykset lapsista ja lapsuudesta heijastuvat lasten kanssa toimivien ammattilaisten jokapäiväiseen työhön. Yhtäältä, he joutuvat miettimään, miten itse suhtautuvat lapsiin. Toisaalta, heillä on myös valtaa määritellä, millainen lapsuus näyttäytyy toivottavana. Tässä kokonaisuudessa esimerkiksi valta näkyy siinä, miten aikuiset toimijat suhtautuvat lasten tuottamaan tietoon. Institutionaaliseen malliin järjestäytyneessä asiantuntijajohtoisessa maailmassa lasten oma kokemus ja tieto voivat jäädä taka-alalle (esim. Cahill 2007).

Tähän liittyen esimerkiksi Mohann (1999) on todennut jo vuosia sitten, että asioita voidaan tietää eri tasoilla ja eri paikoissa, jolloin tieto ei ole joko–tai vaan sekä–että. Lasten oman tietämisen korostaminen on puolestaan johtanut keskusteluun lasten mielipiteiden suhteesta aikuisten näkemyksiin. Keskustelua ohjaavat kysymykset siitä, onko esimerkiksi

mielipiteen esittäjällä tarpeeksi tietoa asiasta, jotta hän osaa ottaa kaiken tarvittavan huomioon? Onko hänellä puutteita kyvyssä ymmärtää asioita? Pystyykö hän tekemään päätöksiä? (Archard ja Skivenes 2009). Vanderbeck (2010) puolestaan on esittänyt kysymyksen, mitä lapsuudentutkimuksen tuottamalle ymmärrykselle tapahtuisi, jos joitain lasten tekemiä havaintoja sovellettaisiin systemaatisemmin aikuisten maailmaan?

Kaiken kaikkiaan lapsuus on muuttunut aikojen saatossa erityisesti lapsuudeksi määritellyn ajanjakson muuttumisen myötä. Sen sijaan lapsuuteen on aina liittynyt jännitteitä ja ristiriitoja; millaiset asiat ovat sopivia lapsille, ja millaisilta asioilta heitä puolestaan pitäisi suojella? Kysymykset ovat vaihdelleet ajan saatossa, mutta keskustelu on ollut aina käynnissä. Tällä hetkellä lapsuuden ajanjaksoa leimaa keskustelu lasten oikeuksista. Oikeudet on nostettu esiin monella tavalla sekä akateemisissa että käytännön keskusteluissa (esim. Toivonen 2017; Thomas 2017).

Ymmärrän tässä työssä lapset toisistaan erilaisina ihmisinä, joilla on kaikilla omanlainen suhteensa yhteiskuntaan ja omiin yhteisöihinsä. Puhun työssäni tietoisesti pelkästään lapsista eikä esimerkiksi lapsista ja nuorista. Joissain tilanteissa tämä voi olla vastoin lasten omaa tapaa puhua itsestään, vaikka yleistettävää tapaa määrittää itsensä lapseksi tai nuoreksi ei haastattelemieni lasten keskuudessa ollut. Toiset kokivat olevansa nuoria 11-vuotiaina, kun taas toiset määrittivät itsensä lapsiksi vielä 16-vuotiaina. Päädyin työssäni puhumaan ainoastaan lapsista yksinkertaisuuden vuoksi ymmärtäen samalla valintaani liittyvän valta-asetelman; minun on tutkijana mahdollista tehdä tällainen valinta. Tukeudun ratkaisussani ajatukseen, jossa kaikki alaikäiset ovat lapsia, mutta ikärajojen vetäminen lapsuuden ja nuoruuden välille on haastavampaa.

1.3 Lasten osallistumiseen liittyvät lait ja sopimukset

Lasten yhteiskunnallista roolia on alettu enenevässä määrin säädellä erilaisin laein, sopimuksin ja asetuksin (Toivonen 2017). Yhteiskunnassa puhutaan yhä enemmän lasten näkemysten huomioimisen merkityksestä etenkin hallinnollisissa kysymyksissä. Kuntien on esimerkiksi tehtävä lapsivaikutusten arviointia, oikeustieteilijät ovat alkaneet ottaa kantaa lasten oikeuksiin ja lasten kanssa toimivat ammattilaiset ottavat lasten näkökulmat päätöksissään huomioon. Lapsi- ja nuorisopolitiikka on muuttunut aiempaa kattavammaksi. Samalla on vahvistunut lasten tunnistaminen yksilöoikeuksien haltijoina, joiden mielipiteitä ei voida sivuuttaa (Strandell 2012).

Tällainen kehitys on osaltaan ollut vaikuttamassa myös siihen, miten lasten yhteiskunnallista asemaa on alettu hallita. Esimerkiksi Satka kumppaneineen (2011) sekä Pekkarinen ja Harrikari (2011) ovat todenneet, että lasten toiminnan hallinnasta on tullut keskeinen osa nykyistä lapsi- ja nuorisopolitiikkaa. Aiemman *aikuisuudelta* suojelemisen lisäksi on syntynyt tarve suojella lapsia kokonaisvaltaisesti monilta erilaisilta riskeiksi määritellyiltä asioilta, kuten esimerkiksi myöhäiseltä ulkona oleilulta. Tällainen kokonaisvaltainen lapsiin kohdistuva riskeiltä suojeleminen on vahvasti normitettua. Pyrkimyksenä on luo-

da yhdenmukaiset kaikkia lapsia koskevat säännöt kulloinkin ongelmalliseksi koettuihin asioihin (Satka ym. 2011). Normitettu näkökulma vaikuttaa myös siihen maailmaan, jossa lapset elävät. Esimerkiksi James (1998, 7) on jo 20 vuotta sitten todennut, että lapset elävät elämäänsä entistä suppeammassa maailmassa. Jamesin mukaan tämä tarkoittaa sitä, että lasten arkinen maailma ja tosiasiallinen elämänpiiri kapenevat. Pekkarisen ja Harrikarin (2011) mukaan kaventuminen johtuu vanhempien ja yhteiskunnan tarpeesta minimoida riskejä asettamalla monenlaisia sääntöjä lasten toiminnalle (myös Setälä 2012, 177).

Lasten yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus ovat tulleet nykyiseen lapsi- ja nuorisopolitiittiseen keskusteluun osana laajempaa kansainvälistä lasten oikeuksia ja erityisasemaa vahvistavia toimintoja. Näistä keskeinen osa muodostuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksesta (Unicef 2017), johon sopimusvaltioiden kansalliset ja järjestötasoiset hankkeet, politiikkaohjelmat, lait ja asetukset tulee sitoa. Sopimus on solmittu kaikkien muiden valtioiden paitsi Yhdysvaltojen kanssa. Lisäksi sopimuksen täytäntöönpano on Etelä-Sudaniassa ajautunut vastatuuleen.

Sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 1989, ja se on seurausta vuonna 1959 sidotulle Lapsen oikeuksien julistukselle. Suomessa lapsen oikeuksien sopimus tuli voimaan vuonna 1991.

Lapsen oikeuksien sopimus on kaikkia alle 18-vuotiaita koskeva ihmisoikeussopimus. Sopimuksen perusteena on taata kaikille lapsille perusoikeudet; terveys, koulutus, turva ja tasa-arvo. Näitä periaatteita tukemaan sopimuksessa on määritelty lapsille kuuluvia ihmisoikeuksia sekä asetettu valtioille ensisijainen velvollisuus toteuttaa nämä oikeudet. Sopimus rakentuu neljän yleisen periaatteen varaan, joita ovat:

- Syrjimättömyys (artikla 2)
- Lapsen edun huomioiminen (artikla 3)
- Oikeus elämään ja kehittymiseen (artikla 6)
- Lapsen näkemyksen kunnioittaminen (artikla 12)

Lapsen oikeuksien sopimusta kehitetään jatkuvasti vastaamaan paremmin muuttuvan yhteiskunnan tarpeita. Lisäksi se on ainoa ihmisoikeussopimus, jonka toteutumisesta YK:lla on velvollisuus valvoa. Valvontaa varten on perustettu YK:n lapsen oikeuksien komitea. Sopimuksen ratifioineet maat raportoivat komitealle viiden vuoden välein lapsen oikeuksien tilanteesta. YK vastaa näihin raportteihin antamalla suosituksia ja huomautuksia. Suomen viimeisin määräaikaisraportti käsiteltiin kesällä 2011, jolloin Suomi sai huomautuksen muun muassa siitä, etteivät suomalaiset lapset tunne oikeuksiaan tarpeeksi hyvin, ja osallistuminen perustuu liikaa järjestettyyn toimintaan.

Sopimuksen toteutumisesta raportoineessa seminaarissa (Helsinki 25.2.2011) Unicefin edustaja kuvasi oikeuksien tunnistamisen hankaluuden kytkeytyvän kokonaiskuvan puutteeseen niistä kaikista toimista, joita lasten osallistumisen vahvistamiseksi on tehty. Toiminta on myös järjestetty sektoreittain, joten selkeän kokonaiskuvan muodostaminen siitä, mitä kaikkea lasten osallistumisen tukemiseksi tehdään käytännössä, on hankalaa. Aiempien maaraporttien huomautusten pohjalta on myös tehty tekoja. Suomessa esimer-

kiksi perustettiin vuonna 1999 lapsiasiavaltuutetun toimi vastauksena sopimuksen vaatimukseen ottaa lasten mielipiteet paremmin huomioon (Lapsiasia 2017).

Lapsen oikeuksien sopimus näyttäytyy hyvin erilaisena eri puolilla maailmaa (esim. Young ja Barrett 2001; White 2007). Länsimaisessa demokratiassa se on saanut usein muodon, jossa lasten osallisuus, osallistuminen ja kuuleminen on nostettu esiin keskeisinä teemoina. Nämä näkökulmat myös korostuvat, jos tarkastellaan niitä asioista, joita ei tarpeeksi huomioida. Suomalaisessa keskustelussa käsitys lapsista ja lapsuudesta perustui vielä 1990-luvun alkupuolella suojeludiskurssille (*protection*), jossa lapsi yksilönä nähtiin suojelun kohteena ja lapsuus väliaikaisena elämänvaiheena matkalla kohti aikuisuutta (Lehtinen 2009; Satka ym. 2011). 2000-luvulle tultaessa alkoi puolestaan korostua lasten osallistumisen (*participation*) näkökulma, ja lasten tunnistamista toimijoina alettiin korostaa (Alanen ja Karila 2009). Nämä näkemykset perustuvat sopimuksen 12:en artiklaan, jossa sanotaan, että:

1. *Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.*
2. *Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti.*

Käytännössä artiklaa on tulkittu lasten osallisuudesta keskusteltaessa, ja se on saanut olla pohjustamassa monenlaisia tulkintoja. Artiklan periaatteet ovat näkyneet esimerkiksi tavoilla, joilla lapsia on alettu enenevässä määrin ottaa mukaan erilaisiin suunnittelu- ja päätöksentekoprosesseihin.

Lasten oikeus osallistua on läpileikkaava periaate, joka on kaikessa lainsäädännössä otettava huomioon, mutta tämän lisäksi sopimuksen merkitys näkyy monissa laeissa muutoiluin, joissa puhutaan lasten oikeudesta osallistua. Esimerkiksi Lastensuojelulakiin (L417/2007, 12 §) ja Nuorisolakiin (L72/2006, 8 §) on kirjattu mukaan lasten osallistuminen ja lasten kuuleminen heitä koskevia asioita päätettäessä. Perusopetuslaissa (L628/1998, 47a §) sopimukseen viitataan lasten oikeutena ilmaista mielipiteensä opetukseen liittyvissä asioissa: *Koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunta voi olla useamman koulun yhteinen. Oppilaskunnan tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä.*

Perusopetuslain lisäksi koulujen opetussuunnitelmia ohjaavissa perusteissa puolestaan mainitaan Lapsen oikeuksien sopimus, ja sen kiinnittyminen opetussuunnitelmakokonaisuuteen. Lisäksi uuteen Varhaiskasvatukseen (L36/2016, 7b §) sopimuksen ajatus oikeudesta tulla kuulluksi on kirjattu näin: *Lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla.*

Suomen perustuslaissa oli kuitenkin jo ennen YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta kirjattuna lasten oikeus hyvään ja turvalliseen elämään. Perustuslain mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Samoin myös kuntalaissa on maininta, jonka mukaan kunnanvaltuuston on pidettävä huolta siitä, että kunnan asukkailla ja palvelujen käyttäjillä on mahdollisuus vaikuttaa kunnan toimintaan. Kuntalaissa ei erityisesti mainita lapsia, mutta ei myöskään suljeta heitä ulkopuolelle puhuttaessa kunnan asukkaista ja palvelujen käyttäjistä. Tämän lisäksi uuden kuntalain (26§) mukaan jokaisessa suomalaisessa kunnassa tulisi olla nuorisovaltuusto tai vastaava nuorten vaikuttamiskanava (myös nuorisoparlamentti tai nuorisoedustusto). Nuorisovaltuustojen toiminnan organisoimiseksi perustetun nuorisovaltuustojen liitto (Nuva ry.) mukaan syksyllä 2017 noin 80 prosentissa Suomen kuntia oli toiminnassa nuorisovaltuusto (Nuva 2017).

Lapsen oikeuksien sopimus on osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, miten suhtautuminen osallistumiseen on muuttunut. Länsimaisissa yhteiskunnissa lasten osallistuminen näkyy esimerkiksi siinä, missä määrin lapset voivat olla mukana (Gallacher ja Gallagher 2008). Tähän liittyen esimerkiksi Evan ja Spicer (2008) ovat huomanneet, miten lasten tunnistaminen toimivina ja kykenevinä subjekteina on antanut heille mahdollisuuden saada oma äänensä kuuluviin aiempaa paremmin. Tällaisen positiivisen tulkinnan lisäksi osallistumisen määrän lisääntyminen on nähty myös vahvistaneen näkökulmaa, jossa lasten osallistumista voidaan käyttää ajamaan myös arveluttavia hankkeita eteenpäin (vrt. Cooke ja Kothari 2001). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi tilanteita, joissa lasten osallistuminen toimii välineenä yksittäiselle taholle saavuttaa taloudellista hyötyä.

1.4 Osallistumisen rakenteet

Käytännössä sekä rakenteisiin kiinnittyminen että toiminnan moninaisuus tulevat esiin tarkasteltaessa niitä kaikkia tahoja, jotka lasten osallistumista järjestävät. Suomessa esimerkiksi valtiolla, kunnilla ja järjestöillä on jokaisella omat osallisuutta tukevat mallinsa, joista suurin osa kiinnittyy järjestettyyn toimintaan. Esimerkiksi kansalliset ja alueelliset lasten parlamentit, kuntien nuorisovaltuustot tai järjestöjen osallisuutta tukevat hankkeet ovat tällaisia malleja (Euroopan neuvoston politiikkatutkinta 2011).

Lasten mukanaolon lisäämisen vaatimus näkyy institutionaalisesti järjestetyn osallistumistoiminnan lisääntymisenä esimerkiksi oppilaskunta- tai nuorisovaltuustotoiminnassa. Kuten edellä toin esiin, oppilaskuntien olemassaolosta säädetään perusopetuslaissa, ja oppilaskunnalla on lainsäädännöllisesti kouluissa vahva asema. Myös nuorisovaltuustojen roolia on lainsäädännössä vahvistettu.

Koulun tehtävänä on perusopetuslain mukaan kuulla oppilaskuntaa ennen koulun toimintaa koskevien päätösten täytäntöönpanoa. Kouluilla on kuitenkin vapaus valita, miten oppilaskunnan toiminta käytännössä järjestetään. Pääsääntöisesti toiminta rakentuu oppilaista valitun hallituksen omaksi toiminnaksi (esim. kokoukset tai oppilaskunnan hal-

lituksen kuulemiset) ja heidän muille oppilaille järjestämäksi toiminnaksi (teemapäivät, juhlat tai työn raportointi). Hallituksen toimintaa tukee oppilaskuntaa ohjaava opettaja. Oppilaskunnan työtä tukemaan luodulla verkkosivulla (Omaoppilaskunta 2017) kuvataan, että oppilaskunta:

- on oppilaiden äänitorvi ja aktiivinen keskustelija
- toimii suunnitelmallisesti ja vaikuttavasti
- parantaa oppilaiden asemaa ja viihtyvyyttä omassa luokassa ja koulussa
- järjestää erilaisia teemapäiviä ja juhlia

Oppilaskuntatoiminnasta on kertynyt kokemusta jo usealta vuodelta, sillä jo vuonna 2007 perusopetuslakiin lisättiin kohta, joka mahdollisti oppilaskuntien perustamisen (Tujula 2012, 1). Toimintaa on asteittain lisätty eri kouluasteille, ja tällä hetkellä sen tulee olla toiminnassa jokaisessa koulussa. Peruskoulussa oppilaskuntatyön tulee koskettaa myös alaluokilla opiskelevia.

Kunnan tasolla lasten osallisuutta ja toimijuutta tuetaan nuorisovaltuusto-toiminnalla. Nuorisovaltuustot ovat vasta vakiinnuttamassa paikkaansa kuntien järjestelmissä, ja niiden rooli on vielä moninainen. Käytännön työssä on eroja kuntien välillä, mutta pääsääntöisesti nuorisovaltuustoihin valitaan edustajat joko vaaleilla tai oppilaskuntien edustajista. Valituille edustajille tulee järjestää mahdollisuus osallistua kunnan kaikkeen päätöksentekoon.

Osassa kuntia nuorisovaltuusto on ollut toiminnassa jo pitkään. Yksi tällainen kunta on Tampere, jossa toimii yksi Suomen vanhimmista nuorisovaltuustoista. Tampereelle nuorisovaltuuston toimintaan voivat ottaa osaa kaikki yläluokilla tai toisen asteen oppilaitoksissa opiskelevat nuoret. Nuorisovaltuuston nettisivujen (2017) mukaan, nuorisovaltuuston toimintamalli koostuu sekä toimikaudeksi valitun hallituksen toiminnasta että Suurkokouksista. Suurkokouksiin kutsutaan kaksi kertaa vuodessa edustajat vuosiluokkien 7-9. kouluista ja toiselta asteelta Tampereen kaupunginvaltuuston istuntosaliin. Suurkokoukset toimivat väylänä päästä mukaan nuorisovaltuuston hallituksen toimintaan.

Tampereen kaupunki käyttää nuorisovaltuustoa tiedon tuottamiseen ja nuorisovaltuuston hallitus antaa lausuntoja nuoria koskevissa asioissa. Lisäksi nuorisovaltuusto osallistuu päätöksentekoon myös suoraan jokaisessa kunnan valtuustoryhmässä olevan edustajan avulla. Nuorisovaltuuston edustajilla on tämän lisäksi läsnäolo- ja puheoikeus myös kaupunginvaltuuston sekä kuuden lauta- ja johtokunnan kokouksissa. Tampereella toimii nuorisovaltuuston lisäksi myös Lasten parlamentti (2017), joka on 7-12-vuotiaille suunnattu vaikuttamiskanava. Nuorisovaltuuston tavoin Lasten parlamentti tukeutuu toimintaansa Suurkokouksiin, jossa valitaan parlamentin hallitus ja käsitellään esiin tulevia asioita.

Helsingissä puolestaan on lähdetty kehittämään omanlaista tapaa järjestää nuorisovaltuustotoimintaa. Helsingissä nuorisovaltuustona toimi pitkään Hesan nuorten ääni, jonka tilalle perustettiin vuonna 2011 nuorten vaikuttamisjärjestelmä Ruuti. Ruuti tarjoaa nuorille tapoja vaikuttaa perinteisten kanavien lisäksi myös kulttuurisin ja taiteellisin keinoin sekä verkon ja sosiaalisen median kautta. Ruuti koostuu kaikille avoimesta toiminnasta

sekä ydinryhmästä, johon valitaan edustajat äänestämällä. Ydinryhmään osallistuminen on varattu 13–17-vuotiaille, ja se tapaa myös kaupungin johtoa Päättäjämiteissä. Avoimen toiminnan kerrotaan Ruudin nettisivuilla (2017) koostuvan monenlaisista mahdollisuuksista esimerkiksi:

- Kerätä idean taakse ihmisiä, ja ryhtyä toimimaan tärkeän asian puolesta
- Tilaa, tukea ja tarvikkeita toimintaan saa lähimmältä nuorisotalolta
- Lähteä mukaan olemassa olevaan kiinnostavaan nuorten ryhmään (MunStadi-sivuilta)
- Tehdä aloite ruuti.net -palvelussa
- Keskustella päättäjien kanssa Päättäjämiteissä tai RuutiExpossa
- Asettua ehdolle Ruudin ydinryhmään
- Ottaa osaa koulun oppilaskunnan toimintaan

Erilaiset tavat järjestää lasten osallistuminen sekä koulussa että kunnissa antaa osaltaan kuvan siitä maailmasta, jossa lasten osallisuutta ja toimijuutta pyritään vahvistamaan. Lap-sille tarjotaan monenlaisia kanavia olla mukana. Järjestelmät on rakennettu palvelemaan myös aikuisten tarpeita saada tietää, millaisia asioita lasten mielestä tulisi huomioida. Samalla monenlaiset järjestelmät näyttävät, millaisen jalansijan osallisuuden ja toimijuuden tukemisen kanavat ovat yhteiskunnassa saaneet.

Lasten vaikutusmahdollisuuksia vahvistetaan myös järjestöjen tarjoamassa toiminnassa. Monissa järjestöissä on mietitty tapoja ottaa lapset mukaan miettimään toimintaa, ja osassa järjestöjä, esimerkiksi Partiossa, tämä on kaiken toiminnan keskiössä. Vuosina 2009–2011 oli käynnissä Mun vuoro! -hanke, jonka tavoitteena oli selvittää ja vahvistaa lasten osallisuutta järjestötoiminnassa. Hanketta oli toteuttamassa kahdeksan järjestöä. Lasten toivottiin hankkeessa myös itse ideoivan tapoja, joilla heidän osallistumistaan voitaisiin lisätä.

Edellä kuvattujen toimintamallien lisäksi myös valtiollisilla toimijoilla on omia järjestelmiään lasten osallistumisen tukemiseksi. Esimerkiksi Opetushallituksella on lasten ja nuorten foorumi (2017), johon valitaan vuodeksi kerrallaan 20 lasta eri puolilta Suomea edustamaan omaa kuntaansa.

Lasten osallistumiseen liittyvä toiminta kiinnittyy myös siihen tapaan, jolla osallistumisesta puhutaan. Esimerkiksi vuosien 2012–2015 Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmassa lasten osallisuutta ja toimijuutta kuvataan näin: *Osallisuus on laaja käsite ja sillä tarkoitetaan eri yhteyksissä eri asioita. Osallisuuden tunteen nähdään syntyvän osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. Lapsi ja nuori voi kokea olevansa osallinen omassa yhteisössään ja suomalaisessa yhteiskunnassa, kun hän käy koulua, opiskelee, tekee työtä, harrastaa ja vaikuttaa niin omissa asioissaan kuin lähiympäristönsä tai laajemmin yhteiskunnan asioihin. Aktiivisen kansalaisuuden valmiudet ja sosiaalisen osallisuuden kokeminen ovat politiikan ja samalla yksilön kasvun keskiössä.*

Lisäksi esimerkiksi Opetushallitus on toteuttanut vuonna 2011 opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta kaikkia Suomen peruskouluja, lukioita ja ammattikouluja

koskevan selvityksen demokratiakasvatuksen toteutumisesta. Selvityksen mukaan lasten näkökulma tulisi ottaa aikuisten toimesta vakavasti ja tukea lasten vaikutusmahdollisuuksia arjessa. Raportin mukaan demokratiakasvatuksen tueksi ehdotetaan oppilaskunta-toiminnan, osallisuutta tukevan mediakasvatuksen, lähidemokratian toimivuuden sekä yhteistyön huomioimista aiempaa paremmin. Raportin esiin nostamiin kysymyksiin on osaltaan saatu jo vastauksia, kun esimerkiksi kouluissa on alettu vahvistaa lasten osallistumista oppilaskunta-toiminnan lisäämisen myötä.

Erilaisten mukanaolon tapojen, kokemusten ja tekemisen tarjoamisen tai taitojen opettamisen tavoitteena on luoda lapsille tunne kuulumisesta. Lasten toivotaan kokevan yhteiskunnan monin tavoin itselleen tärkeänä. Kyse ei ole pelkästään yksittäisistä miellyttävistä tapahtumista tai kokemuksista vaan kokonaisuudesta, jossa kokemukset lapsille kuuluvista olemisen ja tekemisen paikoista vaikuttavat myös laajemmin yhteiskunnallisen osallisuuden kokemuksiin. Lasten mukanaolo ja sitouttaminen osaksi yhteiskunnallisia prosesseja vaatii aikuisilta ymmärrystä tapojen moninaisuudesta sekä lapsilta halua ja kykyä olla mukana. Mahdollisuuksia olla mukana ja kokea itsensä tärkeäksi pyritään luomaan sekä hallinnossa, lainsäädännössä että käytännössä.

2 KOLME NÄKÖKULMAA OSALLISUUTEEN JA TOIMIJUUTEEN

2.1 Lasten osallistuminen

Ensimmäinen tunnistamani näkökulma on osallistuminen, jota voidaan lähestyä monesta eri tieteenalasta käsin esimerkiksi hallintotieteen (Gretschel 2002), maantieteen (Bartos 2016), sosiaalityön (Kiili 2006; Thomas 2007) tai kasvatustieteen (Kjørholt 2007; Alanko 2010) perinteisiin tukeutuen. Mahdollisia tieteenalakohtaisia eroja suurempi merkitys osallistumisen tutkimuksessa on sillä, miten käsite määritellään. Useissa käytäntöjen kehittämiseen tähtäävissä tutkimuksissa osallistumiseen suhtaudutaan positiivisena ja tavoiteltavana asiana, jonka lisäämistä pidetään itsestään selvänä (esim. Grover 2004; Freeman ja Vass 2010). Lisäksi monissa käytännön osallistumistoimintaa kuvaavissa raporteissa se jätetään käsitteenä määrittelemättä (esim. lasten osallisuuden käsikirja).

Osallistumisen tapaan ja mahdollisuuksiin voidaan suhtautua myös kriittisesti (esim. Cooke ja Kothari 2001; Bartos 2016; Esser ym. 2016). Tällöinkin painotus voi olla osallistumisen käytäntöjen kehittämisessä (esim. Gallagher 2008) tai teoreettisemmassa tutkimuksessa (esim. Cockburn 2010; Thomas 2012). Yleiseksi käytännöksi osallistumistutkimuksessa on muodostunut osallistumisen merkityksen huomioiminen (esim. Kjørholt 2007; Alanko 2010; Kiili 2014; Esser ym. 2016). Riippumatta perinteistä ja painotuksista, keskeisiksi näkökulmiksi ovat muodostuneet lasten osallistumismahdollisuuksien parantaminen sekä mahdollisten esteiden tunnistaminen ja purkaminen (esim. Bragg 2007).

Yksi lasten osallistumisen teoreetikko Nigel Thomas (2007, 2012, 2017) ymmärtää osallistumisen lasten elämään kuuluvina mahdollisuuksina. Thomasin (2007) tulkinnassa osallistumisen mahdollisuudet kiinnittyvät sekä aikuisten lapsille tarjoamaan tilaan että erilaisten yhteiskunnallisten intressien asettamiin reunaehtoihin. Hän näkee ongelmalliseksi vallitsevan tilanteen, jossa mahdollisuudet rajoittuvat sellaisiin yhteisöihin, joissa aikuiset lähinnä tukevat lapsia. Tällöin aikuisten näkemykset rajoittavat sitä, mikä ylipäänsä näyttäytyy tarkoituksenmukaisena toimintana. Thomasin ajattelussa keskeinen huomio kohdistuu lasten osallistumisen kahtalaiseen luonteeseen: sosiaaliseen ja poliittiseen. Poliittinen osallistuminen viittaa olemassa oleviin käytäntöihin ja rakenteisiin, joihin kiinnittyvät kysymykset vallasta ja mahdollisuuksista; kenellä on oikeus osallistua ja mikä tunnistetaan oikeana osallistumisena? Tämä käsitys näyttää Thomasille liian kapeana. Sen rinnalle hän tuo sosiaalisen ulottuvuuden, jossa osallistuminen on henkilökohtaisempaa.

Siinä korostuvat lasten omat yhteisöt ja kiinnostuksen kohteet. Molemmat tulokulmat kiinnittyvät Thomasin ajattelussa samaan ilmiöön; millaisena lasten osallistuminen ylipäänsä tunnistetaan?

Thomasin (s. 207) tarkastelussa poliittinen osallistuminen näkyy käytännön osallistumusrakenteissa mimiikkana, jossa lapset imitoivat aikuisten toimintatapaa. Imitoinnin sijasta lasten osallistumisen tavat tulisi, Thomasin mielestä, tunnistaa toisin. Lasten tulisi samaan aikaan *sekä* päästä osaksi todellista päätöksentekoa *että* tulla tunnistetuksi toimijoina myös sosiaalisella ulottuvuudella. Erilaisten tapojen tunnistaminen saattaisi auttaa löytämään ratkaisuja myös yhteiskunnallisen osallistumisen rakenteellisiin pulmiin (emt., 211). Kuten Thomas kuvaa, osallistuminen rakentuu eri yhteyksissä erilaisista lähtökohdista, mutta on läsnä kaikissa niissä paikoissa, joissa lapset elämäänsä elävät. Osallistuminen ei ole pelkästään osan ottoa järjestetyissä rakenteissa vaan kokonaisvaltaisempaa mukana oloa. Thomas on kuvannut tätä listaamalla, mille kaikille elämän osa-alueille osallistuminen kiinnittyy:

1. Arkisissa ihmissuhteissa toimimiseen
2. Erilaisiin arkisiin instituutioihin (esim. päiväkoti, koulu), sekä arkiseen kanssakäymiseen että muodollisiin oikeuksiin
3. Julkisissa palveluissa kohtaamiseen (esim. huostaanotto, erotilanteet, erityistarpeet koulutuksessa)
4. Julkiseen elämään yleisillä paikoilla (esim. naapurusto, kaupunkitila) lasten toiminnan kohtaamiin reaktioihin
5. Kaupallisiin tiloihin (esim. tavaratalot, kauppakeskukset), lasten mahdollisuuksiin käyttää tiloja
6. Yhteiskunnallisiin rakenteisiin (esim. valtuustot, järjestöt), lasten mahdollisuuksiin toimia edustajina

Thomasin tulkinnassa osallistumismahdollisuudet on näissä kaikissa yllä listatuissa yhteyksissä läsnä, ja lasten osallistumista voidaan näissä joko tukea tai olla tukematta.

Hänen mukaansa kyse on siitä, miten lapset erilaisissa yhteyksissä kohdataan. Millainen tila heillä on toimia tai miten heidän toimintaansa suhtaudutaan. Kyse on kokonaisuudesta, jossa lapset elävät, sillä erilaisissa kohtaamisissa rakentuu ja vahvistuu ymmärrys siitä, mitä yhteisöjen jäsenenä eläminen tarkoittaa. Millainen on oikeus oleilla erilaisissa tiloissa tai millaiset ovat mahdollisuudet toimia? Entä miten muut suhtautuvat olemiseen? Thomas kuvaa, miten kysymyksiin vastaaminen antaa mahdollisuuden tunnistaa yhteiskunnallisen toimijuuden reunaehdoja; miten oma toimijuus asettuu yhteen muiden toiminnan kanssa. Samalla toisten ihmisten kanssa eläminen vahvistaa lasten kokemusta oman mukanaolon merkityksestä.

Thomas (2012) kuvaa myös, miten lasten osallistumista käytetään terminä määrällisesti paljon, mutta sen teoretisoiminen on jäänyt vähemmälle. Olemassa oleva osallistumisen teoretisointi, vaikka tulee monelta eri tieteenalalta ja painottuu eri tavoin, kiinnittyy lasten osallistumisen muodollisen puolen teoretisointiin. Thomas on itse pyrkinyt teoretisoimaan

lasten osallistumista laajemmin kiinnittämällä sen Axel Honnethin tunnustussuhdeteoriaan. Thomas tarkastelee lasten osallistumista kysyen miten, missä ja milloin lapset tunnustetaan, Honnethin termein, rakkauden (*love*), kunnioituksen (*respect*) ja arvostamisen (*esteem*) suhteen vuorovaikutuksellisissa prosesseissa. Tähän tukeutuen Thomas tunnistaa lapset sekä *moraalisesti vastuullisina* yhteiskunnan jäseninä että *pystyvinä* ja *osaavina* ihmisinä, jotka ovat osa yhteiskuntaa. Näistä lähtökohdista lapset tulee tunnistaa yhteiskunnan jäseniksi arvostaen ja kunnioittaen. Thomasin analyysi tukeutuu ajatukseen, jossa lasten tulee tuntea olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi, jotta heidän osallistumisensa olisi mahdollista. Thomasin mukaan tämänkin teorian ongelma kiteytyy nimenomaan ennakkoluuloihin lasten pystyvyyttä kohtaan. Lapset eivät itse määrittele osallistumisensa muotoa ja määrää, vaan he ovat lähtökohtaisesti osallistamisen kohteita. Thomasin mukaan laajempi teoretisointi vaatisi moniulotteista otetta, jossa tarkasteltaisiin:

1. ymmärrystä osallistumisen tiloista ja mahdollisuuksista
2. laajaa käsitystä ylisukupolvisista suhteista
3. lasten omatoimisen osallistumisen ja järjestetyn osallistumisen käsitteellistä erotte-
lua
4. tunnistaa ja määrittää osallistumisen uudenlaisia käytäntöjä
5. suhtautumista vaatimuksiin lasten täysivaltaisesta yhteiskunnallisesta jäsenyydestä.

Yleisempi teoreettinen keskustelu lasten institutionaalista osallistumisesta kietoutuu edelleen erilaisten typologioiden ympärille (Gretschel 2002; Thomas 2007). Esimerkiksi Roger E. Hartin (1997) osallistumisen tikapuita on käytetty käytännöllisenä ja yleistettävänä tapana teoretisoida lasten osallistumista. Yksinkertaistaen Hartin tikapuissa jokainen askelma kuvaa yhdenlaista osallistumista alkaen alimman puolan manipulaatiosta päätyen ylimmän puolan lapsilähtöiseen päätöksentekoon. Vaikka Hartin tarkoitus oli tikapuillaan kuvata *erilaista* osallistumista, tukeutuu yleinen tulkinta ajatukseen, jossa sitä parempaan osallisuuteen päästään mitä ylempäs tikapuilla kavutaan (Thomas 2007). Parhaaseen osallistumiseen päästään tässä tulkinnassa ylimmällä tasolla, jossa lapset päättävät osallistumisensa tavasta itsenäisesti tai yhdessä aikuisen kanssa. Esimerkiksi Bartos (2016) on kuvannut, miten osallistumisen nähdään olevan sitä parempaa mitä suurempi rooli lapsilla itsellään on ollut. Kuten Kiili (2006; 2008), puolestaan on todennut, yleinen tulkinta Hartin tikapuista on osaltaan johtanut siihen, että malli jätetään monesti problematisoimatta tai siihen suhtaudutaan valmiina tapana ymmärtää, millaista lasten osallistumisen pitäisi olla (myös Gretschel 2002; Thomas 2007; Bartos 2016).

Toisesta näkökulmasta esimerkiksi Kjørholt (2007) tarkastelee lasten osallistumista tarinana, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva linkittyvät. Lapsille on tarinassa varattu erilaisia rooleja, joihin suhteessa heidän osallistumisensa tulee näkyviin (myös Lund 2007). Kjørholtin tarinavertauksessa lapset olivat menneessä passiivisia toiminnan kohteita, mutta nykyisyydessä sekä tulevaisuudessa heidän tulisi olla aikuisten kanssa tasa-arvoisia toimijoita. Lapset elävät omaa elämäänsä tässä nykyisyyden ja menneisyyden välitilassa yhtä aikaa sekä

osallistujina että suojeltavina. Kjørholt (s. 29) kutsuu tällaista kahtalaista elämisen muotoa ”kaksoisrooliksi”, josta käsin lapset neuvottelevat omaa osallistumisen paikkaansa.

Kaksoisrooli antaa Kjørholtin (s. 40) näkemyksessä lapsille yhteiskunnan silmissä *symbolisen merkityksen*, jota samaan aikaan sekä liioitellaan että aliarvioidaan. Hän tulkitsee, että samalla, kun lapsille ei ole annettu tarpeeksi painoarvoa yhteiskunnallisina osallistujina, osallistumisvaatimusten ulottuminen entistä nuorempiin, ja entistä useampiin elämän osa-alueisiin, antaa lapsille jopa liian suuren symbolisen merkityksen. Symbolisen painoarvon kasvu näkyy, Kjørholtin tulkinnassa, niiden lapsiin liittyvien asioiden määränä, jotka nostetaan julkiseen keskusteluun, sekä niissä kaikissa toimissa, joihin on ryhdytty lasten osallistumisen parantamiseksi. Osittain ristiriitaisten osallistuja-suojeltava -roolien lisäksi Kjørholt (s. 38) huomauttaa, miten puhe lapsista esittää heidät ”aktiivisina toimijoina” (*active participants*) tai ”kykenevinä itsenäisinä toimijoina” (*competent autonomous actors*) ilman, että termejä määritellään tarkemmin. Tämä on hänen mukaansa ongelmallista tuottaessaan asetelman, jossa lasten mukanaolo toteutuu ainoastaan aktiivisena toimintana. Kjørholt on pyrkinyt, esittämänsä kritiikin pohjalta, määrittämään lasten yhteiskunnallisia rooleja yksityiskohtaisemmin. Hänen tarkastelussaan lasten yhteiskunnallinen asema voidaan tunnistaa neljän erilaisen määrittelyn avulla:

1. Oikeuksien haltijoina (*Children as bearers of rights*)
2. Tulevaisuuden kansalaisina (*Children as future citizens*)
3. Voimavarana (*Children as resources*)
4. Puolustuskyvyttöminä ihmisinä (*Children as an endangered people*)

Kjørholtin jaottelu tukeutuu norjalaisissa kunnissa toteutuneiden osallisuushankkeiden analyysiin. Siinä lasten osallistuminen *oikeuksien haltijoina* kytkeytyy heidän oman aktiivisen toimijuutensa tunnistamiseen. Lasten rooli on olla mukana vaikuttamassa heitä koskevissa asioissa. *Tulevaisuuden kansalaisina* lapset tunnistetaan suojelun näkökulmasta tulevaisuutta varten kehittyvinä ihmisinä. Lapset on opetettava ottamaan vastuuta ja huolehtimaan asioistaan, jotta he kasvaisivat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. *Lapset voimavarana* näkökulmassa Kjørholt tunnistaa lasten roolin kiinnittyvän elämänhallintaan ja ”hyvän elämän” tavoitteluun. Osallistumista käytetään keinona ehkäistä ei-toivottua käytöstä, kuten päihteidenkäyttöä. *Puolustuskyvyttöminä ihmisinä* -rooli tarjoaa Kjørholtin tulkinnassa lapsille mahdollisuuden olla lapsia, ja toteuttaa osallistumista omalla tavallaan. Samankaltaisesta yhteiskunnallisten roolien tunnistamisesta puhuvat myös Young ja Barrett (2001). Lapset tulisi enenevässä määrin tunnistaa merkityksiä luoviksi yhteiskunnan jäseniksi (*meaning-producing members of society*), vaikka he eivät kuitenkaan ole täysivaltaisia yhteiskunnallisia toimijoita.

Erilaisten määritelmien ja roolien perusteella osallistuminen on tutkimuksissa tunnistettu sekä lasten oikeutena osallistua että yhteiskunnan velvollisuutena järjestää osallistumisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi Alanko (2010) on tunnistanut osallistumisen oikeutena vaikuttaa toimintaan koulussa, päiväkodissa tai muissa instituutioissa, joissa aikuiset ja lapset toimivat yhdessä. Kiili (2014) puolestaan toteaa, miten osallistuminen institutio-

naalisena oikeutena näyttäytyy positiivisena ja tavoittelemisen arvoisena toimintana, johon mahdollisimman monia lapsia tulisi saada mukaan.

Lasten osallistumisoikeuden lisäksi on myös yhteiskunnan velvollisuus taata lapsille mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Gretschel 2002; Thomas 2007). Suomalaisessa yhteiskunnassa lapsia itseään koskevien asioiden mielletään liittyvän esimerkiksi omaan asuinalueeseen, kouluun tai lähiympäristöön. Lasten osallistumista demokraattisena toimintana tutkinut Gretschel (2002) on tunnistanut kolme erilaista tapaa järjestää lasten osallistuminen suomalaisissa kunnissa. Hänen mukaansa kunnissa voidaan päätyä erilaisiin tapoihin jäsentää osallistuminen, vaikka jaettaisiin yhteinen tietopohja. Tämä kertoo osaltaan, ettei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa ymmärtää lasten osallistumisen merkitys, vaan toimijat mieltävät osallistumisen lähtökohdat ja perustelut eri tavoin (vrt. Kjørholtin jaottelu). Yksi Gretschellin tutkimista kunnista tukeutui kehittämistyössään tarpeeseen kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia. Toisessa kunnassa puolestaan kiinnitettiin huomio ajatukseen tuottaa positiivisia kokemuksia vaikuttamisesta ylipäänsä. Tässä tulokunnassa osallistumisen kehittäminen lähti ajatuksesta, jossa lasten halutaan innostuvan ja kiinnostuvan yhteiskunnallisista asioista laajasti, mutta toimivan omassa lähiympäristössään. Vaikka kunnat kehittävät lasten osallistumisen mahdollisuuksia, on niiden luomissa osallistumisen rakenteissa lopulta kyse lasten ja kunnan vuorovaikutussuhteen kehittämisestä (emt., 184). Gretschellin mukaan kunnat haluavat lasten toimivan aktiivisina kunnan asukkaina ja osallistujina sekä lapsuudessa että aikuisuudessa. Kunnan näkökulmasta toiminnan tulisi perustua neuvottelulle, jossa kunnan päättäjät neuvottelevat erilaisten toimijoiden kanssa reunaehdoista ja säännöistä, joiden puitteissa kuntalaisten osallistuminen voi rakentua. Gretschel (s. 174) tuo esiin, miten tällaisessa neuvottelurakenteessa arvoilla on keskeinen merkitys. Se, millaiselle arvopohjalle neuvottelu rakentuu, vaikuttaa myös siihen, millaisista asioista ollaan valmiita neuvottelemaan. Tähän kiinnittyen hän toteaa lasten osallistumisen kehittämisen rakentuvan kunnissa projekteina, joilla voi olla kunnan perustoiminnasta poikkeava arvopohja. Tämä luo omat haasteensa sen tunnistamiselle, millaisista lähtökohdista lasten osallistumista tuetaan.

Aikuisten velvollisuus tuottaa osallistumisen mahdollisuuksia kumpuaa osaltaan myös hallinnon vastuusta vastata eri laeissa määriteltyihin velvoitteisiin käytäntöjen järjestämiseksi. Kuten Kallio ja Bäcklund (2012, 250) ovat todenneet, julkishallinnon toimijoilla on sekä *tarve* että *velvollisuus* osallistaa lapsia. Eskelinen kumppaneineen (2012) on puolestaan kuvannut, miten institutionaalinen osallistuminen rakentuu hallinnon rationaliteetista käsin. Tässä ajatuksessa hallinnon toimijoilla on erilaisia rajoja ja reunaehtoja, joiden puitteissa osallistumisen tulee toteutua (myös Bäcklund ja Kallio 2012). Käytännössä hallinnon rationaliteetti näkyy projektimuotoisten osallistumishankkeiden toiminnassa, jossa Thomasin (2007, 203) mukaan hankkeesta vastuulliset henkilöt ”valitsevat aiheet, nauhoittavat informaation ja referoivat tulokset projektin kriteerien mukaisesti”.

OsallistumISRakenteet ovat kunnan viranhaltijoille työkalu, jonka avulla voidaan saada käsitys lasten mielipiteistä. Samalla toiminnan tarkoitus on opettaa lapsille taitoja, joita he

tarvitsevat aktiiviseen toimintaan tulevaisuudessa. Kuten Nousiainen ja Piekkari (2007) ovat oppilaskunnan työtä kuvatessaan määritelleet, järjestetyn osallistumistoiminnan tavoitteena on opettaa taitoa keskustella, kuunnella, esittää asioita, neuvotella, väitellä ja tehdä päätöksiä. Osittain tähän tulevaisuuteen kurrottuvan ajatusmallin johdosta esimerkiksi Cleaver (2001) on pitänyt institutionaalista osallistumismallia liian muodollisena ja kehittämiseen tähtäävänä.

Lasten omia näkökulmia tutkineen Kiilin (2006, 2008, 2011) mukaan osallistuminen tulee esiin toiminnallisena ulottuvuutena, sillä lasten mukanaolo erilaisissa yhteyksissä on usein konkreettista toimintaa. Kiilinkin esiin nostamista huomioista huolimatta lasten oletetaan käytännössä liikkuvan enemmän kohti muotoutuneita toiminnan tapoja, kuin aikuisten ymmärtävän lasten osallistumisen muotoja. Kokemukset osallistumisen mahdollisuuksista ja esteistä sekä syntyvät että vahvistuvat niissä sosiaalisissa suhteissa, joissa lapset elävät (Gallacher & Gallagher 2008). Toisin sanoen, toiset ihmiset vaikuttavat siihen, millaiseksi kokemus omista mahdollisuuksista muodostuu. Kuten Kiili (2014) on asian ilmaissut, institutionaalisen osallistumisen legitimitietin voi nähdä perustuvan sukupolvisuhteisiin, jossa aikuiset ja lapset toimivat edustuksellisissa rakenteissa yhdessä.

Thomas (2007) on tähän liittyen esittänyt, että mahdollisuuksia osallistua tulisi tunnistaa myös instituutioiden ulkopuolella. Muuna kuin institutionaalisen osallistumisen tunnistettu mukanaolo voisi tuntua aiempaa useammasta lapsesta itselle sopivalta tavalla osallistua. Itselle sopivan tuntuisten toiminnan tarpeen on tunnistanut myös Gretschel (2002, 190) puhuessaan *henkisestä kansalaisuudesta*, jossa osallistumisen muodot ja tavat tulisi tuntua itselle sopivilta. Osallistuminen rakenteellisen toiminnan ulkopuolella on Thomasin mukaan usein sellaista toimintaa, joka jää osallistavien hankkeiden jalkoihin, eikä tule tunnistettua osallistumisena, vaikka sillä on merkitystä sekä yksilölle että yhteiskunnalle.

Uudenlaisen teoreettisen ymmärryksen rakentaminen lasten osallistumisen ympärille vaatii keskustelua myös osallistumisen määritelmästä; ymmärretäänkö osallistuminen päämääräksi vai keinoksi (Grover 2004, 82; Vanderbeck 2010). Päämäärässä osallistuminen on itsessään tavoiteltavana. Jos osallistuminen puolestaan ymmärretään keinoina, se on väline, jonka avulla voidaan saavuttaa asetetut tavoitteet. Nämä molemmat näkökohdat asettuvat yhteen Kjørholtin (2007) peräänkuuluttaman arvokeskustelun kanssa; osallistuminen ei määrity kaikille samanlaisena. Esimerkiksi suomalaisessa osallistumistutkimuksessa Kiili (2014) tunnistaa osallistumisen keinona. Se on väline, jonka kautta lapset saavat yhteyden yhteiskuntaan. Gretschelille (2002) puolestaan osallistuminen mielletty päämääränä, itsessään tärkeänä tapana, jonka avulla lapset voivat olla mukana vaikuttamassa.

2.2 Osallistumisen kritiikki

Tämän työn kokonaisuudessa osallistumiskäsitteen suurin hankaluus liittyy arkisen omaehtoisen osallistumisen sivuuttamiseen. Esimerkiksi Thomasin (2007) näkökulmaa hyö-

dyntäen nykyinen tarkastelu yksinkertaistaa osallistumisen järjestettyihin muotoihin kytkeytyväksi toiminnaksi, ja tunnistaa vain tietynlaisen osallistumisen *oikeaksi* (myös Kallio ja Bäcklund 2012). Esimerkiksi mukanaolo oppilaskunnan hallituksen toiminnassa on sellaista aktiivista toimintaa, joka tunnustetaan oikeana. Samaan näkökulmaan liittyen esimerkiksi Kiilakoski kumppaneineen (2012) on todennut, miten osallistumista tulisi tarkastella ilmiönä, joka on olemassa monissa erilaisissa paikoissa ja tilanteissa. Ilmiömäinen tarkastelu mahdollistaisi sen tunnistamisen, ettei ole olemassa mitään ennalta määriteltä näkemystä siitä, millaista osallistumisen tulisi olla. Tarkoituksena olisi antaa mahdollisuus monenlaisen toiminnan määrittymiselle osallistumiseksi. Tällä hetkellä arkinen ja omaehtoinen toiminta tunnustetaan aikuisten toimesta vain silloin, kun se kiinnittyy organisoituun toimintaan tai kytkeytyy instituutioon (Kallio ja Bäcklund 2012). Tällaista on esimerkiksi toiminta nuorisotalolla tai lasten ehdotus koulun toiminnan kehittämiseksi. Näissä yhteyksissä lapset saavat ideansa ja ehdotuksensa kuuluviin, mutta se tapahtuu instituutiossa, joissa myös aikuiset toimivat (vrt. Kiili 2014). Osallistumisen käytäntöjä mietittäessä hankaluus kiinnittyy siihen, *miten* lapsille tulisi taata nykyistä enemmän *erilaisia* osallistumisen, kuulemisen ja vaikuttamisen paikkoja ja mahdollisuuksia (Gretschel ja Kiilakoski 2012). Pitäisikö lapsille luoda lisää eritavoin profiloituneita toiminnan tiloja vai pitäisikö heidän nykyistä toimintaansa ymmärtää paremmin?

Käsitteenä osallistumisen tarkastelun hankaluus liittyy sen määrittelyyn. Osallistuminen voidaan mieltää yhteiskunnallisena, YK:n sopimukseen, tukeutuvana *ideana* osallistumisesta (Thomas 2007). Tällöin se voi liittyä sekä jokapäiväiseen arkiseen osan ottamiseen kotona, päiväkodeissa, kouluissa tai asuinalueilla että osallistumiseen oppilaskunnissa, lasten parlamenteissa tai nuorisovaltuustoissa (Thomas 2007; Kjørholt 2007). Samalla sitä voidaan tarkastella myös *oikeutena* osallistua, jossa osallistumisen tulee olla mahdollista kaikille (Cooke ja Kothari 2001). Kyse on siitä, voidaanko sivuuttaa osallistumismahdollisuuksien lisääminen, jos kaikilla lapsilla on tunnistettu olevan oikeus osallistua. Osallistamisen mahdollisuuksia ei voida loputtomiin lisätä, jos mielletään osallistuminen vain toimimiseksi järjestetyissä yhteyksissä. Jos toimintaa järjestetään kaikille, sen merkitys muuttuu. Kaikille tarkoitettu toiminta muuttuu helposti pakolliseksi, jonka jälkeen sitä voidaan verrata muunlaiseen pakotettuun toimintaan esimerkiksi koulussa.

Osallistumistutkimuksen myötä lapsilla on todettu olevan oikeus osallistua järjestettyyn toimintaan, mutta myös oikeus kieltäytyä osallistumasta (Gretschel 2002; Thomas 2007; Bragg 2007; Kiili 2006; 2008; Alanko 2010). Kieltäytyminen saattaa jäädä näennäiseksi, sillä lapset eivät aina uskalla kieltäytyä toiminnasta, jota aikuiset heille tarjoavat. Tämän lisäksi lasten osallistumisen mahdollisuudet ovat usein lähtökohtaisesti eriarvoisia, jolloin vain tietynlaisilla lapsilla nähdään olevan mahdollisuus olla mukana (Thomas 2007). Osallistumista rajoittavat erilaiset esteet, kuten osallistujilta vaadittavat taidot tai rajattu osallistujien määrä, joiden purkaminen mahdollistaisi mukanaolon useammalle (Bragg 2007; Kiili 2014). Eskelinen kumppaneineen (2012, 85–94) kuvaa, miten lasten mahdollisuudet osallistua edustuksellisen demokratian keinoin on nähty puutteellisina.

Puutteita nähdään osallistumisen mahdollisuuksien epätasaisessa jakautumisessa; kaikille ei ole tilaa järjestetyissä osallistumISRakenteissa. Osallistumisen mahdollisuuksia nähdään ylipäänsä olevan tarjolla liian vähän (Kiili 2014).

Osallistumiskäsitteen kritiikki kiinnittyy tässä työssä myös käytännön osallistumisjärjestelmien laajuuteen. Institutionaaliset järjestelmät pitävät lasten osallistumisen kohdalla sisällään sekä lainsäädännöllä säädeltyä toimintaa (esim. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteet lasten kuulemisesta, Nuorisolaki, Perusopetuslaki, Perustuslaki) että näihin tukeutuvia käytännön toimintamalleja (esim. oppilaskunnat, nuorisovaltuustot, lasten parlamentit, Lapsiasiavaltuutetun Nuoret neuvonantajat, Opetushallituksen lasten ja nuorten foorumi). Monen tasoiset käytännöt sekoittuvat yleisessä keskustelussa toisiinsa, joka osaltaan vaikeuttaa sen hahmottamista tarkoitetaanko osallistumisella samaa asiaa. Aikuisilla on lasten osallistumista suunnitellessaan halu järjestää mahdollisuudet parhaalla tavalla, mutta heidän ymmärryksensä kiinnittyy siihen, että lasten osallistuminen on nimenomaan osan ottamista järjestettyyn toimintaan. Institutionaalisen osallistumisen ympärille kietoutuessaan aikuiset tekevät lasten osallistumisesta herkästi tulkinnan, jossa sitä tulisi tarjota enemmän ja entistä useammalle lapselle (esim. Gretschel 2002; Thomas 2007). Samaan aikaan aikuiset arvostavat lasten omaa aktiivisuutta. Kuten edellisessä luvussa Hartin tikapuiden kohdalla toin esiin, hyvänä ja oikeana osallistumisena pidetään nimenomaan lasten itsensä määrittelemää ja luomaa osallistumistoimintaa. Eskelinen kumppaneineen (2012, 9–10) on hakenut syytä lasten osallistumattomuuteen lapsista ja nuorista ”joita ei kiinnosta”, sekä aikuisten ymmärtämättömyydestä ja osaamattomuudesta tunnistaa ja tukea lasten osallistumista. Nykyisellään aikuiset tunnistavat usein ainoastaan aktiivisen järjestetyn toiminnan merkityksellisenä.

Ylipäänsä suomalaista lasten osallistumisjärjestelmää on kritisoitu liiasta kiinnittymisestä keskusjohtoiseen institutionaalisten järjestelmien malliin, jossa lakisäateinen toiminta on keskiössä (esim. Euroopan neuvoston osallisuushanke 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Gretschel ja Kiilakoski 2012). Osallistumisen tunnistaminen vain institutionaalisen osan ottamisena sivuuttaa lasten arjen ja arkisen elämän osallistumisen (Kiili 2014). Eskelinen kumppaneineen (2012) on kritisoinut keskusjohtoista osallistumista osallistumISRakenteiden kohtaamattomuudesta käytännön elämän kanssa. Kritiikki kohdistuu siihen, miten suomalainen osallistumISRakenne on muodostettu päätöksentekoprosessien ja kasvatusinstituutioiden (päiväkoti, koulu) tarpeisiin. Lasten arkiset ja henkilökohtaiset osan ottamisen ja mukana olon tavat ovat jääneet paitsioon. Tässä kokonaisuudessa kritiikki kohdistuu erityisesti siihen, miten hankalaa on kiinnittää osallistumisen merkitystä vain yhdenlaiseen mukanaolon tapaan. Kuten Kjørholt (2007) on todennut, osallistumista ei voida erottaa ihmisen muusta elämästä, vaan se tulisi ymmärtää osana elämän kokonaisuutta.

Osaltaan kritiikki kohdistuu siihen, miten osallistuminen näyttäytyy ennen kaikkea keskusjohtoisen instituution omaisuutena, jolloin lasten tehtäväksi jää olla *aktiivisia osanottajia* erilaisissa hankkeissa (Bäcklund ja Kallio 2012; Kallio ja Bäcklund 2012). Aikuisten

toimijoiden tulkinta lasten osallistumattomuudesta asettuu hieman kärjistäen niin, ettei järjestetyssä hankkeessa tai projektissa ollut mitään vikaa vaan vika on lapsissa, heidän haluttomuudessaan ja passiivisuudessaan (Bäcklund, Kallio ja Häkli 2014). Osallistuminen tunnustetaan positiivisena asiana, jonka lisääminen itsessään on kannatettavaa (Gallagher ja Gallacher 2008). Tällöin lapsista itsestään kumpuavalle osallistumiselle ei löydy paikkaa, eikä sitä tunnusteta samalla tavalla ”oikeana” osallistumisena.

Lisäksi institutionaalinen osallistuminen rakentuu idealle edustuksellisuudesta, jolloin sivuutetaan se, ettei yksittäinen lapsi voi edustuksellisissa rakenteissa, esimerkiksi oppilaskuntavaaleissa, edustaa äänellään laajempaa joukkoa lapsia (Thomas 2007; Kallio ja Bäcklund 2012). Tämä kiinnittyy siihen, miten lapsilla on käytössään vain osa niistä rakenteista, joilla toisten edustaminen olisi mahdollista. He eivät ehdokkaina esimerkiksi edusta mitään selkeää ryhmää (vrt. puolueet) vaan epämääräisempää joukkoa erilaisia ihmisiä (vrt. koululuokka). Osittaisuus edustamisen mahdollisuuksissa vaikuttaa sekä ihmisen omiin mahdollisuuksiin asettua ehdolle että mahdollisuuksiin löytää luokkayhteisöstä itselle sopiva ehdokas.

Monimuotoisuutensa vuoksi osallistuminen päätyy monesti tarkoittamaan sitä, mitä sen eri yhteyksissä halutaan tarkoittavan (Gretschel 2002; Alanko 2010). Lisäksi osallistuminen (*participation*), sekä suomalaisessa että kansainvälisessä keskustelussa, kärsii terminä inflaatiosta (Cleaver 2001; Thomas 2007). Osallistumisen merkitys käsitteenä on samaan aikaan sekä laajentunut että sumentunut. Osallistumisesta on tullut massakäsite tai taikasana, johon voidaan kiinnittää monia erilaisia näkökulmia.

Epäselvien lähtökohtien vuoksi osallistuminen ei käytännöllisenä, analyttisenä tai teoreettisena käsitteenä pysty tavoittamaan sitä määritelmällistä jämäkkyyttä, johon sillä tässä työssä olisi tarvetta. Osallistumisen määrittely ei pysy otteessa vaan muuntuu uudellaiseksi aina, kun siitä olettaa saavansa kiinni. Käsitteen avulla ei yksin pystytä tavoittamaan jaettava ymmärrystä lasten osallistumisen merkityksestä sen paremmin yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin tutkimuksessakaan.

2.3 Lasten kansalaisuus

Toinen tunnistamani keskeinen näkökulma rakentuu kansalaisuudesta. Länsimaisiin demokratioihin lukeutuvissa maissa kansalaisuuden perustana pidetään liberaalia valtiollista demokratiaa, jossa yksinkertaistaen jonkun valtion jäseneksi syntynyt, tai siihen jollain tavalla liittynyt henkilö, on kyseisen valtion kansalainen (Setälä 2003; Gretschel ja Kii-lakoski 2012). Yksi liberaali länsimaisen demokratian ulottuvuus on ajatus edustuksellisuudesta; kansalaiset valitsevat keskuudestaan edustajat hoitamaan yhteisiä asioita (Setälä 2003). Kuten esimerkiksi Setälä (2003) mainitsee, kansalaisuus on ihmisten ja valtion välinen suhde, joka rakentuu oikeuksien ja velvollisuuksien varaan. Yksilöillä on velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaa, esimerkiksi oppivelvollisuus tai verovelvollisuus. Samaan aikaan yksilöillä on myös oikeuksia, kuten äänioikeus, oikeus ruumiilliseen koskemattomuuteen

tai uskonnon- ja sananvapaus. Länsimaisissa yhteiskunnissa kansalaisoikeuksia on alettu pitää perusoikeuksina, jotka koskevat myös muita, kuin kyseisen valtion kansalaisia. Lapset omaavat aikuisten tavoin näitä perusoikeuksia ja velvollisuuksia, vaikka heillä ei ole pääsyä perinteisiin kansalaisuutta varten luotuihin tiloihin (vrt. Bäcklund ym. 2002). Näin ollen heidän oletetaan toimivan näillä areenoilla vasta tulevina aikuisina (Lister 2007b). Tulevaisuuteen kurrottuvissa kansalaisuuden määritelmässä tunnustetaan lapset tulevina (*becoming*) pikemmin kuin olevina (*being*) ihmisinä, jolloin heidän kansalaisuutta pyritään vahvistamaan tulevaisuutta silmällä pitäen (esim. Cahill 2007; Alanen ja Karila 2009; Gretschel ja Kiilakoski 2012).

Kansalaisuus määrittyykin edelleen lähtökohtaisesti normatiivisena, jolloin se perustuu valtiojärjestelmän luomiin oikeudellisiin ja rakenteellisiin tekijöihin (Piattoeva 2010). Esimerkiksi Moosa-Mitha (2005) tulkitsee tätä näkökulmasta, jossa kansalaisiksi määriteltävien ihmisten kirjoja tulisi laajentaa, ja tunnistaa kansalaiseksi myös sellaiset ihmiset, joilla ei ole mahdollisuutta toimia kansalaisuutta varten varatuissa tiloissa. Moosa-Mithan tarkastelussa toimintamahdollisuuksien vaatimus ja normatiivisuus sulkevat alaikäiset jo lähtökohtaisesti kansalaisuuden ulkopuolelle. Hänen (s. 381) mukaansa lasten kansalaisuutta tulisi tästä johtuen tarkastella laajasti ymmärrettynä oikeutena. Oikeus tarkoittaa Moosa-Mithalle moninaisten yhteiskunnallisten suhteiden tunnistamista, jolloin kansalaisuus tunnustettaisiin sekä suhteellisena (*relational*) että dialogisena (*dialogical*). Hänen tulkinnassaan suhteellisia yhteisöjä ovat lasten omat itsenäisesti muodostetut yhteisöt. Dialogisina hän puolestaan tunnistaa kansalaisuutta varten luodut yhteisöt. Moosa-Mitha pitää molempia yhteisöjä yhtä lailla tärkeinä.

Lister (2007a, 2007b) on eräs keskeinen lasten kansalaisuuden teoreetikko. Hän (2007b, 18) on tunnistanut, miten monissa kansalaisuuden teoretisoinneissa tunnustetaan lapset ”ei-vielä-aikuisina” (*not-yet-adults*) ja siksi myös ”ei-vielä-kansalaisina” (*not-yet-citizens*). Vastauksena tällaiseen tulevaisuuteen kurrottuvaan tarkasteluun, Lister (2007a, 49) määrittelee kansalaisuuden hetkelliseksi käsitteeksi (*momentum concept*). Hänelle tämä tarkoittaa jatkuvasti käynnissä olevia neuvotteluja kansalaisuuden sisällöstä ja määritelmästä. Hetkellisyys näkyy, Listerin mukaan, tavoissa, joilla sekä kansalaisuuden teoreetikot että kansalaisaktivistit ovat pyrkineet lisäämään erilaisten marginalisoituneiden ryhmien, myös lasten, osallistumisen ja mukanaolon mahdollisuuksia. Hän tulkitsee, että hetkellisyys on kansalaisuuden tutkimuksessa mahdollistanut myös vähemmän ulossulkevien kansalaisuuden elementtien tarkastelun. Tällä Lister tarkoittaa tapaa, jossa kansalaisuus ei määrity selkeiden kriteerien mukaan esimerkiksi valtion jäsenyydeksi, vaan on vapaammin neuvoteltavissa kussakin hetkessä. Listerin (emt., 55) tarkastelussa ulossulkevien elementtien huomioiminen tarkoittaa monitahoista analyysia kansalaisuuden merkityksestä – mitä kaikkea kansalaisuuden voidaan nähdä tarkoittavan.

Lister (2007a) kytkee lasten kansalaisuuden tarkastelun myös feministiseen määrittelyyn. Tämä tarkoittaa hänelle lähtökohtaa, jossa naisten sivuuttaminen kansalaisuuden areenoilta sai tukea sekä teoriasta että käytännöistä. Listerin tulkinnassa naisten ulossul-

kemista perusteltiin heidän kykenemättömytensä osallistua kansalaisuudelle varatuille areenoille. Hän esittää, miten perusteluna käytettiin myös perinteistä jakoa yksityiseen ja yleiseen elämäalueeseen, jossa naisten nähtiin kuuluvan yksityisen elämän piiriin. Listerin tarkastelu tukeutuu feministiseen näkökulmaan, jossa naisten kiinnittäminen kotityöhön sekä ulossulkeminen yleisistä oikeuksista ja velvollisuuksista alettiin tunnistaa epäoikeudenmukaisina. Tämän seurauksena syntyi uudenlaisia kansalaisuuden tarkastelun avauksia. Lasten kansalaisuuden tarkasteluun tällä on merkitystä, koska samankaltainen keskustelu lasten mukanaolon mahdollisuuksista on tällä hetkellä käynnissä lasten kansalaisuuden tarkastelussa.

Listerin (2007a, 50–51) mukaan osallistavassa kansalaisuudessa on kyse arvoista (ks. myös Kjørholt luku 2.1). Arvojen avulla kansalaisuus voidaan kuvata yksilön näkökulmasta, mitä kansalaisuuden voidaan ajatella tarkoittavan yksittäisille ihmisille:

1. Oikeustaju (milloin on reilua kohdella kaikkia samoin ja milloin eri tavoin)
2. Tunnistaminen (kaikkien ihmisten kunnioittaminen ja erilaisuuden hyväksyminen)
3. Itsesääteily (ihmisen kyky säädellä elämänsä edes jossain määrin)
4. Solidaarisuus (ihmisen kyky toimia toisten kanssa yhdessä)

Arvojen avulla Lister tulkitsee lasten kansalaisuutta osallistavan kansalaisuuden (*inclusive citizenship*)-käsitteellä. Tämä tarkoittaa hänelle ajatusta, jossa lasten kansalaisuus tarvitsisi aidosti osallistavia kansalaisuuden harjoittamisen tapoja, sekä arkisen kansalaisuuden parempaa ymmärrystä. Listerin mukaan laajempi ymmärrys kaventaisi kansalaisuuden eroja käytännön ja teorian välillä tavoissa ymmärtää. Osallistavassa kansalaisuudessa on kyse yhtä lailla yksilön tunnustamisesta (*recognition*) kuin hänen mahdollisuuksistaan päästä mukaan kansalaisuuden harjoittamista varten varatuille areenoille (vrt. Thomas 2012). Tällaisen ajattelun hän kiinnittää laajempaan kulttuurisen kansalaisuuden keskusteluun, jossa keskeisenä on tarkastella identiteettiä ja tunnetta kuulumisesta.

Samankaltainen lähestymistapa on myös Cohenilla (2005), joka lähtee omassa tarkastelussaan naisten aiemman aseman kansalaisuuskeskustelussa liittymisestä lasten nykyiseen tilanteeseen. Hän tunnistaa feministisen analyysin tarjoavan lähtökohdan määrittellä lasten kansalaisuus osittaisena kansalaisuutena (*semi-citizenship*). Osittainen tarkastelu mahdollistaisi hänen (s. 223) mukaansa kansalaisuuden määrittämistä laajemmin ja siihen liittyvien standardien selkeyttämistä. Cohen tarkoittaa osittaisuudella tapaa, jossa lapsia voidaan yhtä aikaa tukea toiminnassaan, vaikka he eivät voi täyttää perinteistä kansalaisuuden määritelmää. Hänen mukaansa määrittely kumpuaa tässä tulkinnassa toimimisen mahdollisuuksien tunnistamisesta. Samalla lasten kansalaisuus vaatii, että siinä otetaan huomioon lainopilliset, poliittiset, oikeudelliset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Osittaisen kansalaisuuden tarkastelu ei Cohenille tarkoita yksinkertaistusta jostain ”oikeasta” kansalaisuudesta, vaan erilaiset ulottuvuudet vaikuttavat toisiinsa ja vaativat tarkkaa määrittelyä mahdollistaakseen uudenlaisen näkökulman kansalaisuuteen.

Larkins (2013) puolestaan näkee lasten kansalaisuuden olevan olemassa käytäntöinä ja tekoina, joiden avulla lapset toimivat yhteisöissään. Larkins määrittää lasten kansalaisuuden näkyvän erityisesti kansalaisuustekoina (*acts of citizenship*), jossa lasten toiminnasta tunnustetaan kansalaisuuden elementtejä. Kansalaisuustekojen erottaminen tekemisestä on Larkinsin mukaan haastavaa, sillä ne sekoittuvat ja vaativat lasten omien määrittelyjen tunnistamista.

Vaikka lasten kansalaisuutta lähestytään uudenlaisina käsitteellistyksinä, toimimisen mahdollisuudet kytkeytyvät käytännössä edelleen lapsilla oleviin kykyihin toimia kansalaisuuden tiloiksi tunnistetuissa yhteisöissä (vrt. James ym. 1998). Näissä toimimiseen tulisi esimerkiksi Moosa-Mithan (2005) mukaan suhtautua ymmärtämällä lasten erityisyys. Lasten kansalaisuutta tulisi teoretisoida tämän erityisyyden avulla, ja samalla se tulisi huomioida tarkasteltaessa lasten kykyä toimia. Lapset tulisi tunnistaa ”tasa-arvoisesti erilaisina” (*differently equal*, emt., 369). He eivät aina toimi kuten aikuiset, mutta ollessaan erilaisten yhteisöjen täysivaltaisia jäseniä heidän erilainen tapansa toimia tulisi Moosa-Mithan mukaan huomioida. Hänen (s. 381) tarkastelussaan erilaisuuden tunnistamiseen liittyy myös läsnäolon (*presence*) käsite. Moosa-Mithalle läsnäolo tarkoittaa tapaa, jolla yhteisö huomioi jäsenensä. Jäsenenä oloon ei riitä, että on oikeus ilmaista mielipiteensä vaan yhtä lailla merkittävää on, että mielipide tulee kuulluksi.

Myös Wood (2011, 2012b) on tunnistanut lasten kansalaisuuden tiloiksi arkisia yhteisöjä. Hänelle arkisissa yhteisöissä näkyvä kansalaisuus tarkoittaa lasten mahdollisuuksia toimia monilla areenoilla. Wood on esimerkiksi tunnistanut arkiseksi toiminnaksi kiusaamiseen puuttumisen tai teot veden kulutuksen vähentämiseksi. Tämän lisäksi hän on kuvannut, miten jo lapsuudessa muodostuu käsitys niistä rooleista, joita on tarjolla erilaisissa eletyissä yhteisöissä ja yhteiskunnassa laajemmin (myös Kallio 2006, 41; Lehtinen 2009). Arkisissa yhteyksissä toimiminen voi Woodin mukaan vahvistaa lasten omaksi kokemia rooleja, jotka puolestaan saattavat lisätä lasten käsitystä mahdollisuuksistaan toimia myös laajemmin yhteiskunnassa.

Yksi tyypillinen tapa tarkastella lasten kansalaisuutta, on tunnistaa se kansalaiskasvatuksena (ks. esim. Nivala 2006, 2010). Kansalaiskasvatuksella lapsille pyritään opettamaan tulevaisuuden kansalaisena toimimiseen kiinnittyviä taitoja. Esimerkiksi Nivala määrittää tällaisia taitoja olevan kokemus aktiivisuuden merkityksestä tai kyvystä huolehtia omista asioistaan. Tulevaisuuteen kurottuva tarkastelu on sopimuksenvaraista, sillä se kansalaisuuden määritelmä, jota kohti lapsia halutaan kasvattaa, vaihtelee (Hämäläinen 2010).

Kuten Lähdesmäki (2010, 26) on todennut, lasten itsensä mielestä hyvä kansalainen on ihminen, joka maksaa veronsa ja noudattaa lakeja. Lähdesmäen tutkimat lapset eivät esimerkiksi liittäneet hyvään kansalaisuuteen aktiivista toimimista vapaaehtoistyössä tai politiikassa, eikä myöskään äänestämisen kuulunut heille hyvän kansalaisuuden määritelmään.

Tämä Lähdesmäen tulos näyttää lasten ajattelevan hyvän kansalaisuuden olevan olemassa olevien asioiden toteuttamista. Toisessa yhteydessä Eskelinen kumppaneineen (2012)

ovat todenneet, että nykyisissä länsimaaisissa yhteiskunnissa pidetään ideaalina aktiivista ja omat asiansa hoitavaa yksilöä. Osaltaan tällaisesta maaperästä kumpuaa ajatus, jossa lapset on alettu tunnistaa nimenomaan yksilöoikeuksien haltijoina, ja samalla omasta elämästään vastuullisina (Skelton 2010; Hämäläinen 2010; Strandell 2012).

Omat asiansa hoitava yksilö kiinnittyy Kiilakosken kumppaneineen (2012, 265) tekemän arvion mukaan aktiiviseen toimimiseen erilaisissa institutionaalisissa rakenteissa kuten oppilaskunnissa, nuorisovaltuustoissa tai lasten parlamenteissa. Heidän mukaansa hyväksi kansalaiseksi kasvaminen kiinnitetään yleisessä keskustelussa osaksi lapsille järjestettyä toimintaa. Tähän liittyen he ovat tunnistaneet myös ristiriidan (emt., 264); pystyäkseen olemaan mukana institutionaalisessa järjestetyssä toiminnassa on lapsen oltava aktiivinen ja ulospäin suuntautunut yksilö, mutta samaan aikaan kansalaiskasvatuksen tulisi opettaa erilaisia kansalaisena tarvittavia taitoja kaikenlaisille lapsille. Toisin sanoen taidot kuuluvat kaikille, mutta vain osa pääsee niitä harjoittelemaan.

Habashi ja Worley (2008) ovat puolestaan lähestyneet rakenteellista tilaa toisesta näkökulmasta. He kyseenalaistavat lasten kansalaisuuden arkeen kiinnittymisen. Heille kansalaisuuden tila rakentuu jatkuvassa liikkeessä paikallisen ja globaalin ymmärryksen välillä. Kansalaisuus kiinnittyy paikallisesti muodostuneihin yhteiskuntiin, jotka toimivat globaalissa maailmassa. Habashi ja Worley korostavat, miten lapset ovat aikuisten tavoin tämän monimutkaisen maailman jäseniä, eikä heidän kykyään hahmottaa globaalin maailman logiikkaa tulisi aliarvioida. He ehdottavat tarkastelunsa pohjalta, että tulisi tunnistaa vahvemmin aikuisten rooli kansalaisuuden mahdollistajana. Tässä näkökulmassa ei tarkasteltaisi niinkään lasten omia kansalaisuuden areenoita, vaan pikemmin aikuisten kykyä tunnistaa ja ymmärtää myös globaalit ulottuvuudet.

Laajan näkökulman lisäksi on alettu puhua myös *eletystä kansalaisuudesta*, joka tuo muodollisuuksien rinnalle kokemuksellisen ulottuvuuden (Lister 2007b; Biesta ym. 2009; Wood 2016). Esimerkiksi Kallio ja Bäcklund (2012) ovat tunnistaneet eletyn kansalaisuuden tiloiksi sellaiset yhteisöt, joissa ihmiset konkreettisesti elävät elämäänsä. Listerin (2007b) tarkastelussa eletyn kansalaisuuden ajatus tulee lähelle Cohenin (2005) osittaisen kansalaisuuden ajatusta. Suurin ero tarkastelujen välillä syntyy siitä, että eletyn kansalaisuuden käsite ei rajaudu ainoastaan lapsiin. Tässä ajattelussa kansalaisuus ei rajoitu pelkästään institutionaalisiiin, edustuksellisiin tai oikeudellisiin kansalaisuuden muotoihin vaan näkökulmassa tunnistetaan laajat arkielämän muodot (Lister 2007b).

Kuten esimerkiksi Biesta kumppaneineen (2009) ovat todenneet, kansalaisuuden merkitys ylipäänsä syntyy siitä, millaisiksi ihmiset kokevat omat mahdollisuutensa toimia ja vaikuttaa yhteisöjensä jäseninä. Liittämättä ajatteluaan suoraan kansalaisuuden tarkasteluun Agnew (2002) on kuvannut, miten ihmisen käsitys omasta paikasta yhteisöissä syntyy jo lapsuudessa, mutta elää ja muuttuu läpi koko elämän. Agnew ajattelee, että jo lapset oppivat tunnistamaan tapoja elää yhteisöjen jäseninä. Nämä tavat eivät hänen mukaansa välttämättä ole pysyviä, vaan ne muuttuvat ihmisen kasvaessa. Agnew on kuvannut myös, miten lasten kansalaisuus syntyy kokemuksista ja yhteiskunnan tarjoamasta sosiaalisesta

paikasta. Hänen ajattelussaan on kyse siitä, miten ammentamalla kokemuksistaan lapset oppivat elämään osana erilaisia arkisia yhteisöjä ja yhteiskuntaa. Käsitystä oman paikan muokkaantumisesta suhteessa yhteiskuntaan Agnew kutsuu sosiaalistumiseksi. Vaikka sosiaalistumisella on lapsuudentutkimuksessa lapsia passivoiva kaiku, sosiaalistuminen on määritelty myös vastavuoroiseksi prosessiksi (Kallio 2014b). Näin ymmärretyssä sosiaalistumisessa on Habashin (2017) mukaan kyse siitä, miten sekä yksilö että yhteisö vaikuttavat toinen toisiinsa, ja muokkaavat käsitystä toinen toisistaan. Toisin sanoen sosiaalistuminen, edellä kuvatun kaltaisena, tukeutuu ajatukseen ihmisten välisistä suhteista. Ihmiset elävät suhteessa toisiinsa, ja tällainen yhdessä eläminen vaikuttaa siihen, millainen yhteiskunnasta muodostuu, ja miten ihmiset kokevat sen itselleen sopivaksi. Toisin sanoen yhteiskunnan jäsenenä eläminen on kokonaisuus, jossa oma käsitys itsestä kohtaa tuotettujen käsitysten kanssa (Habashi 2017).

Tällainen ajatus yksilön ja yhteisön suhteesta voidaan kiinnittää myös politiikan teoreetikko Hannah Arendtin (1998; Allen 2002) tarkasteluun ihmisen subjektiudesta. Arendt jakaa subjektiuden siihen mitä (*what*) ja kuka (*who*) ihminen on (ks. Allen 2002, 137). Jokainen on lähtökohtaisesti mitä; jostain taustasta tuleva, mutta tämä ei vielä määrittele sitä kuka (*who*) ihminen on. Tässä subjektiuden määrittelyssä taustan tai lähtökohtien perusteella ei voida tehdä oletuksia asioiden kokemuksellisesta merkityksestä yksittäisille ihmisille. Kokemusten henkilökohtainen paikantuminen puolestaan kiinnittyy siihen, millaista tilaa kansalaisuudelle avautuu. Vaikka kansalaisuudelle luotu tila muodostuu käytännössä rakenteista, on siinä kyse myös kokemuksista. Yhdessä luodut rakenteet vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia toiminnan mahdollisuuksia yksilöillä on, mutta samalla ne määrittävät vain osan kansalaisuudesta. Rakenteet voivat samaan aikaan sekä asettua yksilön toiminnan esteeksi että mahdollistaa jokaiselle yksilölle omanlaisensa toiminnan tilan. Ihmisten mahdollisuudet toimia ja kokea jokin yksittäinen toiminta itselleen mielekkäänä määrittyvät kokemuksellisesti erilaisiksi. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi siinä, miten samankaltainen yhteiskunnallinen asema, kuten alaikäinen suomalainen tyttö, voi mahdollistaa kokemuksellisesti erilaista toimijuutta. Yhdellä ihmisellä voi olla kokemus, jossa omalle toiminnalle on olemassa useita erilaisia väyliä, ja samalla joku toinen kokee omat mahdollisuutensa olemattomiksi. Mahdollisiksi mielletyt asiat kiinnittyvät puolestaan siihen, miten jokainen yksilö on aina samaan aikaan jostain taustasta tuleva ja oma erityinen itsensä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten ihmisen käsityksiin vaikuttaa se, millaisia näkökulmia hänen ympärillään korostetaan. Ihminen pystyy vaikuttamaan siihen, miten toimii erilaisten yhteisöjen jäsenenä. Samaan aikaan erilaiset yhteisöt pystyvät asettamaan omat reunaehdonsa niissä mukanaolevien yksilöiden toiminnalle. Lasten kansalaisuuden näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi tapaa, jossa tärkeät ja merkittävät asiat ovat suhteessa siihen, missä ihminen elää (esim. Wood 2011). Paikka kietoutuu siihen, millaiset asiat muodostuvat merkityksellisiksi.

Listerin (2007b) mukaan, kansalaisuutta ei nykyisellään pitäisi enää tarkastella ainoastaan normatiivisena, vaan jatkuvan kamppailun kohteena olevana käsitteenä. Hänen ajat-

telussaan tämä kamppailu voidaan tunnistaa jännitteenä sisä- ja ulkopuolen välillä. Yhteisö määrittää aina osan kokonaisuudesta sisälleen, mutta samalla jotkut jäävät ulkopuolisiksi. Lasten kansalaisuuden tarkastelussa tällainen ajattelu nostaa keskusteluun näkökulman, jossa lasten kansalaisuudelle muodostuu oma ”yhteisönsä”. Tästä yhteisöstä suljetaan aikuiset pois, ja samalla lapset tulevat suljetuiksi aikuisten kansalaisuuden yhteisöistä. Näiden yhteisöjen sisällä niiden jäsenet voivat määritellä oman toimintansa mahdollisuuksia, mutta heidän mahdollisuutensa toimia yli omien yhteisöjensä on rajallista.

Uudenlaiset avaukset kansalaisuuden määrittelemiseksi vaativat myös lasten aseman uudelleenmäärittelyä, sillä ”aktiivinen kansalainen” voi olla myös järjestetyn toiminnan ulkopuolella (Wood 2011). Tällainen tarkastelu on jäänyt vähemmälle (James ym. 1998; Wood 2011), eikä arkista aktiivista toimijuutta ei ole tavattu tarkastella institutionaalisen toimijuuden parina. Arjessa toimimisessa ei ole nähty samankaltaisuutta järjestetyn toiminnan kanssa, vaikka lasten kansalaisuuden on nähty muodostuvan erityisesti arkisilla ja epävirallisilla areenoilla.

2.4 Kansalaisuuden kritiikki

Kuten edellä toin esiin, lasten kansalaisuutta on alettu tarkastella uusilla tavoilla erityisesti siksi, että lapsilta puuttuu pääsy suurimpaan osaan kansalaisuudelle varatuista tiloista (Bäcklund ym. 2002; Lister 2007b). Toisin sanoen, vaikka käytäntöjä ei voida järjestää samalla tavalla kuin aikuisten kohdalla, lapset kuitenkin ovat kansalaisia. Tästä johtuen heidän kansalaisuutensa ilmenemismuodoille tulisi jollain tavalla yhteiskunnassa järjestää tilaa (Skelton ja Valentine 2003; Elwood ja Mitchell 2012).

Edellä kuvattuun kansalaisuuden tarkasteluun tukeutuen, sen määrittely nykyisellään keskittyy lasten toimintamahdollisuuksiin. Samaan aikaan, toimintaa aikuisten tuottamien areenoiden ulkopuolella ei ole pidetty merkittävänä tilana, eikä yksityisesti tapahtuvaa päätöksentekoa ole pidetty relevanttina (Morrow ja Richardson 1996; Sinclair 2004; Cohen 2005; Wood 2011).

Kansalaisuus ei käsitteellisesti eikä sisällöllisesti ole yksinkertaisesti määriteltävissä osittain siksi, että se kiinnittyy edelleen yleisiin ja laajoihin kokonaisuuksiin. Tätä lähestymistapaa on haastettu esimerkiksi osittaisen (Cohen 2005) tai eletyn (Lister 2007a) kansalaisuuden määritelmillä, jotka molemmat ammentavat feministisistä teorioista. Tässä näkökulmassa pyritään tuomaan yksityistä elämänpiiriä julkiseen tilaan, jossa Listerin (2005) mukaan auttaa, jos tunnistetaan kansalaisuuden tila laajasti. Nykytilanteesta tulisi Listerin (s. 57) mukaan kääntää katse siihen, mitä ihminen tekee kuin siihen, missä teot tehdään.

Käytännöistä vastaavat hallinnon virkamiehet tarkastelevat kansalaisuutta edelleen *jossain* tapahtuvana. Kuten Kallio, Häkli ja Bäcklund (2015) ovat kuvanneet, lapset eivät aina tunnista sitä maailmaa, jossa hallinnon toimijat pyrkivät heidän kansalaisuuttaan vahvistamaan. Toisin sanoen, lapset eivät välttämättä tunnista järjestetyn toiminnan rakentei-

ta itselleen merkittävänä paikkana toimia. Ongelmalliseksi tämä muuttuu, jos huomio ei kiinnity siihen, *mitä* erilaisissa paikoissa tehdään (vrt. *acts-of-citizenship* esim. Larkins 2013).

Kansalaisuuden käytäntöjen järjestäminen asettuu kritiikin kohteeksi myös toisin. Sen toteuttamiseksi luodut yhteisöt kytkeytyvät aikuisten demokraattisista malleista lainattuun edustuksellisuuteen perustuvaan logiikkaan (Kallio ja Bäcklund 2012). Kuten osallistumisenkin kritiikissä tuli esiin, edustuksellisuus istuu huonosti lasten kansalaisuuden järjestämiseen, sillä yksittäisen lapsen mahdollisuudet edustaa äänellään muita lapsia ovat vähäiset (emt.). Kuten Kallio ja Bäcklund ovat todenneet, vähäinen mahdollisuus edustaa muita on ongelmallista etenkin silloin, jos yksittäisen lapsen oletetaan edustavan laajaa joukkoa samanikäisiä lapsia, joilla ei välttämättä ole ikää lukuun ottamatta muuta yhteistä. Tällaisessa tilanteessa lapsi jää helposti yksin, ja saattaa kokea tilanteen itselleen hankalana; miten pystyä hoitamaan edustustehtävä niin, että kykenee huomioimaan laajan kirjon erilaisia mielipiteitä (Kiili 2014).

Samaan kokonaisuuteen liittyy myös toiminnan tilan alueelliset rajaukset. Kuten Kallio ja Bäcklund (2012) ovat todenneet, arjen näkökulmasta on ongelmallista, jos ulkopuolelta määritellään alue (esim. koululuokka tai asuinalue), jossa saa osallistua. Todellisuudessa toimijuus voi kuitenkin ulottua näiden rajojen ulkopuolelle. Tästä huolimatta toimiminen koululuokan tai asuinalueen puitteissa on nykyisten kansalaisuuden yhteisöjen ytimessä, riippumatta ovatko ne oppilaan tai asukkaan näkökulmasta relevantteja rajauksia (Kallio ja Bäcklund 2012; Gretschel ja Kiilakoski 2012).

Tämän työn kokonaisuudessa ongelmallista on nimenomaan tilanne, jossa hallinnon näkökulmasta keskiössä on vaatimus kansalaisuusosallistumisen järjestämisestä, joka ei kuitenkaan kohtaa ihmisten arjen kanssa. Tässä ristiriitaisessa kokonaisuudessa ihmisten toimimattomuus näillä rajatuilla alueilla tulkitaan järjestävän tahon puolelta herkästi syrjäytymiseksi tai kiinnostuksen puutteeksi yhteisiä asioita kohtaan, vaikka kyse voi olla vain oman toiminnan muunlaisiin yhteyksiin suuntautumisesta (Eskelinen ym. 2012).

Kansalaisuuden kritiikki kumpuaa tässä työssä myös käytäntöjen logiikan ymmärtämisestä. Koska kansalaisuuden järjestäminen lähtee lakien ja asetusten luomien vaatimusten täyttämisestä, ei sitä voida yhteiskunnassa jättää täysin huomiotta. Esimerkiksi YK: lapsen oikeuksien sopimuksen, ja sen pohjalta luotujen lakien ja asetusten, toteuttaminen on muodostanut rakenteita, joiden puitteissa lasten kansalaisuutta vahvistetaan tavoilla, joissa vain osa voi olla mukana (esim. oppilaskunnat tai nuorisovaltuustot). Samaan aikaan käytäntöjen toteutuminen parhaalla mahdollisella tavalla vaatisi, että järjestettyyn toimintaan saataisiin mukaan monia lapsia (Eskelinen ym. 2012). Näiden yhdistäminen on käytännössä mahdotonta, joten ratkaisuksi on esitetty uudenlaisten rakenteiden luomista (Kiilakoski ym. 2012).

Edellä esitetyllä kritiikillä ei ole tarkoitus sanoa, ettei järjestettyjä rakenteellisia mahdollisuuksia tarvittaisi lainkaan, vaan näyttää, ettei kansalaisuus yksin pysty vastaamaan yhteiskunnallisen *tekemisen* kysymyksiin. Tästä huolimatta kansalaisuuden rakenteita tar-

vitaan esimerkiksi tilanteisiin, joissa täytyy saada selville lasten mielipiteitä heitä koskevissa asioissa (esim. Bragg 2007; Kuusisto-Arponen ja Laine 2015). Ainoana tapana tunnistaa lasten kansalaisuus käytännössä, rakenteellinen tarkastelu jättää suuren osan eletystä kansalaisuudesta tunnistamatta.

Rakenteisiin tukeutumisen lisäksi kansalaisuus voidaan myös käsitteenä määritellä monella tavalla. Tällöin se voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa jonkun valtion passia ja laajimmillaan moninaista kirjoa oikeuksia ja velvollisuuksia. Se, mitä sillä tarkoitetaan eri yhteyksissä jää helposti määrittelemättä (Setälä 2003; Gretschel ja Kiilakoski 2012). Kansalaisuuden vaatiman määrittelyn lisäksi on kyse myös siitä, miten eri tahot tulkitsevat käsitettä (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2010; Wood 2011). Oman lisänsä kansalaisuuden tarkasteluun tuo myös sen kiinnittyminen monissa käytännön tilanteissa implisiittisesti aikuisiin (Bäcklund ym. 2002; Tisdall ja Bell 2008). Aikuisten maailmaan kiinnittyminen on tuottanut myös asetelman, jossa lasten kansalaisuudesta puhuminen tarvitsee erillistä määrittelyä, eikä ole olemassa yhtä jaettavaa määritelmää *lasten kansalaisuudelle*, joka käsitteelle voitaisiin antaa.

Sekä aikuisten että lasten kansalaisuuteen liittyvä suomalaisessa yhteiskunnassa lisäksi kansalaisuuden ja kuntalaisuuden määritelmällinen ero (Bäcklund ym. 2002). Tämä monimutkaistaa kansalaisuuskäsitteen käyttöä; miten tehdä lasten kohdalla näkyväksi ero, joka liittyy eritasoiseen kansalaisuuteen?

Yhteiskunnallisen osallistumistoiminnan tarkastelun näkökulmasta kansalaisuus käsitteenä johtaa ajatuksen laajoihin (valtiollisiin) konteksteihin, kun taas kuntalaisuus käsitteenä supistaa sen osan ottamiseksi kunnan järjestämään toimintaan. Kaiken kaikkiaan lasten kansalaisuuden tarkastelu kiinnittyy usein käytännön tasolla kansalaiskasvatusta varten luotujen yhteisöjen tarkasteluun. Tämän näkökulman lisäksi erilaisia kansalaisuuden ilmenemismuotoja tulisi tarkastella yhdessä, mutta esimerkiksi Gretschel ja Kiilakoski (2012) ovat kysyneet, miten tällaista ajattelua voitaisiin edistää?

Lasten kansalaisuuden ymmärtämistä vaikeuttaa nykyhetken ja tulevaisuuden limityminen. Käsitteestä tulisi tunnistaa samaan aikaan linkkejä sekä tulevaisuuden aikuiskansalaisuuteen että tämän hetken lapsuuden kansalaisuuteen (Alanen ja Karila 2009). Tällaiset linkit ymmärtävän käytännön rakentaminen on haastavaa; miten tunnistaa yhtä aikaa tarve lapsuudessa ja aikuisuudessa? Kansalaisuuden yleiset määrittelyt kiinnittyvät ennalta tunnistettujen yhteisöjen jäsenyyteen, joiden puitteissa monitahoinen linkittyminen on haastavaa (Lister 2007b; Biesta ym. 2009; Wood 2016). Teoreettisissa tarkasteluissa pyritään tunnistamaan kansalaisuus sekä tämän hetken että tulevaisuuden näkökulmista, mutta käytännöissä korostuu edelleen aikuiskansalaisina tarvittavien taitojen opettaminen. Kaiken kaikkiaan kansalaisuus-käsitteen avulla ei pystytä saavuttamaan kaikkea sitä ymmärrystä, joka lasten yhteiskunnalliseen jäsenyyteen kiinnittyy.

2.5 Lasten poliittisuus

Kolmas tunnistamani näkökulma on poliittisuus. Kuten kansalaisuus myös poliittisuus kiinnittyy lähtökohtaisesti yleisiin ja laajoihin konteksteihin, joissa lasten toimijuus ei ole lähtökohtaisesti läsnä (esim. Kallio 2006). Poliitiikan tutkimuksen piirissä sen on perinteisesti nähty merkitsevän asioita, jotka voidaan mieltää yleisinä ja yleisesti merkittävinä (esim. Borg ja Paloheimo 2007; Paloheimo ja Raunio 2008). Kaikkein suppeimmassa merkityksessä politiikka ja poliittisuus määrittyvät yhteisten asioiden hoitamiseksi tätä tarkoitusta varten valittujen edustajien välityksellä (Pesonen, Sänkiäho ja Borg 1993; Setälä 2003; Borg ja Paloheimo 2007; Paloheimo ja Raunio 2008). Hieman yksinkertaistaen yksityisistä asioista on tultava yleisiä, tai yleisesti merkittäviä, tullakseen tunnistetuiksi poliittisina (Palonen 1988). Kallion ja Millsin (2016) mukaan laajoihin asioihin kiinnittyminen on osaltaan johtanut ajatukseen, jossa lapsia tulisi suojella yleisiin asioihin kiinnittyvältä politiikalta.

Arendtin (esim. 1968; 2005) ajattelussa politiikka on moninaista ihmisten välistä kanssakäymistä. Yksinkertaistaen hän tunnistaa poliittisuuden olevan kaikissa ihmisissä syntyvästä saakka oleva piirre, joka kiinnittyy osaksi ihmisten elämää. Esimerkiksi auktoriteettien roolia tarkastelevassa kuvauksessaan Arendt (1968, 92) puhuu tavoista, joiden avulla lapset tulee opastaa yhteiskunnan jäseniksi. Näiden tapojen ja poliittisuuden ilmenemisen ylipäänsä ei tarvitse tekoja ollakseen olemassa. Ajatus kiinnittyy näkökulmaan, jossa poliittisuus voidaan tunnistaa hetkissä ja tilanteissa, jotka muodostuvat yksilöille poliittisiksi (Kallio ja Häkli 2011). Nämä hetket eivät aina tule näkyviin tekoina.

Kaiken kaikkiaan politiikkaa tarkastellaan usein erilaisten dikotomioiden avulla, sillä politiikka yksistään mielletään suhteessa valtioon (esim. Fiske 1989; Painter 1995). Sekä Fiske että Painter ovat haastaneet ajattelua tarkastelemalla poliittisuutta kahdesta suunnasta. Fiske (1989, 10-12) esimerkiksi on erottanut politiikan *mikropolitikkaan* ja *makropolitikkaan*. Hänen jaottelunsa erottelee politiikan tulkinnassa laajemman mittakaavan (makro) politiikan, pienemmän mittakaavan (mikro) politiikasta. Painter (1995) puolestaan on käyttänyt jaottelua ison-P:n Poliitikkaan ja pienen-p:n politiikkaan. Näiden lisäksi käsite voidaan jakaa myös yhteiskuntapolitiikan (*policy*) ja arkisen politiikan (*politics*) käsitteisiin (Ojankangas 2002). Kallio ja Mills (2016) ovat tulkinneet laajempien tulkintojen tuovan poliittisuuden myös lasten elämän piiriin, koska tällaiset tulkinnat näyttävät, miten monilla tavoilla poliittisuus on olemassa. He tulkitsevat, etteivät lapset voi nykyisellään olla itsenäisiä subjekteja yhteiskuntapolitiikan kentällä, mutta heidän poliittisuutensa rakentuu suhteessa tähän kenttään (myös Elwood ja Mitchell 2012).

Philo ja Smith (2003) ovat todenneet, että erilaisia politiikan näkökulmia tulisi tarkastella suhteessa toisiinsa pikemmin kuin toistensa vastakohtina. He (emt., 105) kuvaavat, miten yhteiskunnassa on monia erilaisia tapoja, tiloja ja mahdollisuuksia tukea lasten toimijuutta, myös poliittisiksi mielletyissä kokonaisuuksissa. Tällaisella tarkastelulla heidän tarkoituksensa on vahvistaa näkemystä, jossa lapsilähtöinen poliittinen ymmärrys ei asetu laajempaa ymmärrystä vastaan. Erilaisia näkökulmia tulisi tarkastella heidän mukaansa

siirtyminä (*transitions*) erilaisten poliittisten maailmojen välillä. Samaan asiaan liittyen esimerkiksi Skelton (2010) kuvaa, miten lapset asetetaan yhteiskunnan puolelta erilaiseen asemaan riippuen kontekstista. Hänen mukaansa lapset tunnistetaan esimerkiksi rikosvastuussa kykenevinä ja osaavina toimijoina, kun taas toisenlaisissa yhteyksissä, esimerkiksi äänestämässä, heidän toimijuutensa sivuutetaan (emt., 145).

Käytännön tasolla lasten poliittisuus tulee edelleen tunnistettua erityisesti suhteessa yleisesti poliittisiksi miellettyihin asioihin (Kallio 2014b). Esimerkiksi Ruckenstein (2012) on tarkastellut lasten näkökulmia suhteessa kouluruokailuun, joka on yleisesti politisoitunut lapsuuden kysymys. Hänen tarkastelussaan kouluruokailu paljastaa lasten ja aikuisten näkökulmien eroon liittyviä jännitteitä. Aikuiset tulkitsevat, ettei kouluruoka maistu lapsille, koska heille on tarjolla myös epäterveellisempiä vaihtoehtoja (hampurilaisia, limsoja tai karkkeja). Ruckensteinin (s. 157) tulkinnassa tällainen näkökulma määrittää lasten ymmärryksen liian kapeasti, ja lapset nähdään: ”vaikutuksille alttiina ja heikkotahtoisina kuluttajina pikemminkin kuin kykenevinä ymmärtämään, mitä he tekevät tai mihin he tekemisillään pyrkivät”. Samalla tulkinta on, Ruckensteinin mukaan, myös harhaanjohtava, sillä hän näkee lasten olevan kykeneviä näkemään toimintansa seurauksia, ja ymmärtämään tekojensa vaikutuksia, eikä tätä näkökulmaa pitäisi sivuuttaa. Bosco (2010) on puolestaan kuvannut samankaltaisesti, miten lapset suljetaan laajemmista poliittisista keskusteluista ulkopuolelle. He saavat hänen mukaansa olla mukana silloin, kun aikuiset ovat määritelleet sen sopivaksi, mutta muuten mukanaoloa voidaan rajoittaa.

Kaikenikäisten ihmisten poliittisuus on koko elämän mittainen prosessi, jossa sen merkitys ja oma suhde siihen ovat jatkuvassa liikkeessä. Tähän liittyy myös arkisen ja institutionaalisen tarkastelun tunnistaminen saman ilmiön eri puolina. Kuten esimerkiksi Fiske (1989) on omassa populaarikulttuuriin keskittyvässä tutkimuksessaan kuvannut, arkiseen elämään kuuluvissa asioissa on nähtävissä myös laajempia kokonaisuuksia. Fiske lähtee tarkastelussaan siitä, miten populaarituotteita ei lähtökohtaisesti pidetä poliittisina, vaikka niillä on, hänen tarkastelussaan, merkitystä ihmisten poliittisuuteen ja sen kehittymiseen. Hänen esimerkissään tämä tulee esiin esimerkiksi suhteessa sukupuoleen. Naisten poliittinen tietoisuus, ja omien toimintamahdollisuuksien ymmärtäminen yhteiskunnallisen politiikan piirissä, sai kimmokkeen arkipolitiikan kokemuksista. Kuten Fiske kuvaa, naiset löysivät populaarikulttuuriin tutustumisen myötä esimerkkejä vaihtoehtoisista ja aiemmasta poikkeavista tavoista toimia (poliittisesti). He alkoivat ensin toimia toisin arkisilla areenoilla, jonka myötä heidän toimintansa muuttui myös laajemmassa politiikan kontekstissa. Samankaltaiseen tulkintaan tukeutuvat myös Massaro ja Williams (2013) omassa feministisen geopolitiikan merkitystä tarkastelevassa artikkelissaan. Heidän argumenttinsa vahvistaa Fiske näkemyksen niistä tavoista, joilla arkiset kokemukset voivat kiinnittyä laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

Lasten asioihin ja lapsille sopiviin politisoituneisiin teemoihin tukeutunut tulkinta tunnistaa lasten poliittisuuden edustuksellisuuteen perustuvina poliittisina kannanottoina, jolloin toisenlaiset poliittiset teot, esimerkiksi kansalaisaktivismi, jäävät piiloon (Bosco

2010; Hörschmann 2016). Tällainen erottelu tulee näkyviin tarkasteltaessa poikkeuksellisia olosuhteita, joissa lapset elävät (Viterbo 2010). Näissä tilanteissa myös poliittisuus määrittyy erityisellä tavalla (Habashi ja Worley 2008). Esimerkiksi Viterbo (2010) toi tutkimuksessaan lasten poliittisuuden näkyviin ikään perustuvana jaotteluna Israelin ja Palestiinan välisessä konfliktissa. Konfliktissa palestiinalaisille lapsille tarjottiin erilaista positiota kuin israelilaislapsille. Viterbo kuvaa, miten palestiinalaislapset esimerkiksi määriteltiin nuorempina aikuisiksi kuin israelilaiset lapset. Näin samankaltaisista teoista seurasi ristiriitaisia rangaistuksia, eikä lasten toimintaa tunnustettu tasa-arvoisena. Hörschmannin (2016) mukaan konfliktien tarkastelusta tulisi ammentaa näkökulmia myös muiden kuin niiden keskiössä elävien lasten poliittisuuden kuvaamiseen. Hänen tulkinnassaan lapset ymmärtävät myös pienemmissä konfliktitilanteissa tilanteiden merkityksen. Hörschmannin tulkinnassa konfliktit toisaalta vaikuttavat lasten mahdollisuuksiin toimia, ja toisaalta lasten käsitysten tunnistaminen voi vaikuttaa konfliktin saamiin merkityksiin.

Konfliktit ovat erityistilanteita, joissa lasten poliittisuus tulee näkyviin. Näissä tilanteissa ymmärrys syntyy laajasti poliittisiksi tunnistetuissa tilanteissa toimimisen tunnistamisesta. Tällaisen toiminnan lisäksi esimerkiksi Bartos (2012) on tunnistanut politisoitumista tapahtuvan myös suhteessa johonkin ihmiselle itselle tärkeään. Hänelle (s. 8) jako kahteen tarkoittaa erilaisia tapoja, joiden avulla lapset ylläpitävät, muokkaavat ja korjaavat heidän maailmaansa kohtaavia asioita. Tällaisessa ajattelussa on Bartosin mukaan kyse siitä, miten teemat, joiden suhteen lapset toimivat, ovat moninaisia. Kuten hän kuvaa, henkilökohtaisesti tärkeät teemat voivat kiinnittyä vain laajoihin tai vain henkilökohtaisiin kokonaisuuksiin. Samaan aikaan ne voivat olla myös molempia. Esimerkiksi tällaisesta sekoittumisesta Bartos nostaa maatilan, joka tuottaa maitoa. Maatilan kiinnittyy maatalouden suuriin linjoihin ja talouteen myös laajemmin. Samalla se on myös lasten koti, joka kiinnittyy arkiseen elämään. Tällä esimerkillä Bartos kuvaa, miten laajoihin kokonaisuuksiin voi sekoittua ”lasten asioiksi” miellettyjä teemoja. Hänen tarkastelussaan lapset olivat tietoisia *maatilaan* liittyvistä laajoista poliittisuuksista, jotka kytkeytyivät ja tulivat näkyviin heidän arjessaan. Hänen tarkastelussaan yleisesti politisoituneet asiat, ja lasten arkisessa elämässä tärkeiksi määrittäneet elementit, näkyivät päällekkäisinä. Samankaltaisesta merkitysten päällekkäisyydestä puhuvat myös Kallio ja Häkli (2011) kuvatessaan, miten lasten poliittisuus voi rakentua myös suhteessa laajasti politisoituneisiin teemoihin, kuten kasvissyöntiin, eläinten oikeuksiin tai ilmastonmuutokseen. Näissä näkökulmissa arki sekoittuu osaksi laajempia teemakokonaisuuksia. Heidän mukaansa tällainen sekoittuminen tekee hankalaksi tunnistaa, milloin on kyse *vain* lasten asioista.

Osittain edellä kuvatusta sekoittumisesta johtuen, poliittisuus voidaan määritellä myös *arkipolitiikaksi*. Kuten esimerkiksi Kallio (2006, 84) on kuvannut, sillä tarkoitetaan ihmisen tapaa elää jokapäiväistä elämäänsä (myös Kallio ja Mills 2016). Hänen mukaansa arkipolitiikka voi tulla näkyviin myös institutionaalisessa kehityksessä. Tällöin kyse on sellaisen poliittisen toiminnan tunnistamisesta, joka jää yleisesti poliittiseksi mielletyn toiminnan ulkopuolelle. Kallion mukaan lapset voivat toimia poliittisesti tavoilla, joita aikuiset eivät

tunnista (Kallio 2006, 83). Yhtenä esimerkkinä hän mainitsee toimimattomuuden, jossa järjestetyn toiminnan ulkopuolelle jättäytyminen tunnistetaan harvoin aktiivisena tekona. Toisessa yhteydessä Kallio on, yhdessä Häklin kanssa (2011), kuvannut arkipolitiikkaa *äänettömänä* toimintana, jossa perinteistä aktiivisen poliittisen toiminnan tulkintaa haastetaan toimimalla perinteisten areenoiden ulkopuolella.

Mitchell ja Elwood (2012) ovat lähestyneet arkipolitiikkaa hieman toisesta näkökulmasta. He ovat kuvanneet sitä artikuloinnin käsitteellä, joka antaa lapsille mahdollisuuden tuottaa merkityksiä asioille, ja tehdä kokemaansa maailmaa näkyväksi. Tässä tulkinnassa lapset toimivat poliittisesti arkielämän konteksteissa heille tärkeisiin asioihin kiinnittyen. Mitchell ja Elwood kuvaavat, miten esimerkiksi artikuloimalla toimintansa motiiveja, lapset voivat kertoa valintojensa taustoista ja merkityksistä.

Esimerkiksi Bartos (2012) on esittänyt, että lasten jokapäiväisestä toiminnasta tulisi tunnistaa poliittinen merkitys, sillä lasten poliittisuus rakentuu suhteessa heille tärkeiksi määrittyneisiin näkökohtiin. Hänelle tämä tarkoittaa, että *mikä tahansa* asia voi muodostua yksittäiselle ihmiselle poliittiseksi. Merkityksen tunnistaminen lapsille tärkeistä näkökohdista ei kuitenkaan, Bartosin mukaan, tarkoita, että kaikki lasten esiin nostamat näkökohdat tunnistettaisiin poliittisina. Pikemmin kyse on lasten kokemusten tunnistamisesta, jolloin poliittisuus tulee näkyviin (arkisissa) asioissa, joissa on syntynyt jokin merkittävä tunneside lapselle.

Ylipäänsä arki piirtää rajat, joiden sisällä (myös poliittista) elämää eletään (Agnew 2002; Kallio ja Häkli 2010; Elwood ja Mitchell 2012). Kuten esimerkiksi Kallio ja Häkli (2010) ovat kuvanneet, arkinen elämä tapahtuu konkreettisissa paikoissa sekä konkreettisten asioiden, elementtien ja rakennusten ympäröimissä tiloissa sekä ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa, joten myös poliittisuus kiinnittyy tähän arkiseen elämään (myös Elwood ja Mitchell 2012). Heidän mukaansa lasten poliittisuus voidaan kiinnittää arjen toimintaympäristöihin ja mahdollisuuksiin toimia näissä ympäristöissä. Agnew (2002, 22-23) on puhunut arjen tilallisesta jäsentymisestä ja ihmisen arkielämän toimintaympäristöistä arjen mikromaantieteen (*microgeography of everyday life*) -käsitteellä. Agnewn ajattelussa arjen mikromaantiede piirtää rajat arkiselle elämälle tuottaen mahdollisuuden tarkastella arkisia tilanteita, joissa lapset toimivat osana laajempaa (poliittista) kokonaisuutta. Ajatus kiinnittyy myös asioiden fyysiseen etäisyyteen toisistaan. Kallion ja Bäcklundin (2012) mukaan fyysinen etäisyys ei määrittele arkiseksi koettuja asioita, vaan arkisen rajat muodostuvat paikallisen ja maailmanlaajuisen suhteesta. Tällöin on kyse esimerkiksi siitä, miten toisella puolella maailmaan tapahtuvat asiat voivat muodostua kokemuksellisesti merkitykselliseksi. Kuten Kullman (2012) on todennut, arjen tilallisuuden kokemuksia tarkastelemalla voidaan saada esiin toisenlaisia näkökulmia lasten toimijuuden merkityksille.

Toisesta suunnasta arkisen ja maailmanlaajuisen suhdetta voidaan kuvata Massey'n (2008) ajattelua seuraten. Hänen tarkastelussaan arkielämän rajojen ei tarvitse olla paikallisia ja fyysisesti lähellä, sillä *paikallisesti* merkittävät tilanteet voivat olla osa maailmanlaajuisia kokonaisuuksia. Tämä tarkoittaa Masseyllä esimerkiksi tilannetta, jossa fyysisesti lä-

hellä olevaan, omaan arkeen liittyvään kaupunginosan lehtikioskiin kiinnittyy myytävien tuotteiden avulla maailmanlaajuiset tapahtumat (vrt. Bartos 2012).

Kuten Korkiamäki (2013) on todennut, lapset elävät tilallisesti, ajallisesti ja sosiaalisesti määrittyneissä ympäristöissä, jotka eivät merkittävästi poikkea aikuisten arjesta. Sekä aikuisten että lasten arki koostuu fyysisestä ja sosiaalisesta olemisesta jokapäiväisissä ympäristöissä. Korkiamäen tulkinnassa jokapäiväisistä tilanteista, hetkistä, asioista ja ihmisistä muodostuu kokonaisuus, joka voidaan suhteuttaa osaksi jokaisen ihmisen omaa elämämaailmaa. Elämämaailman puolestaan Tani (1995) on kuvannut tarkoittavan elettyä ja koettua todellisuutta. Toisin sanoen, arkisen elämän rutiinissa voidaan nähdä kehys, jonka puitteissa ihmisten toiminta voi tulla näkyviin (Rautio 2010).

Arjen määrittäminen tarkasti on hankalaa, sillä arki väistää kaikkia määritelmiä, joita siihen yritetään liittää (Jokinen 2005; Rautio 2010; Aaltojärvi 2014). Aaltojärven (2014) tavoin, arkea voidaan yrittää kuvata rutiinina, joka toistuu. Ihmiset tarvitsevat toistuvia rutiineja ja olosuhteiden vakautta, jonka avulla jokapäiväistä elämää voidaan elää. Arkea voidaan lähestyä myös kysymällä, *miten* arki on kuin mitä arki on (Rautio 2010). Kuten Rautio on kuvannut, arki voi olla miten monella eri tavalla eri ihmisille. Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa arjen rutiini, jossa kiinnitytään oman elämän pieniin asioihin (Agnew 2002; myös Aaltojärvi 2014). Poliittisuus puolestaan kiinnittyy arjen pieniin asioihin sellaisena toimintana, jonka ihminen kokee itselleen tärkeänä (Bartos 2012).

Arkisen poliittisuuden tunnistamisesta huolimatta lasten mukanaolo poliittis-hallinnollisissa prosesseissa on aikuisten mukanaoloa monimutkaisempaa (Wood 2011). Tämä johtuu Woodin mukaan siitä, miten lasten toimijuus on rajoitetumpaa kuin aikuisten. Kuten Kallio ja Mills (2016) ovat todenneet lapset eivät voi ikänsä perusteella toimia poliittisilla areenoilla itsenäisesti. Tästä johtuen heidän toimijuudelleen täytyy miettiä toisenlaisia tiloja. Osittain tästä toisenlaisuuden vaatimuksesta johtuen lasten poliittista toimintaa voidaan tarkastella ”tiloina lapsuudelle” (*spaces for childhood*), joissa lapset itse toimivat, tekevät päätöksiä ja luovat merkityksiä (Waller 2006 ks. Mannion 2007). Lasten omien tilojen tarkastelu rajautuu, Mannionin mukaan, liian usein jo olemassa olevien tilojen ja toiminnan tarkasteluun. Tästä näkökulmasta lasten (poliittinen) toiminta tapahtuu jonkun muun määrittelemien sääntöjen mukaan esimerkiksi nuorisotaloissa, kouluissa tai leikkipuistoissa. Ongelmalliseksi tällaisen rajautumisen tekee Mannionin tarkastelussa se, että samalla lapset nähdään osana vain leikin ja vapaa-ajan tiloja. Samalla hän kuitenkin huomauttaa, että toiminnan rajoittamisesta huolimatta lapsilla säilyy mahdollisuus päättää oman aktiivisen toimintansa tasosta. Lapsille voidaan tarjota erilaisia tiloja ja mahdollisuuksia, mutta jää heidän päätettäväkseen, mihin näistä he tarttuvat.

Toisesta näkökulmasta tarjottujen tilojen käyttämättä jättäminen kytkeytyy myös tulkintoihin ulosjättäytymisen merkityksestä. Kuten esimerkiksi Gallagher (2008) on kuvannut, aikuisten suunnittelemien tilojen käyttämättä jättäminen voi olla signaali siitä, että lasten omassa elämässä kieltäytyminen on merkityksellisempää kuin osallistuminen. Tällöin saattaa olla, että lapsi pystyy toimimattomuudellaan lunastamaan jotain sellaista

itsensä kannalta oleellista, jonka merkitystä ulkopuolisen on vaikea hahmottaa. Toisin sanoen, lapsi voi tulkita, että on yhteisön silmien edessä tai oman ajankäytön näkökulmasta järkevämpää olla lähtemättä mukaan tarjottuun toimintaan.

Lasten poliittisuuden tarkastelussa keskeistä on sen suhde aikuisten luomiin mahdollisuuksiin ja lasten omaan päätäntävaltaan. Aikuiset voivat tarjota lapsille erilaisia poliittisuuden areenoita, mutta samalla lasten poliittisuus rakentuu suhteessa heidän tärkeiksi määrittämiinsä teemoihin. Toisin sanoen poliittisuuden tarkastelussa yhdistyvät tarjolla olevat mahdollisuudet ja yksilön omat toiveet. Poliittisuus on alettu ymmärtää aikuisten johtamissa prosesseissa tehtyjen tekojen lisäksi myös kaikenlaisille teoille annettuina merkityksinä (Kallio ja Häkli 2011). Samaan aikaan poliittisuus, etenkin lasten kohdalla, tulee edelleen tunnistetuksi osan ottamisena erilaisiin edustuksellisen demokratian periaatteiden mukaan luotuihin käytäntöihin (esim. Gretchel ja Kiilakoski 2012).

2.6 Poliittisuuden kritiikki

Perinteisesti lapset eivät ole kuuluneet politiikan piiriin, ja heidän toimintansa on tullut huonosti tunnistettua (Bosco 2010). Poliittisuus kiinnittyy intuitiivisesti isoihin ja laajoihin yhteiskunnallisiin asioihin, joiden tunnistaminen osaksi lasten elämää on hankalaa (Kallio ja Häkli 2011; Kallio ja Mills 2016). Kuten esimerkiksi Kallio ja Häkli ovat todenneet, lapset eivät voi olla itsenäisiä subjekteja yhteiskuntapolitiikan kentällä, vaikka heidän poliittisuutensa rakentuu suhteessa tähän politiikkaan (myös Elwood ja Mitchell 2012). Itsenäisyyden puuttuminen tarkoittaa rajoitettuja toiminnan mahdollisuuksia. Toisin sanoen lasten omaehtoinen poliittisuus (*politics*) rakentuu suhteessa yhteiskuntapolitiikkaan tai lapsipolitiikkaan (*policy*) pikemmin kuin osana sitä, vaikka yksilöstä nousevaa poliittisuutta ja yhteiskunnasta nousevaa poliittisuutta tulisi tarkastella yhdessä (myös Philo ja Smith 2003; Kallio 2006, 69).

Tullakseen ymmärretyksi oikeassa kontekstissa politiikan käsite vaatii tarkentavia määrittelyjä esimerkiksi mikro/makro, P/p tai policy/politics (Fiske 1989; Panter 1995). Dikotomisuuden ylittäminen koskee yhtä lailla aikuisten kuin lastenkin poliittisuuden määrittelyjä, mutta lasten kohdalla määrittelyt vaativat vielä erityistä huomiota (Kallio 2006, 63). Vaikka lasten poliittisuuden tunnistaminen on laajentunut esimerkiksi lasten arkipolitiikan tunnistamisen avulla, tukeudutaan lasten politiikan käytännöissä edelleen perinteiseen tapaan mieltää politiikka ja poliittisuus (Gretchel ja Kiilakoski 2012). Gretschelin ja Kiilakosken mukaan, lasten poliittisuudeksi tunnistetaan tällöin institutionaalisissa konteksteissa tapahtuvat kannanotot, mutta muunlainen poliittisuus jää tunnistamatta. Osittain tunnistamisen kapeuden vuoksi poliittisiksi määritellyt näkökulmat eivät aina kohtaa lasten arjen kanssa (Bosco 2010; Gretchel ja Kiilakoski 2012).

Poliittisuus-käsitteen kritiikki kiinnittyy omassa ajattelussani myös lapsuudentutkimuksessa käytettyyn *sosiaalisen toimijan* käsitteeseen. Esimerkiksi Lehtinen (2009, 90) on määritellyt tämän tarkoittavan lasten aktiivista elämää nimenomaan arkielämän sosiaali-

sissa suhteissa. Hänen ajattelussaan lasten toiminta muokkaantuu suhteessa toisiin ihmisiin, ja heidän toimijuuttaan voidaan muiden toimesta eri tavoin tukea tai rajoittaa.

Tämän työn osalta kritiikkini tulee näkyviin tavassa, jolla sosiaalinen toimija tunnistaa lapset yhtä aikaa sekä yksilöinä että toistensa kaltaisina. Samaan asiaan liittyy Skeltonin (2010) esittämä kritiikki lasten tunnistamisesta vastuutettuina yksilöinä, joiden tulee paitsi toimia myös kantaa vastuu toimintansa seurauksista. Toisin sanoen lasten toisaalta oletetaan toimivan yhteiskuntapolitiikan kentällä, ja toisaalta heitä halutaan suojella poliitikalta.

Osittain tällaisesta moninaisuudesta johtuen, lasten poliittisuuden tarkasteluun tarvittaisiin aiempaa hienojakoisempaa käsitteellistä ja käytännöllistä tarkastelua (Biesta ym. 2009; Trell ja van Hoven 2016). Esimerkiksi Trellin ja van Hovenin (2016) mukaan huomio tulisi kiinnittää siihen, mitä lapset itse ajattelevat omasta poliittisuudestaan. Heidän mukaansa lasten määritelmät jäävät nykyisellään helposti tunnistamatta, ja poliittisuudeksi mielletään teot, jotka kiinnittyvät jo valmiiksi politisoituneisiin asioihin. Kuten Kallio ja Mills (2016) ovat todenneet, tällainen valmiisiin kokonaisuuksiin kiinnittyminen tarkoittaa käytännössä lasten oman äänen, mielipiteen ja käsitysten tunnistamista, jotta *heitä varten* osattaisiin tehdä oikeanlaista politiikkaa. Tällöin keskiössä ovat aikuisten määrittelemät ja johtamat prosessit ja käytännöt (Kallio ja Häkli 2011). Tämän työn kannalta keskeistä on Trellin ja van Hovenin (2016) esiin nostama ajatus huomion kiinnittämisestä jo olemassa oleviin tavanomaisiin asioihin, joita lapset tekevät. Tämä auttaisi määrittämään lasten poliittisuutta arkisemmasta näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan poliittisuus yksinään on tämän työn tarpeisiin liian laaja käsite palvelukseen parhaalla mahdollisella tavalla osallisuuden ja toimijuuden ilmenemismuotoja. Poliittisuuden kohdalla kritiikin kärki osoittaa siihen, miten tunnistettua tulee lähes ainoastaan institutionaalisissa rakenteissa tehdyt konkreettiset teot ja argumentoidut kannanotot. Tässä kokonaisuudessa asioiden henkilökohtainen merkitys ja kokemus jäävät paitsioon, vaikka niiden voidaan, esimerkiksi Kalliota ja Häkliä (2011) mukaillen, nähdä olevan lasten poliittisuuden keskiössä. Poliittisuuden ongelmallisuus käsitteenä kiinnittyy tämän työn kontekstissa sen yleistajuiseen käyttöön. Lasten mieltäminen poliittiseksi toimijoiksi haastaa yleistä käsitystä lasten maailmaan kuuluvista asioista. Teoreettisena käsitteenä poliittisuuden ongelmallisuus kiinnittyy aktiivisten tekojen korostumiseen. Poliittisuus kiinnittyy kansalaisuuden tavoin, aktiivisen toimijuuden näkökulmaan. Toimimattomuus puolestaan määrittää lapsen passiivisena, vaikka tämä ei olikaan koko totuus.

3 YHTEISKUNNALLISTUMINEN

3.1 Yhteiskunnallistuminen Simmelin ajattelussa

Yhteiskunnallistumisen tarkasteluni tukeutuu Georg Simmelin (1858–1918)¹ ajatteluun ja käsitteellistykseen. Vaikka hänen ajattelullaan on ollut vaikutusta laajojen teorioiden (esim. sosiologisen kaupunkitutkimuksen Chicagon koulukunta) taustalla, on se itsessään jäänyt yhteiskuntatieteellisissä tarkasteluissa taka-alalle (esim. Noro 1996; Mäenpää 2005). Simmel tulee usein rinnastetuksi muihin klassikoiksi luettaviin filosofeihin tai yhteiskuntatieteilijöihin. Esimerkiksi talousmaantieteen keskusteluissa Simmeliin on viitattu Habermasin tai Marxin yhteydessä (esim. Leyshon 1997). Sosiologisessa tutkimuksessa hän tulee puolestaan usein liitettyksi Durkheimiin tai Kantiin (esim. Pyyhtinen 2008).

Simmelillä on ollut erityisen paljon annettavaa tilallisuuden teoretisoinnille, sillä hän käsitteli tilan ja paikan käsitteitä, ja asetti teoriansa kontekstiin enemmän kuin monet muut klassikot (Mandich 1996; Mäenpää 2005). Mandich (1996) kuitenkin huomauttaa, miten Simmelin tilallisista pohdintoista huolimatta monet myöhemmät tilan ja paikan käsitteitä teoretisoivat sosiologit (esim. Anthony Giddens) eivät hänen teoksiinsa viittaa.

Simmelin tapa julkaista keskittyi esseemuotoisiin kirjoituksiin, joihin hän valitsi arkisia aiheita tarkastellen näiden avulla laajempia yhteiskunnallisia kysymyksiä (Noro 1996; Mandich 1996; Frisby 2001; Laari 2006; Lehtonen 2006; Pyyhtinen 2006, 2008). Simmelin ajattelussa kytkeytyivät yhteen sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiaaliset siteet, epämuodollinen sosiaalinen järjestys, moraalikoodit ja käyttäytymistavat, tilalliset sidokset ja yhteiskunnalliset suhteet (Simmel 1999; Mäenpää 2005). Pyyhtinen (2006) on tunnistanut Simmelin ajattelulle olleen tyypillistä sen rakentuminen erilaisten dikotomioiden ympärille.

Yhteiskuntatieteiden klassikoiden käyttämistä nykyhetken tutkimuksen välineinä voidaan Pyyhtisen (2008) mukaan tarkastella sekä suhteessa siihen historialliseen kontekstiin, jossa tekstit on kirjoitettu että suhteessa nykypäivän ongelmiin. Pyyhtinen esittää esimerkiksi Simmel-tutkimuksen jakautuneen karkeasti kahtia angloamerikkalaiseen ja saksalaiseen perinteeseen, joista ensimmäinen painottaa teorioiden soveltamista nykypäivään ja jälkimmäinen historiallista näkökulmaa. Tällaiseen jaotteluun tukeutuen suhtaudun tässä

¹ Tukeudun Simmelin yhteiskunnallistumista tarkastellessani erityisesti Kauko Pietilän (1999) suomen-noksiin Simmelin *Soziologie*-teoksen (1908) ensimmäisestä luvusta sekä viimeisestä sosiologisesta kirjoituksesta *Grundfragen der Soziologie* (1917).

työssä Simmelin teorioihin nykypäivään soveltuvina työkaluina, joiden avulla pystyn tutkimaan ja käsitteellistämään oman aikamme yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä.

Yhteiskuntatieteellisen teorian tuottamat käsitteet voidaan kiinnittää yksilötasoon tai laajempiin rakenteisiin (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2010). Näiden kahden tason väliin voidaan lisäksi luoda niin sanottuja *välittäviä käsitteitä*, jotka tuovat yhteen erilaisia näkökulmia (Layder 1998 ks. Lehtinen 2009, 113). Omassa ajattelussani käytän tällaisena välittävänä käsitteenä *yhteiskunnallistumista* (Simmel 1999), jonka kautta yhteiskunnalliset ja yksityiset ulottuvuudet ovat nähtävissä samoissa asioissa.

Simmel (1999) antaa yhteiskunnalle kaksi toisistaan eroavaa määritelmää. Yhtäältä yhteiskunta on hänelle yhteiskunnallistuneiden ihmisten muodostama joukko. Tällä Simmel tarkoittaa tapaa, jolla yhteiskunta koostuu yksilöistä. Toisaalta yhteiskunta tarkoittaa ”suhdemuotojen summaa”, jonka puitteissa yksilöistä tulee yhteiskunta. Tässä tarkastelun kohteena ovat ne tavat, joiden kautta ihmiset mieltävät yhteiskunnan omakseen. Jaottelu palvelee Simmelin ajattelussa nimenomaan sosiologiaa tieteenä. Samalla se antaa välineitä yhteiskunnallistumisen paikantamiselle, jota voidaan käsitteenä tarkastella sekä muodon (yhteiskunta ihmisten muodostamana joukkona) että sisällön (yksilölliset yhteiskunnallistumisen tavat) mukaan (Simmel 1999, 61–62). Muodon ja sisällön erottamisen avulla voidaan tutkia niitä ilmiöitä, jotka liittyvät ihmisten tapoihin yhteiskunnallistua ja yhteiskunnallisia ilmiöitä itsessään.

Simmelin yhteiskunnallistumisessa tarkastelun kohteena on yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutus. Aina kulloisessakin yhteiskunnassa ihmiset muodostavat yhteiskunnan perustan. Jotta ihmisten muodostama yhteiskunta voisi olla olemassa, on ihmisten yhteiskunnallistuttava eli tunnettava yhteiskunta omakseen. Simmelin mukaan yhteiskunta itsessään, ja yksittäinen ihminen suhteessa yhteiskuntaan, rakentuu ja muodostuu yksilöllisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksessa. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että yhteiskunnallistumisessa on läsnä *eläminen omasta itsestä käsin ja eläminen yhteiskunnan tuottamana ja sitä varten* (Simmel 1999, 61–62). On olemassa asioita, jotka ihmiset kokevat henkilökohtaisesti merkittäviksi, ja joissa he ovat valmiita toimimaan. Samaan aikaan on olemassa näkökulmia, jotka elämä yhteiskunnassa tuottaa. Yhteiskunnan tuottamien näkökulmien on oltava olemassa, jotta yhteiskunta ylipäänsä olisi olemassa.

Yhteiskunnallistumisessa yksityiset ja yleiset näkökulmat tunnistetaan yhtä lailla merkittävänä elementteinä, joiden suhde jokaisen yksilön henkilökohtaisessa elämässä on muuttuva. Toisin sanoen, jossain elämänvaiheessa kokemukset ja merkitykselliset tilanteet voivat kiinnittyä vahvemmin omaan henkilökohtaiseen elämään, mutta toisessa elämänvaiheessa merkittävämpää voi olla yhteiskunnan näkökulma. Simmel kuvaa tätä yksilön ja yhteiskunnan suhdetta sosiaalisuuden ja yksilöllisyyden vuorotteluna, jossa yksilö on yhteiskunnan sisältämä ja sen vastinpari. Toisin sanoen ihminen on osa sosiaalista maailmaa eli yhteiskuntaa, mutta samalla yksilö, joka on omalla tavallaan suhteessa tähän yhteiskuntaan.

Yhteisöt ja erilaisten sosiaalisten suhteiden tarkastelu toimivat Simmelin (1999, 35–36) ajattelussa lähtökohtana yhteiskunnallistumiselle, mutta hän näkee sen myös monimutkaisempaan ja laajempaan. Suuret yhteisöt (valtiot) tai muodolliset yhteisöt (ammattiliitot) on helppo mieltää kokonaisuuksiksi, jotka ovat yksilöllisten prosessien tuolla puolen. Yhteyksiä on katsottava kuitenkin myös toisesta näkökulmasta. Suurten ilmiöiden väleissä, sisällä ja ympärillä on lukemattomia mitättömältä näyttäviä ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita. Nämä ovat Simmelin mukaan merkittävämpiä kuin yksittäisenä asiana näyttäisi, sillä pelkästään suurista kokonaisuuksista ei voida tunnistaa yhteiskunnan ja ihmisten todellista elämää, joka esiintyy näiden suurten kokonaisuuksien ”väleissä”.

Yhteiskunnallistuminen kiteytyy Simmelin ajattelussa nimenomaan näiden arkisten, pienten ja väliaikaisten muotojen tarkastelun merkitykseen. Hän keskittää huomionsa siihen, miten pienissä arkielämän muodoissa tapahtuu jatkuvasti yhteenliittymisiä ja eroja. Tulkitsen tämän tarkoittavan erilaisia tapoja, joiden avulla ihmiset muodostavat suhteita toistensa kanssa. Arkisissa kohtaamisissa, kuten liikennevälineissä, kaupoissa, kahviloissa, työpaikoilla tai kouluissa, ihmiset kohtaavat toisiaan uudistaen ymmärrystä siitä, millainen eläminen on yhteisesti jaettua. Tällaiset prosessit ovat käynnissä, vaikka ne eivät olisi millään tavalla organisoituja, eikä jäljelle jäisi mitään konkreettista. Toisin sanoen yhteiskunnallinen elämä muodostuu kaikessa joustavuudessaan ja kirjavuudessaan pienissä arkisissa tapahtumissa.

Agnew (2002) kiinnittää Simmelin ajattelun pienen ja arkisen elämän merkityksestä konkreettisiin paikkoihin, jossa hän tulkitsee Simmelin jaon olemisen tavoista kiinnittyvän ihmisten arjen ja arkisten tilojen ympärille. Agnew’n ajattelussa kaikkein syvimmät ja yllätyksellisimmän yhteisöllisyyden muodot tulevat näkyviksi paikallisissa arkielämän konteksteissa. Agnew’n mukaan arkielämän paikallisuus on tärkeää koko elämän ajan, mutta korostuu lapsuudessa. Samoin arkiset yhteiskunnallistumisen muodot tulevat erityisen tärkeiksi elämänkaaren alku- ja loppupäässä. Tällaiseen ajatteluun tukeutuen Agnew pyrkii kuvaamaan sitä, miten merkittävässä roolissa oman elämän merkittävät paikat ihmiselle ovat. Arkisen elämän paikallisuus ei hänen ajattelussaan tarkoita, että *paikka* voitaisiin määritellä ulkopuolisen toimesta johonkin pisteeseen. Toisin sanoen, Agnew’n mukaan, ihmiset eivät elä tyhjiössä vaan fyysisissä ympäristöissä, jotka on otettava huomioon tarkasteltaessa heidän toimintansa motiiveja ja mahdollisuuksia.

Ihmisten ominaisuuksien tai kokemusten yhtäläisyydestä suhteessa yhteiskunnallistumiseen ei voida olla varmoja (Simmel 1999, 26, 62). Tulkitsen Simmelin tarkoittavan tällä tapaa, jolla jokainen kokee suhteensa yhteiskuntaan omanlaisenaan. Tämä puolestaan kiinnittyy Simmelin ajatuksen yhteiskunnan olemassa olon perustasta, jossa jokainen yhteiskunnan jäsen löytää yhteiskunnasta oman paikkansa. Yhteiskunta säilyy olemassa, koska ”jokainen olisi, juuri siksi, että hän on tämä erityinen henkilö, riippuvainen kaikista toisista ja kaikki toiset tästä yhdestä” (Simmel 1999, 64). Tässä ajatuksessa korostuu näkemys, jossa yhteiskuntaa ei synny ilman ihmisten välistä kanssakäymistä, ja tässä kanssakäymisessä syntyneitä kohtaamisia. Yksilöiden välisissä suhteissa syntyy mahdollisuus muo-

dostaa tunne yhteiskuntaan kuulumisesta. Tämä on edellytys, josta käsin yksilö voi elää yhteiskunnallista elämäänsä. Tätä kokonaisuutta Simmel (1999, 64) kuvaa ”yksilöllisyyden yleiseksi arvoksi”, jossa jokaisella yksilöllä on arvonsa ja paikkansa kokonaisuudessa.

3.2 Yhteiskunnallistumisen kuusikulmio

Tulkitsen Simmelin ajatuksia näkökulmasta, jossa yksilön ja yhteiskunnan olemassaolon samanaikaisuudesta voidaan löytää eväitä nähdä lasten yhteiskunnallistumisen tavat aiempaa laajemmin. Aloitan oman tulkintani rakentamisen määrittelemällä osallisuuden ja toimijuuden käsitteet, jotka auttavat paikantamaan jännitteen, jonka varaan rakennan yhteiskunnallistumisen tarkasteluni.

Toimijuuden tarkastelussa tunnistetaan lapsi aktiivisena subjektina, jonka omaehtoisista mukanaoloa tulee tukea (esim. Alanen ja Karila 2009; Esser ym. 2016). Toimijuus on lapsuudentutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä, jonka teoretisoinnista tai käsitteellistyksestä ei ole jaettua käsitystä (Esser ym. 2016). Yhteiskunnallistumisessa tunnistan lasten omaehtoisen tekemisen arvon, mutta erotan aktiivisen *toiminnan* ja toimijan *kokemukset* toisistaan. Miellän toimijuuden yhtäältä yksilön toiminnaksi tai yhteisöjen toiminnan logiikaksi, joka rakentuu aktiivisen toimimisen varaan. Toisaalta tunnistan toimijuuden muodostuvan toimijan kokemuksista, jotka puolestaan ovat henkilökohtaista oman toimimisen mahdollisuuksien ja vaikutuksien tunnistamista. Yhteiskunnallistumisen näkökulmasta tällä on merkitystä sen ymmärtämiseksi, miten kokemus vaikuttaa omiin mahdollisuuksiin toimia. Esimerkiksi kahden samassa yhteisössä toimivan ihmisen kokemus toiminnan mahdollisuuksista voi olla hyvin erilainen. Jossain toisessa yhteisössä ihmiset voivat puolestaan jakaa samankaltaisen kokemuksen mahdollisuuksistaan. Ihminen voi toimia kokematta toimintaa omakseen tai kokea toiminnan itselleen merkitykselliseksi.

Toinen yhteiskunnallistumisen ymmärrettävyyden kannalta keskeinen käsite on osallisuus. Vaikka osallistuminen ja osallisuus erotetaan tieteellisessä keskustelussa toisistaan, käytetään niitä hallinnollisissa teksteissä ja yleisessä keskustelussa usein tarkoittamaan samaa asiaa; osan ottoa yhteisten asioiden hoitoon. Yhteiskunnallistumisessa osallisuus tulee lähelle toimijan kokemuksen määrittelyä. Osallisuus on kokemus, henkilökohtainen tunne kuulumisesta.

Tällä erottelulla teen näkyväksi merkityseron, joka toimijalle muodostuu suhteessa toimintaan. Kokiessaan itsensä osalliseksi (toimijan kokemus) ihmisellä tulee olla asema ja paikka jossain yhteisössä. Tämän yhteisön piirissä hän kykenee toimimaan. Aseman olemassaolo takaa mahdollisuuden toimia ja olla mukana, jos *itse niin haluaa*. Ihminen voi halutessaan ottaa osaa toimintaan, mutta hän voi yhtä lailla myös vetäytyä siitä. Kuulumisen ja aseman lisäksi toimintaan osallistuminen vaatii kokemuksen toimimiseen tarvittavien taitojen olemassa olost. Kokemus osaamisesta ja taidoista on henkilökohtaista, eikä niiden tunnistaminen ulkopuolelta ole helppoa. Ylipäänsä osallistumisen tai tekemisen läpi on vaikea tunnistaa, mikä merkitys niillä on ihmiselle. Osallistumista ja toimimista ei voida

pitää toimijan kokemusten tai osallisuuden mittareina. Toisin sanoen ihminen voi toimia ilman, että kokee toiminnan itselleen mielekkäänä. Samoin ihminen voi kokea olevansa osa jotain yhteisöä, vaikka ei tee mitään osoittaakseen kuulumistaan.

Toimijuuden ja osallisuuden läpi tarkasteluna näen lasten toimijuuden tilan liminaalisena – lapset ovat yhtä aikaa kahden eri ”maailman” jäseniä (Skelton 2010; Kallio ja Häkli 2011; Wood 2012a). Yhteiskunnallistumisessa tunnistan nämä kaksi maailmaa *instituti-onaalisisena* ja *arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisena*, jotka ovat molemmat läsnä lasten elämässä samanaikaisesti.

Käytännössä olen määritellyt lasten kokemukset kahdesta suunnasta muotoutuvana (instituutioista ja arkielämästä) yhteiskunnallistumisen kuusikulmiona, joka koostuu kuudesta ulottuvuudesta. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmio on työssäni sekä analyysin tulos että sen välinne. Juonnan rakenteen tekemästäni analyysistä, jossa lasten kokemukset olivat karkeasti jaettavissa kahteen. Yhtäältä kokemukset lukeutuivat niihin, jotka lapset kokivat muiden ihmisten olettavan, toivovan tai järjestävän. Toisaalta ne lukeutuivat sellaisiin, jotka he itse olivat löytäneet, tunnistaneet tai kokivat merkittävänä.

Näiden kahden määrittelyn sisällä lasten kokemukset oli vielä jaettavissa kolmeen osaan; mukanaoloon, yhteisöihin ja näkemyksiin. Ymmärtääkseni lasten kokemukset osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden käsitteillä käänsin lasten kokemukselliset määrittelyt mukanaolosta, tärkeistä yhteisöistä ja näkemyksistä osallistumisen, kansalaisuuden ja poliittisuuden kielelle. Luomani yhteiskunnallistumisen kuusikulmion rooli tässä työssä on kahtalainen: se perustuu tekemääni analyysiin ja toimii samalla analyttisen ymmärryksen kehikkona.

Kokemusten kääntämisen jälkeen institutionaalinen yhteiskunnallistuminen muodostuu Osallistumisesta (O), Kansalaisuudesta (K) ja Poliittisuudesta (P) ja arkiympäristöjen yhteiskunnallistuminen puolestaan osallistumisesta (o), kansalaisuudesta (k) ja poliittisuudesta (p)². Toimijan kokemukset osallisuudesta ja toiminnan merkityksestä voivat kiinnittyä mihin tahansa yhteiskunnallistumisen ulottuvuuteen sekä institutionaalisen että arkiympäristöjen puitteissa. Ero institutionaalisen ja arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisessa syntyy siitä, miten niihin kiinnittyvät kokemukset tunnistetaan yhteiskunnallisesti relevantteina. Institutionaalinen puoli kuvaa niitä kokemuksia, jotka tulevat herkästi tunnistettuina, kun taas arkiympäristöjen puoli koostuu näkökulmista, jotka usein sivuutetaan lasten yhteiskunnallista osallistumista, kansalaisuutta tai poliittisuutta tarkasteltaessa. Avaan seuraavassa tiivistyksessä ulottuvuuksien rakennetta tarkemmin.

2 Viitataan jatkossa eroon institutionaalisen ja arkisen välillä kirjoittamalla termit osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus joko isolla tai pienellä alkukirjaimella. Jos asioiden tarkastelu on päällekkäistä, laitain sulkuihin kirjaimella selvennyksen, mitä ulottuvuutta tarkoitan.

Institutionaalinen yhteiskunnallistuminen:

Osallistuminen: Aktiivista osanottamista ja toimimista institutionaalisesti tarjotussa toiminnassa; esimerkiksi oppilaskuntatoiminta.

Kansalaisuus: Jäsenyyttä ja asemia sellaisissa yhteisöissä, joita tai joiden jäseniä, ei itse ole voinut valita; esimerkiksi koululuokka.

Poliittisuus: Asenteita, näkemyksiä ja tietoja suhteessa yleisesti politisoituneisiin asioihin; esimerkiksi maailmanpolitiikkaan.

Arkiympäristöjen yhteiskunnallistuminen:

osallistuminen: Aktiivista osanottamista sellaiseen toimintaan, jonka on itse löytänyt; esimerkiksi peliyhteisö.

kansalaisuus: Jäsenyyksiä ja asemia sellaisissa yhteisöissä, joihin, ja joiden jäseniin, on voinut itse vaikuttaa; esimerkiksi ystävät.

poliittisuus: Asenteita, näkemyksiä ja tietoja suhteessa asioihin, jotka ovat omassa elämässä määrittyneet tärkeiksi; esimerkiksi lemmikit.

Vaikka yllä kuvattu jaottelu perustuu lasten kokemuksiin, se on samalla analyttinen. Joka-päiväisessä elämässä ulottuvuudet, ja niiden sisältämät näkökohdat, ovat usein limittäisiä ja päällekkäisiä. Ulottuvuuksien analyttisellä erottamisella institutionaaliseen ja arkiympäristöjen yhteiskunnallistumiseen tunnistan elementtejä lasten erilaisissa ympäristöissä tapahtuvista, mutta kokemuksellisesti samankaltaisista teoista ja näkemyksistä. Nimeämällä kaksi tulokulmaa institutionaaliseksi ja arkiseksi korostan ulkopuolista tulkintaa erilaisista toimintaympäristöistä, vaikka kokemuksellinen mukanaolo voi kytkeytyä joko järjestettyihin tai itse löydettyihin tapoihin. Perustan näkökulmani Simmelin tapaan ymmärtää yhdessä elämisen rakentuvan sekä omasta itsestä että yhteiskunnasta käsin. Tässä tutkimuksessa yhteiskunnallistumisen tarkoituksena on yhdistää nämä kaksi tulokulmaa, sillä kokemuksiin tukeutuen se tekee näkyväksi, miten merkityksellinen mukanaolo muokkaa myös institutionaalisesta ulottuvuudesta kokemuksen tasolla arkista.

Yhteiskunnallistumisen tarkastelussa yhtenä tavoitteena on ylittää käsitteellinen dikotomisuus. Tähän päästäkseni tunnistan kaikki kuusi ulottuvuutta samanarvoisina. Yhteiskunnallistuminen tarvitsee toimiakseen kaikki ulottuvuudet, sillä niissä kaikissa on osia, jotka ovat jollekin ihmiselle kokemuksellisesti merkittäviä. Yhdenkin ulottuvuuden pois jättäminen kaventaisi näkökulmaa siihen, miten lasten yhteiskunnallinen mukanaolo ja mahdollisuudet toimia ymmärretään. Tällä tavoin ajatellen erilaiset dikotomiat eivät asetu toisiaan vasten, vaan kuvaavat *erilaisia* mutta *samanarvoisia* kokemuksia.

Yhteiskunnallistumisessa ei ole ensisijaisesti tarpeen tarkastella sitä, *mikä* on tärkeää, vaan *missä* tärkeys muodostuu. Toimiminen sekä arkisissa että yhteiskunnallisissa yhtei-

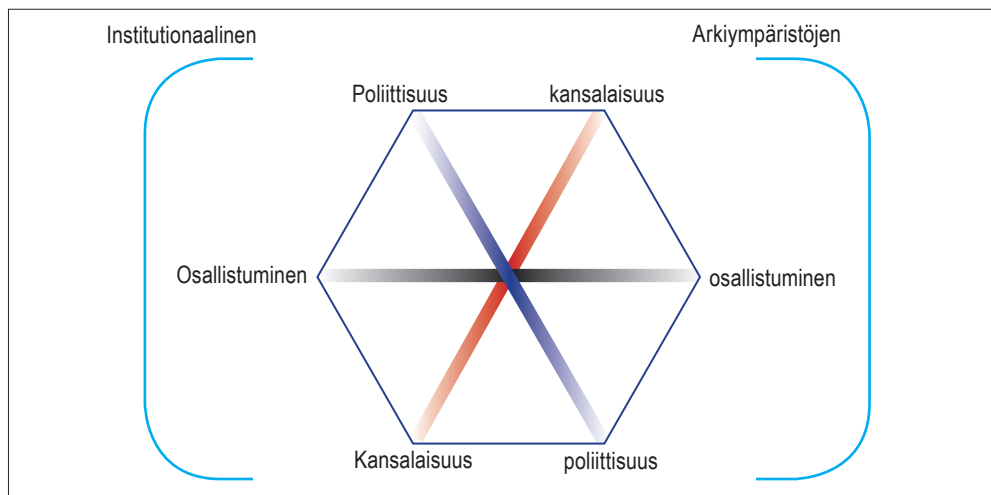
söissä on samanarvoista toimintaa, jossa tunne kuulumisesta ja mahdollisuus olla mukana arvostamisessa asioissa on oleellista. Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallistumisen avulla tunnistetaan yhteiskunnan monitasoisena, mutta en hierarkkisesti arvottavana, rakenteena, jossa lasten tärkeät yhteisöt, merkittävät asiat ja mielekkäät mukana olon tavat limittyvät kokemuksellisesti yhteen heille tarjolla olevien tilojen, yhteisöjen ja toimintatapojen kanssa.

3.3 Kuusikulmion kuvaus

Havainnollistan edellä esittelemääni yhteiskunnallistumisen kuusikulmiota kuvalla, jossa jokainen käsitepari muodostaa oman jatkumonsa institutionaalisen puolen ja arkiympäristöjen puolen välillä (kuva 1). Kuvassa olen piirtänyt näkyviin kaikki kuusi yhteiskunnallistumisen ulottuvuutta sekä etsinyt lasten kokemuksista jokaiselle esimerkin, joka kuvaa kyseistä näkökulmaa parhaalla aineistosta löytämälläni tavalla.

Esiin nostamani esimerkit konkretisoivat ulottuvuuksien ääripäät ja asettuvat siten kuvan 1 jatkumoiden ulkoreunan pisteisiin. Tämä tarvitaan, jotta ymmärrys näkökulmien erilaisuudesta olisi selkeä. Ääripäiden lisäksi erilaiset mukanaolon tavat, yhteisöt tai näkökulmat asettuvat jatkumoiden eri kohtiin ollen eri ihmisille merkityksellisiä. Tällainen tarkastelu tarvitaan puolestaan siksi, että kokemuksellisuuden merkitys tulee näkyväksi. Ääripäiden esimerkkien välillä on eniten eroja, kun taas keskiössä esimerkit kokemuksista ovat lähempänä toisiaan. Kokemukset voivat myös kiinnittyä usealle ulottuvuudelle samaan aikaan. Ulottuvuuksien kuvaaminen jatkumoina auttaa mieltämään yhteydet kahden eri maailman välillä.

Yhteiskunnallistumisessa erot käsiteparien ja ulottuvuuksien välillä ovat avuksi määriteltäessä saman kokonaisuuden eri osia. Asettuminen jatkumoille näyttää tavan, jolla



Kuva 1. "Yhteiskunnallistumisen kuusikulmio"

lasten kokemukset paikantuvat laajempaan ymmärrykseen yhteiskunnallisen toimijuuden ja osallisuuden muodoista. Lasten merkityksellisistä kokemuksista johdettuna yhteiskunnallinen toimijuus ja osallisuus muodostuvat monitahoisessa verkostossa.

Käytännön esimerkein kuvattuna osallistumisen jatkumolla institutionaalisen yhteiskunnallistumisen ääripäässä on tarjottu toiminta, esimerkiksi oppilaskuntatyö. Toisessa ääripäässä arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen puolella jatkumoa on puolestaan itse löydetty toiminta, esimerkiksi peliyhteisössä toimiminen. Ero näiden välillä syntyy toiminnan puitteista. Tarjottu toiminta kuvaa tapaa, jossa osallistumiselle on määritelty paikka ja reunaehdot. Jonkun on otettava osaa toimintaan. Itse löydetty toiminta puolestaan rakentuu omaehtoisuuden varaan. Toiminnan tilaa ja suuntaviivoja voi olla itse määrittelemässä.

Kansalaisuuden jatkumolla institutionaalisen yhteiskunnallistumisen päässä ovat annetut yhteisöt, kuten koululuokka. Jatkumon toisessa päässä, arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisessa, ovat puolestaan itse löydetty yhteisöt, esimerkiksi kaverit. Näiden ääripäiden ero syntyy mahdollisuudesta vaikuttaa itse yhteisön muodostumiseen. Annettujen yhteisöjen jäsen on oltava, vaikka ei tulisi toimeen yhteisön muiden jäsenten kanssa. Itse löydettyissä yhteisöissä voi sekä vaikuttaa siihen, keitä muita yhteisöön kuuluu että vetäytyä halutessaan pois.

Poliittisuuden jatkumon puolestaan muodostavat sellaiset näkemykset, jotka kiinnittyvät laajoihin yleisesti tunnettuihin kokonaisuuksiin, kuten maailmanpolitiikka, ja toisaalta näkemykset omaan arkeen tai itselle merkityksellisiin asioihin liittyen, esimerkiksi lemmikit. Tässä ulottuvuuksien erot syntyvät tutun ja yllätyksellisen näkökulman välille. Institutionaalisen yhteiskunnallistumisen ääripää muodostuu yleisesti politisoituneiden asioiden tiedostamisesta. Arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisessa puolestaan ihminen tulee tietoiseksi asioista, jotka ovat yllättäviä ja kenties vain itselle tärkeitä. Ihminen voi yllättyä uuden tiedon vaikutuksesta omiin näkemyksiinsä, mutta yllätys voi syntyä myös asioiden yhteyksistä. Uusi tieto liittyy aiemmin tiedostettuihin asioihin muuttaen näkökulman uudenlaiseksi.

Yhteiskunnallistumisessa *arki* asettuu keskiöön, jolloin huomioni on erityisesti arkisten käytäntöjen ja kokemusten tarkastelussa. Koska yhteiskunnallistuminen tunnistaa ulottuvuudet erilaisina, mutta samanarvoisina, tunnistan arkisissa yhteisöissä ja kokemuksissa yhtäläisyyksiä institutionaalisen kanssa. Erilaiset ulottuvuudet menevät limittäin paitsi omilla jatkumoillaan myös niiden välillä. Esimerkiksi neuvottelu oman lemmikin (p) hankkimisesta voi olla prosessina samankaltainen oppilaskunnassa (O) käydyn neuvottelun kanssa. Samoin institutionaalisen yhteiskuntaelämän Osallistumisen, Kansalaisuuden ja Poliittisuuden merkitys voi joillekin lapsille muodostua henkilökohtaisesti merkittäväksi arjen kokemukseksi. Esimerkiksi jokin yhteiskunnallisesti Poliittinen asia, kuten seksuaalinen suuntautuminen, voi osalle lapsista olla kokemuksellisesti merkittävä, mutta toisille se pysyttelee yhteiskunnallisen keskustelun tasolla.

Prosessien tarkastelun, dikotomioiden ylittämisen ja arjen tunnistamisen lisäksi yhteiskunnallistuminen kuvaa *ajallista muutosta*. Tarkoitan tällä lasten toimijuuden tun-

nistamista sekä tässä hetkessä olevana (*being*) että tulevaisuudessa tulevana (*becoming*). Yhteiskunnallistumisen sisältö voidaan analyttisesti jakaa kuuden ulottuvuuden sisällölliselle erottelulle sekä lasten tämän hetken lapsuudessa että tulevaisuuden aikuisuudessa. Tunnistaessani lasten elämän laajasti olevana ja tulevana, en määrittele nykyisyyttä tai tulevaisuutta toista tärkeämpänä. Esimerkiksi henkilökohtainen neuvotteluprosessi voi olla merkittävää tämän hetken lapsuudessa, mutta sillä voi olla kokemuksellinen merkitys myös tulevaisuuteen. Yhteiskunnallistumiseen kytkeytyvänä ajallisena muutoksena tunnistan ihmisen kokemusten muutokset sosiaalisesti tuotettuina, jolloin muutos ei ole vain yksilön ominaisuus tai toiminnan tulos, vaan syntyy osana sosiaalisia suhteita. Ylipäänsä keskeistä on ymmärrys ihmisten välisten suhteiden merkityksestä jokaisen yksilön toiminnan edellytyksille.

Tiivistäen rakennan tarkasteluni sekä *institutionaalisen* että *arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen* ympärille nostaen kokemuksellisen arjen keskiöön. Miellän kaksi puolta tavalla, jossa institutionaalinen määrittäyty lasten kokemuksessa annettuna ja valmiiksi mietittynä. Arkiympäristöissä se puolestaan määrittäyty itse löydettyinä mahdollisuuksia. Tästä jaottelusta huolimatta kokemukset osallistumisesta, kansalaisuudesta tai poliittisuudesta voivat olla yhtä merkityksellisiä molempien puolien sisällä. Etukäteen ei voida tietää, minne kenenkin merkitykselliset kokemukset sijoittuvat.

Yhteiskunnallistumisen tarkastelussani keskeistä on ylittää dikotomisuudet ja vastakkainasettelut tarkastellen sitä, miten asiat muodostuvat ihmisille tärkeiksi sen sijaan, että tarkasteltaisiin asioita, joiden oletetaan olevan tärkeitä. Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallistuminen on työssäni lasten kokemuksista kumpuava kokoava käsite erilaisille lasten osallisuuteen ja toimijuuteen liittyville määritelmille.

4 TUTKIMUSOTTEEN JA MENETELMÄN PAIKANTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja kysymykset

Kiinnityn tutkimuksessani siihen kohtuullisen suppeaan, mutta koko ajan laajenevaan joukkoon tutkijoita, jotka keskittyvät tarkastelemaan lasten poliittisuutta, kansalaisuutta tai osallistumista arkisina käytäntöinä (esim. Thomas 2007; Lister 2007a,b; Kallio ja Häkli 2011; Bartos 2012; Mitchell ja Elwood 2012; Wood 2012b; Trell ja van Hoven 2016). Rakennan tässä työssä poliittisuuden, kansalaisuuden ja osallistumisen tarkastelun avulla ymmärrystä, jossa osallisuus ja toimijuus näkyvät näistä ulottuvuuksista koostuvana yhteiskunnallistumisena.

Yhteiskunnallistumisen käsitteeseen tukeutuen tutkimustehtävänäni on tarkastella lasten osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia kokemuksina, jotka tulevat esiin laajasti institutionaalisessa ja arkiympäristöissä toteutuvassa yhteiskunnallistumisessa. Pyrin näin selvittämään, miltä lasten kokemukset mukanaolon ja toiminnan mahdollisuuksista näyttävät, kun niitä tarkastellaan poliittisuuden, kansalaisuuden ja osallistumisen ulottuvuudet yhdistäen, sen sijaan että näitä tarkasteltaisiin toisistaan erillään. Tulkitsen yhteiskunnallistumisen tarvitsevan sekä kokemisen että tekemisen tarkastelua. Lisäksi näen toimijuuden vaativan toteutuakseen kokemuksen kuulumisesta (osallisuus), joka puolestaan mahdollistaa toimijuutta.

Kysyn tutkimuksessani:

- Millaisissa käytännöissä ja tilanteissa lasten tunne osallisuudesta rakentuu?
- Miten toimijuus lasten omina kokemuksina ja yleisesti tuotettuina mahdollisuuksina rakentaa jäsenyyttä yhteiskunnassa?

Ensimmäisen kysymyksen osalta määrittelen lasten osallisuuden rakentuvan niissä sosiaalisissa yhteisöissä, joihin heidän tunteensa kuulumisesta kiinnittyy. Henkilökohtaisen kuulumisen tarkastelussa yhteisöt näyttävät monenlaisina tiloina, joissa kokemus kuulumisesta voi piirtyä näkyviin. Kysymyksen kohdalla on oleellista myös ajallisen ulottuvuuden huomioiminen, sillä yhteiskunnallistumisen näkökulmasta tunne kuulumisesta luo edellytyksiä lasten kokemuksille tasa-arvoisesta ja reilusta yhteiskunnasta, joka on merkittävää sekä tämän hetken lapsuudessa että tulevaisuuden aikuisuudessa.

Toisen kysymyksen osalta tunnistan toimijuuden sekä yhteiskunnallisesti ehdollistettuna että henkilökohtaisesti mahdollisena prosessina. Tällöin esimerkiksi sosioekonominen asema, sukupuoli tai etninen tausta ehdollistavat yksilön toimijuutta, eikä kaikilla ole samanlaisia mahdollisuuksia toimia. Samaan aikaan toimijuus on kuitenkin myös henkilökohtainen prosessi, jossa toimijuuden mahdollisuudet koetaan yksilöllisesti. Yhteiskunnallisesti ehdollistettu toimijuus rajaa, mutta ei määritä, yksilön toimijuuden mahdollisuuksia. Erilaiset yksilöt voivat esimerkiksi kokea mahdollisuutensa toimia erilaisina, vaikka heidän yhteiskunnallinen asemansa olisi yhteneväinen.

Huolimatta rakenteellisista rajoista tai yksilöllisistä kokemuksista, toimijan mahdollisuudet rakentuvat suhteessa yhteisöön, jonka puitteissa toimitaan. Yhteisöt tarjoavat erilaisia toimintamahdollisuuksia ja ihmiset voivat kokea erilaiset yhteisöt itselleen mieluisina toiminnan tiloina. Toisaalta yhteisöissä toimisen edellytykset eivät ole yksilöllisesti valittavissa, vaan yksilö joutuu myös muokkaamaan omia tarpeitaan ja halujaan suhteessa siihen, millaisia tapoja, odotuksia ja toiveita yhteisö hänelle esittää.

Molempia kysymyksiä läpileikkaavina teemoina toimivat tilallisuus ja ajallisuus. Tiloja tarkasteltaessa osallisuus koostuu niistä konkreettisista paikoista, joissa kokemus kuulumisesta tulee näkyviin; millaisia tiloja kokemuksen syntymisessä on tunnistettavissa? Toimijuuden näkökulmasta tilallinen näkemys näyttää erilaiset paikat, jossa lasten toiminta on mahdollista. Ajallinen ulottuvuus tulee yhteiskunnallistumisessa näkyviin jakona olemiseen (*being*) ja tulemiseen (*becoming*). Jokainen lapsi on jo lapsena toimija ja osallinen erilaisissa yhteisöissä, mutta samalla hän on aikuiseksi kasvava muuttuva ihminen, josta tulee osallinen ja toimija rakentumassa olevaan tulevaisuuden yhteiskuntaan. Ajallisesti tarkasteltuna yhteiskunnallistuminen näkee osallisuuden ja toimijuuden prosessina, jossa lapsuudessa arvokkaat asiat voivat aikuisuuden näkökulmasta näyttää triviaaleilta.

Tunnistan ajallisuuden yhteiskunnallistumisen osaksi niissä tavoissa, joilla lapsille rakennetaan osallistumisen mahdollisuuksia; miten niissä huomioidaan lasten omat määrittelyt? Tilallisuus puolestaan tulee näkyviin sekä kokemusten kiinnittymisenä konkreettisiin paikkoihin että yhteiskunnan lasten omille määritelmille antaman tilan kapeutena.

4.2 Metodologia ja etiikka

4.2.1 Yleisesti osallistavista tutkimusmenetelmistä

Laadulliset tutkimusmenetelmät pitävät sisällään monia lähtökohtia ja kumpuavat erilaisista perinteistä (Tuomi ja Sarajärvi 2002). Suuri osa lapsuudentutkimusta toteutetaan laadullisilla menetelmillä, joilla saadaan esiin tutkittavien omia käsityksiä ja kokemuksia (esim. Strandell 1995; Young ja Barrett 2001). Esimerkiksi erilaisia osallistavia menetelmiä on käytetty paljon, sillä niitä on pidetty erityisen hyvänä tapana lähestyä lapsia (Kesby ym. 2006; Cahill 2007; Lund 2007; Raittila 2008; Czymoniewicz-Kippel 2009; Kyttä ym. 2009; Mitchell ja Elwood 2012; Freeman ja Vass 2012; Christensen ym. 2013). Kuten edellä

olevasta pitkästä viitelistasta voi päätellä, ”osallistavat tutkimusmenetelmät” määritelmän alle voidaan kerätä laaja kirjo erilaisia tutkimusmenetelmiä. Esimerkiksi Raittila (2008) on omassa tutkimuksessaan vienyt päiväkotikäisiä lapsia kävelyille, ja osallistanut näiden kävelyjen aikana lapsia kertomaan näkemästään. Mitchell ja Elwood (2012) puolestaan ovat käyttäneet karttoja osallistaakseen lapset tuottamaan tutkimuksessa tarvittavaa aineistoa. Freeman ja Vass (2012) puolestaan pyysivät osallistujiaan valokuvaamaan arkeaan.

Lasten osallistumisen vapaaehtoisuutta on haluttu korostaa, osallistavien menetelmien lisäksi, ottamalla lapset mukaan myös määrittelemään tutkimuksen kokonaisuutta (Barker ja Smith 2001). Ajatusta kokonaisvaltaisesta lasten mukanaolosta on alettu kutsua *kanssatutkijuuudeksi* (esim. Young ja Barrett 2001; Grover 2004; James 2007; Gallacher ja Gallagher 2008). Tällöin näkökulma kiinnittyy laajemmin toimijuuden ja osallistumisoikeuksien korostamiseen, jolloin lapset tunnustetaan osallistuvina toimijoina, ja kykenevinä toimimaan aikuisen tutkijan rinnalla (Mäkelä 2010; Strandell 2010; Ellonen ja Pösö 2010).

Osallistavassa tutkimuksessa tarkoituksena on antaa lapsille mahdollisuus osallistua heille sopivilla tavoilla (Mannion 2007). Tällöin tutkimuksen lähtökohta voi olla toiminnallinen (esim. Raittila 2008; Plowman ja Stevenson 2012). Kuten esimerkiksi Freeman ja Vass (2010) ovat huomanneet, mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä toiminnallisempaa heidän olemisensä ylipäänsä on. Näin ollen tekeminen on luonteva tapa ottaa lapset mukaan tutkimukseen (Mitchell ja Elwood 2012).

Toiminnallisuus voi näyttäytyä joko menetelmän osana tai olla laajempi metodologinen lähtökohta. Metodologisena lähtökohtana osallistaminen tarkoittaa lasten ottamista mukaan moniin tutkimusprosessin vaiheisiin (esim. osallistava toimintatutkimus *participatory action research*), jossa lähtökohtana on ajatus tutkittavien kyvystä osallistua tutkimuksen eri vaiheisiin (Eskola ja Suoranta 2000; Tuomi ja Sarajärvi 2002; Pain ja Francis 2003; Bragg 2007; Kesby 2007; Evan ja Spicer 2008).¹ Esimerkiksi Bragg (2007) on omassa tutkimuksessaan käyttänyt osallistavia tutkimusmenetelmiä tutkiakseen, millaisia uudenlaisia tapoja on löydettävissä opiskelijoiden kuulemiseksi. Kesby (2007) puolestaan tarkastelee osallistavien tutkimusmenetelmien linkittymistä osallistumiseen (*participation*), valtaan (*power*) ja voimaantumiseen (*empowerment*). Hänen mukaansa näissä on kysymys tavoista, jotka ylittävät osallistavat hankkeet ja voivat luoda voimaantumisen mahdollisuuksia muilla elämän osa-alueilla. Näiden lisäksi esimerkiksi Cahill (2007) on kiinnittänyt osallistavan toimintatutkimuksen sosiaaliseen muutokseen, jossa tutkimuksen tarkoitus on vaikuttaa ihmisten elämään. Tällä Cahill tarkoittaa tapoja, joilla ihmisten henkilökohtaisesta elämästä pyritään löytämään avaimia ymmärtää, millaisissa asioissa heidän kanssaan tulisi toimia.

Metodologiana lasten kanssatutkijuus sisältää ajatuksen sisällyttää tutkittavat koko tutkimusprosessiin, ja antaa heille määrittelyvaltaa aiheiden, tutkimustapojen ja tulkinnan suhteen (Pain ja Francis 2003). Keskeistä osallistavissa (toiminta)tutkimuksissa on

¹ Osallistavia tutkimusmenetelmiä ovat lisäksi käyttäneet esimerkiksi Mohan 1999; Pain 2004; Cook-Sather 2007; Gallacher ja Gallagher 2008.

palauttaa selville saadut näkökohdat myös tutkittaville, jotta he saavat arvioida tehtyjen tulkintojen paikkaansapitävyyden omasta näkökulmastaan.

Kokonaisvaltaisen näkemyksen lisäksi lapset voidaan osallistaa osaksi tutkimusta myös vaihteittain, kuten esimerkiksi Czymoniewicz-Kippel (2009) on omassa tutkimuksessaan tehnyt. Hän kehitti pienen aasialaisen kylän lapsia tutkiessaan osallistavaa toimintatutkimusta ”vähemmän” osallistavaan suuntaan. Czymoniewicz-Kippelin mukaan aineistoa voidaan kerätä eettisesti kestäväällä tavalla, vaikka lasten mukanaolo osana tutkimusta ei ulottuisi kaikille osa-alueille. Hänen näkemyksessään keskitytään enemmän toisen ihmisen huomioimiseen ja tutkimusasetelman rakentamiseen mahdollisimman tasa-arvoiseksi kuin yksittäisten osien läpikäymiseen tutkittavien kanssa. Samankaltaiseen ajatteluun tukeutuen myös Freeman ja Vass (2012) ovat omassa suunnittelun käytäntöihin kiinnittyvässä tutkimuksessa käyttäneet osallistamista ja tekemistä tutkimuksen menetelmällisinä osina. Tällöin osallistaminen antaa arvon mukana olevien lasten omalle tavalle toimia ottamatta osallistamista ja (positiivisten) kokemusten tarjoamista itseisarvoiksi tutkimuksen lähtökohdiksi.

Menetelmän osana osallistavat tutkimusmenetelmät voivat tarkoittaa esimerkiksi kameran luovuttamista lapsille, ja heidän kuvaamiensa kuvien analysoimista yhdessä lasten kanssa (esim. Setälä 2012; Christensen ym. 2013). Menetelmät voivat olla myös erilaisten valmiiden tai itse tehtyjen kuvien ja karttojen käyttämistä (esim. Kyttä ym. 2009; Czymoniewicz-Kippel 2009; Freeman ja Vass 2010; Mitchell ja Elwood 2012; Christensen ym. 2013).

Osallistavia tutkimusmenetelmiä kohtaan on alettu esittää myös kritiikkiä (Kjørholt 2007; Pain ja Francis 2003). Esimerkiksi Painin ja Francis'n (2003) kritiikin kärki osoittaa positiivisten kokemusten tuottamista kohtaan, sillä harvoin missään sosiaalisessa kanssakäymisessä pystytään tarjoamaan pelkästään positiivisia kokemuksia (myös Gallacher ja Gallagher 2008). Kuten Pain ja Francis (2003) ovat todenneet, seurannan puuttuessa osallistavista menetelmistä ei voida varmuudella sanoa, miltä ne osallistujista todellisuudessa tuntuivat. Tämän lisäksi myös osallistumisen määrä, aikuisten ja lasten väliset suhteet tai tutkimusten agenda ylipäänsä ovat olleet kritiikin kohteena (Cooke ja Kothari 2001; Gallacher ja Gallagher 2008). Lisäksi osallistavien tutkimusmenetelmien on nähty olevan jo siinä määrin käytettyjä, että termin taakse voidaan piilottaa agendaltaan erityyppisiä tutkimuksia. Czymoniewicz-Kippelin (2009) mukaan lasten osallistaminen tutkimukseen on kaiken kaikkiaan typistynyt tarkoittamaan tutkimuksen laadun arviointia. Tällöin herkästi ajatellaan, että *enemmän osallistamista* on lasten tutkimuksessa nimenomaan *parempaa tutkimusta*.

Toisesta näkökulmasta kritiikki lasten kanssatutkijuutta kohtaan kumpuaa aikuisuuden sivuuttamisesta (Vandenbroeck ja Bouverne-De-Bie 2010). Esimerkiksi Strandellin (2010) mukaan kritiikin kohteena on tällöin ajatus, jossa aikuisen tulisi luopua aikuisuudesta saavuttaakseen lasten luottamuksen tai pystyäkseen lähestymään tutkittavia paremmin. Tähän kiinnittyy myös ajatus lapsista itseisarvoisina subjekteina, jolloin heitä

pidetään aikuisten kanssa yhtäläisinä toimijoina (esim. Evans ja Spicer 2008). Tässä yhteydessä korostetaan usein lasten toimijuutta, joka näyttäytyy tapana nähdä lapset oman elämänsä parhaina asiantuntijoina (Gallacher ja Gallagher 2008). Gallacherin ja Gallegherin (2008) mukaan tällainen ajattelu tuottaa tutkimuksellisia asetelmia, joissa yksittäisten lasten oletetaan tietävän parhaiten oman elämänsä tärkeät asiat, ja ymmärtävänsä tätä kautta aikuista paremmin myös muiden lasten elämää. Kritiikki ei tarkoita, että kaikessa osallistavassa tutkimuksessa olisi kyse aikuisuudesta luopumisesta, mutta tällaista lähestymistapaa ei tulisi myöskään pitää tutkimuksen onnistumisen kannalta itseisarvoisena lähtökohtana. Kuten Mohan (1999) on huomauttanut lasten tunnistaminen liian valmiina sivuuttaa sen, että tutkijalla on ammattinsa mukanaan tuomaa erityisosaamista, jota on vaikeaa, mahdotonta ja ehkä jopa arveluttavaakin siirtää tutkittaville. Strandellin (2010) mukaan lasten ja aikuisten välistä valtasuhdetta voidaan eettisessä mielessä purkaa ajatteleamalla lapsen ja aikuisen olevan rinnakkain, jolloin molemmilla on mahdollisuus asettua myös toista vastaan.

Lasten rooliin tutkimuksessa vaikuttaa myös lasten oikeudet ja aikuisten velvollisuudet (Nieminen 2010; Strandell 2010). Samaan aikaan, kun lapset ovat toimijoita, joilla on perustuslain ja kansainvälisten sopimusten nojalla oikeus osallistua, he ovat myös suojelun kohteita. Tällöin lapset mielletään vajaavaltaisina ja tarvitsevina, koska aikuisten ja lasten välisen asetelman koetaan olevan lähtökohtaisesti eriarvoistava. Esimerkkinä suojelun tarpeesta esimerkiksi Pain ja Francis (2003) ovat todenneet lapselle voivan olla mahdotonta kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen aikuisen pyytessä, vaikka he näin haluaisivat tehdä. Tällöin aikuinen omaa, Kesbyn (2007) mukaan, lapseen sellaista valtaa, jonka myötä lapsi näkee aikuisen esittämät vaihtoehdot pakkona.

Kaiken kaikkiaan osallistavien tutkimusmenetelmien kirjo koostuu erilaisista periaatteista ja lähtökohdista. Kuten Gallacher ja Gallagher (2008) ovat todenneet, lapsuuden tutkimuksessa erilaisten menetelmien olemassaolo on kannatettavaa, koska lapset, ja lasten tavat osallistua, ovat niin moninaisia ja usein ennakoimattomia. Lasten tutkimisessa tarvitaan päämäärättömyyttä ja avoimuutta, jossa tutkija uskaltaa oivaltaa lasten olevan edelleen myös *tulevia*, vaikka he ovat tutkimuksen näkökulmasta myös *olevia*. Erilaisten lasten ja menetelmien tunnistaminen on tärkeää, jotta monenlaisille tutkimuksille löytyy parhaat mahdolliset menetelmät.

4.2.2 Eettisiä lähtökohtia

Lasten osallistumisen säätely tutkimuksessa liittyy sekä tutkimusetiikkaan että tutkimuksen *etiikkaperusteiseen hallinnolliseen säätelyyn*, jotka esimerkiksi Mäkelä (2010, 67) erottaa eritasoisiksi kokonaisuuksiksi. Hänen jaottelussaan hallinnollisessa sääntelyssä tukeudutaan erilaisiin muotoseikkoihin lasten suojelemiseksi. Esimerkkinä tästä Mäkelä pitää virallisia lupakäytäntöjä, joiden tarkoitus on suojella tutkittavien oikeuksia. Mäkelä (2010) nimittää lupakäytäntöjä valvovia tahoja institutionaaliseksi portinvartijoiksi, jotka vaativat

lähes mihin tahansa lasten kanssa tehtävään tutkimukseen vanhempien suostumuksen. Kuten Mäkeläkin toteaa, kyse ei ole pelkästään tutkijaa kohtaavasta hankaluudesta, vaan lupakäytännöt voivat sekä vinouttaa tutkimustuloksia että kaventaa lasten itsenäistä päättävävaltaa suhteessa tutkimukseen.

Tutkimusetiikka on puolestaan jokaiseen tutkimukseen kuuluva hyvän tutkimuksen teon tapa, jota noudatetaan kaikessa tutkimuksessa niiden kohteesta riippumatta (esim. Alasuutari 2011). Ero hallinnollisen sääntelyn ja etiikan välillä tulee näkyviin esimerkiksi tarkasteltaessa tutkimuslupaa ja suostumusta. Tutkimusetiikan nimissä tarvitaan osallistujalta suostumus tutkimukseen, mutta pelkkä hallinnollisen sääntelyn piirissä hankittu lupa ei vielä kerro suostumuksesta. Tämän lisäksi hallintaperusteinen eettinen sääntely, ja siihen kiinnittyvät lait, asettuvat tutkimuksessa toisin kuin yleiset tutkimuseettiset kysymykset. Lisäksi tutkimuseettiset kysymykset asettuvat eri tavoin koko tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta ja tarkasteltaessa ainoastaan yksittäisiä tutkimuksen teon vaiheita, esimerkiksi aineistonkeruun etiikkaa (Alasuutari 2011). Tarkasti hallinnoitua ja eettisesti kerättyä aineistoa voidaan käyttää myös väärin.

Paradoksi etiikkaperusteisen hallinnollisen sääntelyn ja tutkimusetiikan välillä syntyy näkökulmaerosta. Yhtäältä hallinnollisen sääntelyn tukeutuminen erilaisiin lakeihin ja säännöksiin ohjaa kaikkea lasten kanssa tehtävää tutkimusta, vaikka muusta kuin lasten lääketieteellisestä tutkimuksesta ei olekaan säädetty lailla (Nieminen 2010). Toisaalta tutkimuksen käytännön kannalta on kyse pitkälti siitä, minkä lain periaatteet asetetaan ensisijaiseksi ohjenuoraksi sekä miten lakia tulkitaan. Esimerkiksi, jos tulkitaan lapsenhuoltolakia, luvan tutkimukseen antaa aikuinen. Jos taas tulkinta lähtee perustuslaista, on lapsella itsellään tietyissä tilanteissa oikeus päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Nieminen 2010).

Koska lakien ja sisältöjen tulkinnat voivat vaihdella, on lasten yhteiskunnalliselle tutkimukselle pyritty asettamaan erilaisia ”ohjeikärajoja”, mutta yksimielisyyttä lapselle ”sopivasta” iästä päättää osallistumisestaan ei ole löytynyt (Lagström ym. 2010). Lisäksi ikäraja-ajat eivät ole yksiselitteisiä. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen perusteella 12 vuotta täyttänyt voisi antaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Lääketieteellisestä tutkimuksesta on puolestaan johdettu yhteiskunnalliseen tutkimukseen 15 ikävuoden raja tai sitten raja voidaan vetää täysi-ikäisyyteen perustuen 18 ikävuoteen (Mäkelä 2010; Strandell 2010). Käytännössä ikärajojen monitulkintaisuus on johtanut tilanteeseen, jossa jokainen tutkija tulkitsee ikärajoista annettuja suosituksia omista lähtökohdistaan. Kuten Strandell (2010) on todennut, lapset eivät välttämättä tarvitse suojelua erityisesti tutkimuksessa, mutta heidän yhteiskunnallinen asemansa aiheuttaa sen, että lasten tutkimukselliseen asemaan tulee kiinnittää huomiota.

Ihmisten välistä kanssakäymistä tutkittaessa, on huomioitava myös kysymys vallasta. Lähtökohtaisesti valta on läsnä myös laadullisessa tutkimuksessa (Alasuutari 2011). Kuten Holt (2004) on todennut, valta ei asetu ainoastaan sitä omaaviin ja vailla oleviin, vaan tulee esiin erilaisin tavoin, erilaisten ihmisten kesken sekä erilaisissa paikoissa ja tilanteissa.

Kesby (2007) on määritellyt, ettei ole mahdollista päästä tilanteeseen, jossa valtaa ei olisi kenelläkään, sillä se ei itsessään katoa, vaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä joku on aina valta-asemassa suhteessa muihin. Cooke ja Kothari (2001) ovat osallistaviin toimintatutkimusmenetelmiin liittyen esittäneet monien menetelmien ylläpitävän hierarkkisia valtasuhteita, vaikka niillä pyrittäisiin valtasuhteiden purkamiseen. Laajemmin Cooke ja Kothari kritisoivat sitä, miten osa tutkimusmenetelmistä pyrkii häivyttämään tutkijan ja tutkittavan väliset valta-asetelmat näkyvistä. Kesby (2007) puolestaan esittää, toisin kuin Cooke ja Kothari, että osallistavat tutkimusmenetelmät eivät välttämättä ylläpidä perinteisiä valtasuhteita, vaan luovat itse asiassa kokonaan uudenlaisia suhteita tutkijan ja tutkittavien välille.

Liittyen laajemmin vallan olemassaoloon, Cahill (2007) on tuonut esiin, miten osallisuus luo tutkimukseen uudenlaista valtaa. Hänen mukaansa uudenlaisen vallan tilanteessa tutkittavilla on subjektin rooli, mutta he eivät voi saada omakseen sitä organisatorista valtaa, joka tutkijalla väistämättä on. Tutkimuksen kokonaisuus pysyy tutkijan vastuulla riippumatta tutkittavien mukanaolon tasosta (myös Pain 2004). Tutkittavien valta muodostuu asioiden kollektiivisesta reflektoinnista, jossa tutkittavat tunnistavat kokemuksensa yleisinä, jaettuina ja sosiaalisina (Cahill 2007).

Osittain vallan jatkuvasta olemassaolosta johtuen kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä, myös tutkimuksessa, on läsnä tietynlainen positionaalisuus. Ihmiset ovat jokaisessa kanssakäymistilanteessa erilaisissa positioissa suhteessa toisiinsa. Positiot ovat häilyviä ja ylitettävissä, sillä ne muotoutuvat jokaisessa kohtaamisessa omanlaisikseen. Positioiden olemassaolo vaikuttaa kuitenkin siihen, millainen kohtaaminen on kulloinkin mahdollinen, ja millaisesta paikasta käsitellyt asiat kumpuavat (esim. Kallio 2006, 187; Kesby 2007; Mitchell ja Elwood 2012; Christensen ym. 2013). Tutkijan käytännölliset ja eettiset ratkaisut tutkimuksen aikana eivät ole yksinkertaisia tai helppoja etenäkään, kun tutkitaan ja tulkitaan toisen ihmisen kokemuksia. Tutkija valitsee, mihin huomionsa kiinnittää. Keskiyttyessä joihinkin näkökohtiin on selvää, että samalla toiset jäävät vähemmälle huomiolle. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta valinnat eivät ole ongelma, jos hyväksytään ihmisten rakentavan tietoa aina jostain positioista käsin.

Yleisesti ottaen pystyäkseen eettisesti kestäviin perusteluihin tutkijan täytyy tietää, miksi tavoittelee tietynlaista tietoa, millä tavalla tietoa voidaan kerätä sekä mihin tarkoitukseen kerättyä tietoa käytetään (myös Kallio 2010). Tutkijan varmuus oman työnsä eettisyydestä, tarkoituksesta ja käytännöllisistä valinnoista antaa varmuutta perustella se tarvittaville tahoille.

4.2.3 Metodologinen orientaatio tässä työssä

Kaikkein laajimman kontekstin työlleni tarjoaa lapsuudentutkimus, joka on lähtökohtaisesti monitieteistä. Lapsuudentutkimuksen lisäksi työni nojaa kriittisen poliittisen maantieteen perinteeseen. Oman ajatteluni perusta, ja sen yksittäiset juuret, löytyvät puolestaan

sosiaalipolitiikasta. Näiden lisäksi ammennan ajatteluuni aineksia sellaisesta feministisen tutkimuksen traditiosta, jossa sillä tarkoitetaan tapaa tarkastella asioita vallitsevaa tietoa vastaan (esim. Ronkainen 1999).

Yhdistäessäni yhteiskunnallisen lapsuudentutkimuksen kriittiseen poliittiseen maantieteeseen pyrin tuomaan lapsuudentutkimuksen kentälle lisää kriittistä tarkastelua erityisesti lasten osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksista (myös Lister 2007b; Skelton, 2010; Wood 2012a; Kiili 2014). Kriittisen poliittisen maantieteen keskusteluihin tuon puolestani laajempaa ymmärrystä lasten kokemuksista (myös Kallio 2010; Mitchell ja Elwood 2012; Kallio ja Häkli 2013; Bartos 2016). Yleisellä tasolla, kriittinen poliittinen maantiede ja yhteiskunnallinen lapsuudentutkimus pyrkivät molemmat näkemään lapset yhteiskunnan jäseninä totutusta poikkeavalla tavalla, ja tarjoamaan uudenlaisia avauksia lasten toimijuuden tarkasteluun. Tällaiseen lähtökohtaan myös itse tukeudun.

Työni on laadullista tutkimusta ja hermeneuttisesti ymmärtämään pyrkivää. Ymmärtämisessä metodologisena periaatteena ihminen erotetaan teoreettisesti teoistaan, jolloin ihmiseen, ja ihmisen kokemukseen, voidaan suhtautua ymmärtävästi, vaikka tehtyjä tekoja ei hyväksyttäisikään. Yleismerkityksessä hermeneutiikalla viitataan siihen, että tutkimuskohdetta lähestytään kohteen näkökulmasta (Häkli 1999). Tällöin tutkija on kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkittavat itse liittävät johonkin kokemukseen (Tuomi ja Sarajärvi 2002; Perttula ja Latomaa 2009). Samoin kuin Bäcklund (2007, 51) omassa työssään, en pyri ymmärtämisellä kaikkien kokemusten hyväksymiseen ”moraalisessa ja eettisessä mielessä”, vaan ymmärtämiseen tekemällä tulkintoja toisten ihmisten kertomista kokemuksista. Tällöin niitä ei pyritä arvottamaan, eikä niiden luotettavuutta arvioimaan, sillä, kuten Bäcklund toteaa, mikään ulkopuolinen tulkinta ei pysty paljastamaan kokemuksen merkitystä toiselle (myös Young ja Barrett 2001; Agnew 2002).

Työni lähtökohta perustuu ajatukseen, jossa toista ihmistä ymmärtämään pyrkivän tutkimuksen metodi ei ole kokemusten ymmärtäminen, vaan niistä tehty tulkinta, joka syntyy esimerkiksi haastattelun tai tekstin merkityssisältöjen ymmärtämisestä (Latomaa 2009, 64; myös Tuomi ja Sarajärvi 2002). Näin ajateltuna ymmärtäminen synnyttää tulkinnan, jossa kerrottuja asioita tarkastellaan analyttisten lasien läpi. Kuten Latomaa (emt., 64) on todennut, yhteiskuntatieteissä ymmärtäminen on tieteellinen orientaatio, joka suuntautuu ”symbolisesti rakentuneeseen merkitystodellisuuteen”, joka on vastakohta erilaisin aistein ja mittalaittein havaittavalle todellisuudelle. Esimerkiksi toisen ihmisen kokemus ei ole ennalta tiedettävissä tai aistein havaittavissa, eikä näin ollen fyysisesti olemassa. Samalla toisen ihmisen kokemus, ja siitä tuotettu kertomus, ovat olemassa mahdollisuuksina ymmärtää ja tulkita toisen ihmisen maailmaa.

Edellä sanotun valossa, tutkin tässä työssä toisten ihmisten kokemuksia kertomuksina heidän omasta elämästään. Samankaltainen tulkinta kokemusten kertomuksellisuudesta on omilla tutkimuksissaan ollut esimerkiksi Ortnerilla (2002) ja Lehtomaalla (2009, 196). Näin tunnistettuna kiinnostus siirtyy itse kokemuksista ja niihin liittyvistä merkityksen-antoprosesseista siihen tapaan, jolla niistä puhutaan – tarinaan, jota niistä kerrotaan. Ihmi-

selle on luonnollista jäsentää kokemuksensa ja tunteensa kertomuksen muotoon, joka on omalta osaltaan sidoksissa sekä aikaan että paikkaan (Lehtomaa 2009). Kuten esimerkiksi Lehtomaa toteaa, tämä tarkoittaa tapaa, jolla ihminen kertoo omasta ajastaan ja paikastaan tarinansa, jonka tutkija tulkitsee omasta näkökulmastaan. Ihmisten välissä syntyvä tieto rakentuu suhteessa kulloinkin olemassa olevaan kontekstiin, ja siinä mukana olevien ihmisten välisiin suhteisiin. Toisin sanoen se, mitä kerrotaan ja miten kerrottu ymmärretään, vaihtelee.

Edellä määriteltyihin lähtökohtiin tukeutuen tutkimustani ohjaava tiedon käsitys on suhteellinen. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi siinä, miten toisessa tilanteessa tai toisten ihmisten läsnä ollessa kerrotut asiat saattaisivat olla toisia. Esimerkiksi Harawayn (1988) ajatteluun tukeutuen, pidän tiedon ja tietämisen olemassaoloa paikantuneena (*situated knowledge*), jolloin tieto rakentuu jokaisessa tilanteessa sen hetkisten mahdollisuuksien rajoissa (myös Kesby 2007). Suhteellinen ja paikantunut näkökulma tietoon, ja tiedon muodostumiseen, näkyy tutkimuksessani tavoitteena ymmärtää kertojan ainutlaatuinen näkökulma puuttumatta kerrotun tarinan todenmukaisuuteen. Tällaista ajattelua on kokemusten tutkimisessa pidetty tavoitellumpana, kuin kerrotun asian todenmukaisuuden tarkistamista (Lehtomaa 2009). Kallio (2010) on samaan asiaan liittyen todennut, että tiedon ja tietämisen suhteellisuus jättää tutkijan epätietoiseksi tutkittavien tarkoituksista tai vastausten ”kumpuamisen” paikasta. Tämä ei hänen mukaansa kuitenkaan tarkoita, että kerrottuun tietoon tulisi suhtautua lähtökohtaisesti vääränä, vaan kyse on ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvästä perustavanlaatuisesta epävarmuudesta. Epävarmuus vaikuttaa myös toisin päin. Kuten esimerkiksi Mietola (2007, 164) on huomauttanut, tiedon ja tietämisen situationaalisuus antaa myös tutkittavalle mahdollisuuden tehdä jatkuvasti tulkintoja tutkijan pyrkimyksistä ja syistä esittäen tiettyjä kysymyksiä.

Filosofinen perusta työlleni löytyy eksistentiaalisesta fenomenologiasta (Tani 1995; Simmel 1999). Kuten esimerkiksi Tani (1995) on kuvannut, yleismerkityksessä fenomenologia pyrkii selvittämään alkuperäisten kokemusten olemassaolon tapaa. Samassa yhteydessä hän kuvaa myös, miten eksistentiaalinen fenomenologia yhdistää ihmisen kokemusten olemassaolon tavan tilallisesti olemassa olevaan kontekstiin, jossa kokemuksellinen todellisuus rakentuu hänen itsensä ja maailman kietoutumisesta yhteen kokemukselliseksi verkostoksi. Omassa ajattelussani kiinnitän eksistentiaalisen fenomenologian Simmelin (1999) filosofiaan. Ajattelussani korostuu erityisesti Simmelin tapa tunnistaa ihmisen elämä kiinnittyneenä konkreettisiin paikkoihin. Simmelille tämä tarkoitti suhteellista olemista, jossa kukaan tai mikään ei ole irrallaan muista.

Näen simmeliläisen filosofisen käsityksen tietämisen ja ymmärtämisen mahdollisuuksista kytkeytyvän myös haedeggerilaiseen käsitykseen fenomenologiasta (ns. hermeneuttinen fenomenologia esim. Tani 1995; Pyyhtinen 2006; Latomaa 2009). Tällaiseen tulkitaan tukeutuen tunnistamien kokemukset suhteina. Tarkoitin tällä ajattelua, jossa kokemus edellyttää subjektin lisäksi *elämäntilanteen*, johon subjekti voi olla suhteessa (Perttula 2009). Tällä esimerkiksi Perttula (2009, 117) tarkoittaa todellisuutta, jossa ihminen elää.

Samaan asiaan viittaa Tani (1995) kuvatessaan fenomenologian merkitystä humanistisen maantieteen käsitteissä. Hän kuvaa Perttulan elämäntilanteen kaltaista suhdetta ihmisen ja maailman välillä *elämismaailman* käsitteellä, jossa elämismaailma on välittömästi koettu ja eletty todellisuus. Elämäntilanteessa tai elämismaailmassa yksittäisistä asioista tulee kiinnittyneitä, jolloin ne saavat tarkoituksia ja merkityksiä, joiden avulla kokemukset syntyvät ja kiinnittyvät. Näiden käsitteiden lisäksi tunnistan myös Agnew'n (2002) *mikromaantieteen* käsitteen kiinnittyvän samaan ilmiökenttään. Mikromaantieteen käsitteellä Agnew kuvaa samankaltaista elettyä ja koettua maailmaa, jossa jokainen yksilö elää, ja jonka konkreettisesti olemassa oleviin paikkoihin kokemukset voivat kiinnittyä.

Kaikissa tavoissa lähestyä ihmistä ja hänen maailmaansa tavoitellaan yksilöllisen elämän suhteellisuutta ja kontekstia. Perttulan (2009) määritelmässä ihmisellä on olemassa useita elämäntilanteita, mutta kerrallaan kussakin hetkessä vain yksi hallitseva. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa ihminen toimii kotona suhteessa niihin ihmisiin, asioihin, tunteisiin ja kokemuksiin, jotka ovat läsnä siinä tilanteessa. Koulussa hän puolestaan on suhteessa siinä maailmassa mukana oleviin asioihin. Perttulaa mukaillen ajattelen, että jokin asia voi olla ihmiselle merkityksellinen vain osana hänen elämäntilannettaan. Miellän ajatuksen kehänä, jossa ihminen on suhteessa todellisuuteen (elämäntilanteeseen, elämismaailmaan, mikromaantieteseen), jolla puolestaan on kosketus ihmisen kokemuksiin. Nämä kokemukset taas muokkaavat hänen todellisuuttaan. Toisesta suunnasta sama asia näkyy Perttulan (2009) mukaan siinä, miten yhteisessä kaikkien jakamassa todellisuudessa on myös sellaisia asioita, joihin kaikki eivät ole missään suhteessa, ja jotka eivät näin ollen merkitse yksittäiselle ihmiselle mitään. Kokonaisuudessa ihmisen ja yhteiskunnan suhde on ymmärrettävissä yksilön ja elämäntilanteen välisenä suhteena. Rahkosen (2006, 253) sanoin ”yhteiskuntaa, joka siis on sosiaalista elämää, ei voi koskaan olla yksilöistä riippumatta”. Kuten esimerkiksi Wood (2011) on todennut, jokaisen ihmisyksilön oleminen ja eläminen ovat aina kulttuurisesti, sosiaalisesti ja kokemuksellisesti suhteellisia, ja sidoksissa muihin ihmisiin.

Tähän kokonaisuuteen liittyen, ymmärrän tutkimuksessani lapsuuden elämänvaiheena, ja lapset yksilöinä heterogeenisinä. Lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan jokainen on oma yksilönsä. Samoin tunnistan jokaisen lapsen kokemukset henkilökohtaisina, jotka ovat syntyneet lapsuuden elämänvaiheessa. Ajatteluni asettuu kriittiseen suhteeseen uusliberaalin yksilökäsityksen kanssa, jossa jokainen ihminen nähdään vastuussa vain itsestään ja omasta elämästään (myös Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2006). Vaikka kokemukset ovat henkilökohtaisia, ne ovat myös yhteisöllisesti rakentuvia ja sosiaalisesti muotoutuvia.

Toisin sanoen, yhteinen todellisuus muokkaa kokemuksia, jotka voivat olla yksilöllisiä, mutta myös yhteisesti jaettuja tai jopa samankaltaisia (Purhonen ym. 2006). Saman yhteisön ei kuitenkaan voida olettaa tuottavan samankaltaisia kokemuksia, vaan ihmisen omat merkittävät kokemukset syntyvät henkilökohtaisista tulkinnoista liittyen omiin mahdollisuuksiin yhteisön jäsenenä. Kuten esimerkiksi Gallacher ja Gallagher (2008) ovat todenneet, merkittävät kokemukset kiinnittyvät myös kerrottuihin kokemuksiin itselle

tärkeiden ihmisten menneestä elämästä. Näin ajatellen kokemukset syntyvät suhteessa itse koettuihin ja toisten kertomiin paikkoihin, tilanteisiin ja yhteisöihin, joihin ihminen kiinnittyy.

Lapsuudentutkimuksen perustavanlaatuisen kysymykseen ihmisen olemisen ja tulemisen (*being-becoming*) liittyen, ajattelen, että lapsilla on merkittävä rooli nimenomaan lapsina, mutta samalla heistä kehittyy koko ajan eri tahtiin aikuisempia ihmisiä. Tukeudun ajattelussani Strandellin (2010) jäsenyykseen eettisestä symmetriasta, jonka periaatteen mukaisesti mitään eroa aikuisen ja lapsen välillä ei tulisi ottaa lähtökohtaisesti annettuina. Aikuiset ja lapset ovat yksilöinä erilaisia, ja tämän johdosta myös suhteissa toisiinsa eri tavoin. Toisten kanssa suhde on tasaväkisempi kuin toisten, riippumatta ihmisten iästä. Eettisesti kestäväällä tavalla rakennetussa tutkimuksessa keskustelu voi olla tasaväkistä sekä aikuisten kesken että aikuisen ja lapsen välillä.

Samaan aikaan näen, Gallacherin ja Gallagherin (2008) näkemykseen tukeutuen, että lapsuuden konstruoituminen liian valmiina johtaa herkästi aikuisuuden alikorostumiseen, jolloin aikuisuuden saavuttamisella ei nähdä olevan mitään lisäarvoa. Heidän ajattelussaan tämä tarkoittaa esimerkiksi tapaa, jossa lasten nähdään olevan kykeneviä toimimaan aikuisten johtamissa prosesseissa. Se, mitä esimerkiksi Gallacher ja Gallagher kritisoivat, liittyy kysymykseen siitä, miksi meidän sitten tulisi odottaa lasten aikuistumista ennen kuin otamme heidät mukaan yhteiskunnallisiksi toimijoiksi, jos he kerran ovat kykeneviä toimimaan jo lapsina.

Gallacherin ja Gallagherin kritiikkiin yhtyen, tunnistan tässä työssä lapset itsessään arvokkaina ja tärkeinä ihmisinä, mutta samalla ajattelen heidän olevan erilaisia suhteessa aikuisiin. Tunnistan eron kahtalaisena; yhtäältä on kyse siitä, ettei ero ole yhtenevä, ja kaikissa tilanteissa samanlainen, vaan liittyy siihen, miten ihmiset ovat erilaisia suhteessa toisiinsa kaikenikäisinä. Toisaalta ero näkyy myös siinä, miten lapset ovat myös ryhmänä erilaisia kuin aikuiset. Lapset vasta opettelevat erilaisia taitoja sekä hankkivat tietoa ja osaamista yhteisistä pelisäännöistä, joita aikuisten voidaan ajatella jo omaavan. En kuitenkaan rinnasta näiden taitojen kehittymistä aikuisuuden rajaksi sovittuun 18 vuoden ikään, vaan näen kasvamisen ja kehittymisen prosessina, josta yhteiskunnallisesti sovitut ikärajat kertovat vain osan.

4.3 Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja aineistot

4.3.1 MAPOLIS -tutkimusmenetelmä²

Tässä työssä olen käyttänyt tutkimusmenetelmänä MAPOLIS-menetelmää (*Mapping children's politics*), joka kehitettiin sekä oman tutkimukseni että laajemman hankkeen tarpeisiin³. Menetelmän pohjalla vaikuttavat sekä tilateoreettiset, sosiaalteoreettiset että politiikkateoreettiset ajattelumallit. Kallio ja Häkli (esim. 2011, 2013, 2015) ovat omista töissään avanneet teoriamaalleja enemmän, mutta tämän työn kannalta keskeinen tilateoriasta ammennettu ajatus on nähdä ihmisten arki territoriaalisen ajattelun sijaan suhteellisena (Kallio ja Häkli 2011). Sosiaalteorioista ja politiikkateorioista on puolestaan etsitty vastausta siihen, miten menetelmässä ymmärretään lasten yhteiskunnallinen asema, ja miten ihmisten identiteetti ja subjektiviteetti ylipäänsä rakentuvat (Kallio 2014a; Kallio ym. 2015). Näihin teorioihin tukeutuen menetelmä tunnistaa lapset yhteiskunnallisesti vajaanlaisina, mutta kykenevinä subjekteina, jotka muokkaavat ja rakentavat käsitystä itsestään ja suhteestaan yhteiskuntaan. Heidän maailmansa ei rajoitu ainoastaan fyysisesti lähellä olevaan, vaan määrittyy tilallisesti laajemmin. Erilaisten kytkösten myötä fyysisesti kaukana olevat asiat ja ihmiset voivat muuttua kokemuksellisesti läheisiksi. Tämän tutkimuksen kannalta uuden menetelmän kehittämisessä oli tavoitteena löytää tutkimuksen teon tapa, jonka myötä lyhyessä ajassa pystyttäisiin saamaan esiin kokemuksellista tietoa luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Tutkimusmenetelmänä MAPOLIS kiinnittyy narratiivisen etnografian perinteeseen, jossa tutkimusaineisto tuotetaan dialogisesti osallistujien kanssa (Ortner 2002). Esimerkiksi Ortnerin mukaan dialogiin perustuvassa narratiivisessa etnografiassa tutkija yrittää ymmärtää toisen ihmisen maailmaa heidän jakamiensa kokemuksellisten kertomusten avulla. MAPOLIS-menetelmässä kokemukselliset kertomukset muotoutuivat kerrotuiksi *elämäkartoiksi*, joita tuotettiin yhdessä lasten kanssa. Menetelmä kiinnittyy osallistavien tutkimusmenetelmien perinteeseen niiltä osin, joissa lapset nähdään tärkeinä ja arvokkaina tiedon tuottajina, mutta heidän rooliaan ei korosteta (esim. Czymoniewicz-Kippel 2009; Mitchell ja Elwood 2012).

Käytännössä MAPOLIS-kenttätyö on kolmiosainen. Se rakentuu karttatehtävän, keskustelun ja täydentävän osan ympärille, mutta on tehtävänasettelultaan avoin. Avoimuus tarkoittaa sitä, että samasta aineistosta on mahdollista etsiä kuvauksia monenlaisista kokemuksista. Yhden aineistonkeruuprosessin myötä syntyneestä kokonaisuudesta voidaan rakentaa eri näkökulmiin tukeutuvia analyyseja (esim. Bäcklund ja Kallio 2012; Kallio ja Häkli 2013; Korkiamäki ja Kallio 2014; Stenvall ym. 2015). Kaksi ensimmäistä osaa kulkevat käsi kädessä; keskustelu ei ole mahdollinen ilman karttoja, eivätkä kartat yksissään

2 Osia tästä luvusta on julkaistu artikkelissa Stenvall, Kallio ja Korkiamäki (2015) Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Teoksessa Häkli, Jouni, Kallio Kirsi Pauliina ja Korkiamäki, Riikka (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.

3 Menetelmä on kehitetty Tilan ja poliittisen toimijuuden tutkimusryhmän SkidiKids-hankkeessa.

pysty kertomaan kokemuksista. Kolmas täydentävä osio on vapaammin muotoiltavissa. Näiden kolmen kaikille tehtävien osien lisäksi osalle osallistujista voidaan tehdä täydentäviä haastatteluja alustavan analyysin jälkeen. Tässä neljännessä osa-alueessa voidaan tutkimuksen tarkoitusta silmällä pitäen palata sellaisten lasten kokemuksiin, jotka olivat erityisen halukkaita kertomaan omasta elämästään. Näiden lasten tavoittamiseksi kysyimme ensimmäisen haastattelun lopuksi suostumusta tulla juttelemaan kanssamme uudemman kerran. Teimme näitä täydentäviä haastatteluja 12 lapselle.

1. Karttatehtävä

MAPOLIS-kenttätyö alkaa tutkimuksen idean esittelemisellä osallistujille, minkä jälkeen aineistojen tuottaminen aloitetaan karttatehtävällä. Osallistujille annetaan esimerkiksi eri mittakaavaisia karttapohjia, joille heitä pyydetään merkitsemään itselleen merkityksellisiä paikkoja, reittejä, alueita ja ihmisiä. Omassa tutkimuksessamme käytimme kuutta karttapohjaa asuinalueesta, kotikaupungista, kunnan lähialueesta, Suomesta, Euroopasta ja maailmasta. Lapset saivat valita mille kartoille merkintänsä tekivät. He saivat täyttää merkintöjä kaikille tai vain joillekin kartoille. Lähes kaikki lapset täyttivät kaikki kartat. Lapsia ohjeistettiin merkitsemään näille karttapohjille itselleen tärkeitä asioita, paikkoja, ihmisiä, reittejä tai tapahtumia. Samalla kerrottiin, että merkintöjä voi erotella värikoodeilla; vihreä kuvaamaan mukavia merkintöjä, keltainen neutraaleja ja punainen epämiellyttäviä. Useimmat lapset merkitsivät paitsi itselleen tärkeitä merkinnät myös yleisemmin mielikuviaan paikoista. Avoin lähtökohta mahdollisti lasten merkintöjen suhteellisuuden, heille tärkeiden ja merkittävien tilojen, paikkojen, ihmisten tai kokemusten ei oletettu sijaitsevan fyysisesti lähellä.

2. Karttapohjaiset keskustelut

Karttatehtävän jälkeen aloitettiin yksilöhaastattelut, jotka toteutettiin vapaamuotoisina keskusteluina. Keskusteluissa lähtökohtana – tai haastattelurunkona – toimivat osallistujien tuottamat kartat. Omassa tutkimuksessamme pyysimme lapsia kertomaan omien karttamerkintöjensä avulla, missä heidän arkielämänsä tapahtuu, millaisista asioista, ihmisistä, paikoista ja tekemisistä heidän maailmansa koostuvat, sekä millä perusteella tietyt seikat ovat muodostuneet erityisen merkityksellisiksi. Karttojen kautta toteutuu menetelmän lapsilähtöisyys: kukin osallistuja määrittelee itse mitä, mistä ja miten keskustelussa puhutaan tai ei puhuta. Menetelmä on dialoginen, joten myös tutkijat osallistuvat aineiston tuottamiseen. Omassa tutkimuksessamme tutkijat esimerkiksi saattoivat tuoda keskusteluun mukaan oman kokemuksensa tai kokemattomuutensa tarjoten näin lapselle mahdollisuuden syventää kertomaansa. Tällaisia siirtymiä tapahtui esimerkiksi puhuttaessa sellaisista teemoista, jotka olivat tutkijoille tuttuja ja tärkeitä sekä sellaisissa tilanteissa,

joissa emme tienneet mitään lapsen kertomasta asiasta. Lapsilähtöisyyttä korostaa myös mahdollisuus olla halutessaan puhumatta mitään.

3. Täydentävä tehtävä

Haastattelujen jälkeen osallistujille tarjottiin mahdollisuus täydentää ja tarkentaa kartatehtävässä ja keskusteluissa syntyneitä kuvauksia toisenlaisen ilmaisemisen keinoin. Kolmas tehtävä oli tämän tutkimuksen aineistonkeruussa kirjoitus- ja piirustustehtävä. Täydentävässä tehtävässä osallistujat kertoivat kirjoittaen ja piirtäen lisää itsestään ja elämästään. Tehtävä mahdollisti toisenlaisten näkökulmien tulemisen näkyviin sekä antoi tilaa niiden lasten kokemuksille, joille puhuminen ei ole luonteva tapa kertoa.

Menetelmän periaatteena on kohdata lapset kunnioittaen heitä omaehtoisina tiedontuottajina. Tähän päästään tutustumalla lapsiin oletusvapaassa tilassa, jossa lapsilla on valta määrittellä keskustelun sisältö. Oletusvapaa tila tarkoittaa esimerkiksi tapaa, jossa mihinkään lapsen merkintään ei liitetä oletusta sen merkityksestä. Esimerkiksi punainen merkintä jossain huonomaineiseksi mieltämässämme paikassa voi ohjata tulkitsemaan merkinnän luonnetta etukäteen. Oletusvapaassa kohtaamisessa otetaan merkinnän tulkinta vastaan sellaisena kuin se saadaan. Toisesta suunnasta oletusvapauteen liittyy se, ettei oleteta merkintään liittyvän muuta kuin, mitä siitä kerrotaan. Huomasimme, että näin toimien keskustelu etenee dialogissa tutkijan ja tutkittavan välillä. Tarkentavat kysymykset muotoiltiin tavalla, joka tunnusti lapsen kertoman. Saatoimme esimerkiksi todeta kerrotun näkökulman olevan mielenkiintoinen ja pyysimme lasta kertomaan lisää. Tutkijoina annoimme tilaa lapselle kertoa arvottamatta kerrottua asiaa. Kysyimme lisäkysymyksiä ja kommentoimme lapsen kertomaa ottamatta kantaa esitettyihin näkökulmiin.

Tutkijan ja tutkittavan mielletään menetelmässä olevan rinnakkain (ks. eettinen symmetria 4.2); molemmilla tunnustetaan olevan tietoa ja kokemuksia, jotka toiselta puuttuvat. Vastuu tutkimuksen tavoitteista, oikeudenmukaisuudesta, asianmukaisesta käyttäytymisestä sekä käytännön asioiden hoitamisesta ajallaan säilyy aikuisella samalla, kun lasten kokemukselliselle tiedolle jätetään tilaa. Tasapuolisen tiedontuottamisen lisäksi MAPOLIS-menetelmä voidaan myös toteuttaa kohtuullisin aika- ja henkilöresurssein, eikä se edellytä toteutuspaikalta suuria järjestelyjä. Menetelmässä osallistujien tai toteutuspaikkojen ei tarvitse esimerkiksi sitoutua ajallisesti pitkään tutkimusprosessiin. Tutkijan näkökulmasta tämä tarkoittaa paitsi helpompia käytännön järjestelyjä myös nykyiseen projektimaailmaan ajankäytöllisesti sopivaa lähestymistapaa.

Kaiken kaikkiaan menetelmän vahvuus piilee sen kaksinaisessa luonteessa. Annettaessa määrittelyvaltaa keskusteltavista asioista lapsille, mutta säilytettäessä vahvasti teoreettisesti orientoitunut tutkimusote tutkijoilla, päästään käsiksi toisen ihmisen kokemuksiin eettisesti ja tutkimuksellisesti perustellulla tavalla (myös Mohan 1999). Tasa-arvoinen ja hyväksyvä kohtaaminen sekä oletuksista ja arvottamisesta vapaa keskustelu luovat ilmapiiirin, jossa lapset pystyvät kertomaan itsestään ja arjestaan tärkeitä ja vaikeitakin asioita.

Omassa tutkimuksessamme kenttätyössä oli pääsääntöisesti paikalla yhtä aikaa kaksi tutkijaa. Tämä ei ole menetelmän toteuttamisen edellytys, mutta koimme kahden tutkijan läsnäolon sekä menetelmän kehittämisen kannalta tärkeäksi että eettiseksi valinnaksi. Kuten Baker ja Smith (2001) ovat todenneet, eettisyys ilmenee kahden tutkijan mukanaolossa esimerkiksi tavoilla, joissa kahden aikuisen läsnäolo muuttaa keskustelun tasapuolimmaksi. Heidän mukaansa aikuiset eivät toimi pelkästään tiiminä, vaan myös toistensa vartijoina. Tällöin käsitellyt teemat tai keskusteluun nostetut asiat ovat molempien aikuisten mielestä sellaisia, joista lapsi haluaa keskustella. Jos näin ei ole, pystyy toinen aikuinen tarvittaessa esimerkiksi kääntämään keskustelun toisenlaiseen teemoihin. Omassa kenttätyössäamme huomasimme kääntämisen merkityksen esimerkiksi aroista asioista keskusteltaessa. Konkreettisesti lapset osoittivat tällöin sanansa usein vain toiselle tutkijalle, jonka jälkeen toinen pystyi luontevasti siirtämään keskustelun uusiin teemoihin.

4.3.2 Aineiston kuvaus, perustelut ja rajaukset

Kuten esimerkiksi Strandell (2010) on todennut, laadullinen aineistonkeruu on prosessi, joka on täynnä erilaisia käytännön valintatilanteita. Näitä valintoja, esimerkiksi tutkimuksen toteutumismahdollisuuksista ja suunnasta, joudutaan tekemään jatkuvasti tutkimuksen kuluessa. Lisäksi osa valinnoista on perustavanlaatuisia, jotka tehdään jo ennen tutkimuksen aloitusta. Yksi ensimmäisistä käytännön valinnoista liittyy siihen, *missä* tutkimus aiotaan toteuttaa. Kuten Strandell (2010) huomauttaa, tutkimuksen toteuttamiseksi valittu paikka on harvoin viaton valinta. Vaikeus oikeanlaisen paikan valintaan pätee hänen mukaansa etenkin silloin, jos tutkitaan esimerkiksi koulua koulussa tai nuorisotaloa nuorisotalolla. Toinen käytännön valinta liittyy siihen, miten tutkimus aiotaan toteuttaa; onko kyseessä haastattelut vai esimerkiksi kysely. Tämän tyyllisiä valintoja on hankalampi muuttaa tutkimuksen edetessä. Keskeisin ongelma valinnoissa on Strandellin mukaan siinä, miten tutkimuksen teon paikka ja tapa kytkeytyvät valtaan. Hänen mukaansa on mahdotonta löytää paikkaa, jossa valta ei olisi läsnä, joten erilaisiin paikkoihin liittyvät valtarakenteet ja rajoitteet tulee tunnistaa. Tämän tutkimuksen toteutuspaikaksi valitsin koulun, sillä peruskoulusta on mahdollista tavoittaa kerralla iso joukko lapsia, joiden mukanaoloon tutkimuksessa ei liity vahvaa ennakkovalintaa.

Valintoja ohjaavat myös ulkopuolelta asetetut velvoitteet. Esimerkiksi koulussa tehtävää tutkimusta varten on erilaisia käytäntöjä, joiden perusteella viralliset lupakäytännöt vaihtelivat kunnittain. Tämän tutkimuksen toisessa tutkimuskunnassa tutkimusluvaksi riitti koulun rehtorin lupa, lapsen suostumus sekä ilmoitus huoltajille. Huoltajille annettiin halutessaan mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen. Toisessa kunnassa lupa piti hakea koulun rehtorin lisäksi myös opetusvirastolta ja vanhemmilta. Vanhempien tuli tässä tapauksessa palauttaa paperinen allekirjoitettu lupalappu, jotta lapsen osallistuminen oli mahdollista. Hallinnollisten prosessien lisäksi lähestyin molemmissa kunnissa lapsia itseään sekä henkilökohtaisesti että kirjeellä.

Osaltaan erilaisista käytännöistä johtuen tämän tutkimuksen edetessä kohtasin eettisiä valintatilanteita. Yksi tällainen ratkaisun hetki tuli eteen esimerkiksi silloin, kun paperinen allekirjoitettu lupalappu puuttui, mutta lapsi kertoi suullisesti saaneensa luvan tai unohtaneensa lapun kotiin. Annoin näissä tilanteissa lapsen aloittaa tutkimuksen teon ja pyysin toimittamaan luvan myöhemmin. Haastattelutilanteessa pyysin uudelleen lupaa. Jos lupalappu edelleen puuttui, mutta lapsi antoi suullisen suostumuksensa, tein haastattelun ja pyysin uudestaan tuomaan luvan myöhemmin. Toimin suostumuksen suhteen myös toisin päin, eli en vaatinut ketään osallistumaan, vaikka vanhempi olisi luvan antanutkin. Jos lapsi itse kieltäytyi osallistumasta, missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, hävitin kaiken hänestä kertyneen tutkimusmateriaalin. Vanhemman luvan puuttumisen puolestaan kirjasin ylös tarkastaakseni tilanteen aineistonkeruun loppuvaiheessa. Lopulta kaikki haastattelemani viidesluokkalaiset toimittivat lupalapun.

Yhdeksäsluokkalaisista puolestaan neljä jätti luvan toimittamatta. Näistä neljästä kaksi jätti lisäksi tutkimuksen kesken omasta toiveestaan. Kaksi muuta antoivat oman suostumuksesta osallistua, mutta jättivät lupalapun toimittamatta. Näiden molempien oman suostumuksensa antaneen lapsen aineistot olen sisällyttänyt mukaan analyysiin. Tukeuduin päätöksessäni tutkijan ammattitaitoon harkita, milloin kukakin on tarpeeksi kypsä ymmärtämään ja kantamaan vastuun omasta osallistumisestaan tutkimukseen (Nieminen 2010; Strandell 2010). Näiden tulkintojen lisäksi, kuulin aineistonkeruujakson loputtua, miten yhdeksäsluokkalaiset kertoivat väärentäneensä vanhempiensa nimen antamiini tutkimuslupiin. He kertoivat kokeneensa turhaksi vaivata lupa-asialla vanhempia, kun monista muistakin vastaavan tasoisista asioista he saivat päättää itse. Tähän tukeutuen arvioin näiden kahden yhdeksäsluokkalaisen pystyvän antamaan perustellun suostumuksensa osallistua.

Vaikka päätökseni syntyi tutkimusprosessin keskellä yksittäisistä ihmisistä saamani vaikutelman perusteella, voidaan se kytkeä myös laajempaan käsitykseen tutkimusetiikasta. Tässä ajattelussa yksittäiset luparatkaisut eivät takaa tutkimuksen eettisyyttä, vaan se rakentuu tavoista kohdata tutkittavat ja käyttää saatua aineistoa. Tämän lisäksi eettisesti kestävä tutkimus rakentuu erilaisista kysymyksistä aineistonkeruuprosessissa kuin esimerkiksi tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkijan eettisissä ohjeissa pidetään lähtökohtana, ettei tutkimukseen osallistuneita ole mahdollista tunnistaa. Tutkittavien anonyymisointi on itsestään selvä asia, jonka kohdalla keskustellaan ainoastaan siitä, missä mittakaavassa se tehdään. Lasten toimijuuden näkökulmasta anonyymisointi ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Esimerkiksi Laukkanen (2010) on nostanut esiin ristiriidan anonymisoinnin ja toimijuuden suhteista. Hänen tutkimukseensa osallistuneet nuoret halusivat vastata kyselyihin omalla nimellään tai vähintään tunnistettavalla nimimerkillä. Heille osallistuminen tutkimukseen ei poikennut osan ottamisesta muunlaiseen julkiseen keskusteluun, vaikka tällainen avoimuus oli ristiriidassa tutkijan eettisten ratkaisujen kanssa.

Omassa tutkimuksessani törmäsin paljon pienemmässä mittakaavassa samankaltaiseen oman työn omistajuuteen, ja haluan tulla tunnistetuksi *tekijänä*. Lapset merkitsivät monet tekemänsä kuvat ja tekstit omalla nimellään ja copyright-merkillä. Samaan aikaan he saattoivat keskusteluissa kertoa asioita elämästään, joita en usko heidän haluavan nimellään julkaista. Huomasin copyright-merkinnät vasta aineistonkeruun päätyttyä, joten en pystynyt tarkistamaan lasten tarkoituseriä. Kouluilla käydessäni huomasin heidän käyttävän samaa tekijänoikeusmerkintää myös ryhmätöissä ja muissa tekemisissä tehtävissä, jotka olivat esillä koulun seinillä.

Suurin osa tekijänoikeudella merkittyjä töitä olivat erilaiset piirroksot, joita lapset tekivät täydentävän tehtävän yhteydessä. Tällaisia töitä oli vain joitakin lapsilta, joten lopulta ratkaisin asian jättämällä analysoitavan aineiston ulkopuolelle kaikki piirroksot. Vaikka ratkaisu ei ollut ihanteellinen, se oli tässä tapauksessa kohtuullisen helppo. Tilanne olisi ollut toinen, jos tekijänoikeusmerkityt teokset olisivat olleet työn fokuksen kannalta oleellisia. Jäin tutkijana pohtimaan, millaiseen ratkaisuun olisin silloin kyennyt? Koen tutkijana eettisesti kestävämmäksi sen, ettei lapsia ole myöhemmin mahdollista tunnistaa, kuin heidän tämänhetkisen halunsa tulla tunnistetuiksi tekijöinä. Samalla tällainen päätös kiertyy kysymyksiin toimijuuden sivuuttamisesta ja lapsen arviointikyvyn ohittamisesta. Millä perusteella oletan lapsen tarvitsevan suojelua omien kokemustensa kertomisesta? Esiin nousee laajempi keskustelu herkkyydestä suojelun ja toimijuuden yhdistämisessä. Samalla kokemuksesta on löydettävissä myös uudenlainen ymmärrys lasten suhtautumisesta omaan työhönsä; heille toimijan oikeus omaan työhönsä on itsestään selvää. Tällainen näkökulmaero olisi mahdollisesti hyvä ottaa heidän kanssaan puheeksi. Lupakirjeiden perinteinen muotoilun sijasta heille saattaisi olla syytä selittää, miksi tutkija ei voi tunnistaa heitä omina itsenään, vaikka he niin toivoisivat.

Konkreettisesti keräsimme aineiston yhdestä peruskoulusta Helsingistä sekä yhdestä alakoulusta ja yhdestä yläkoulusta Tampereelta. Helsingin alakoulusta mukana oli yksi viidesluokka ja kaksi yhdeksättä luokkaa. Tampereelta mukana oli puolestaan kaksi viidettä luokkaa ja yksi yhdeksäs luokka. Helsingin alakoulussa oli yhdistetty neljänteen luokkaan asti erillään olleet luokat yhdeksi viidenneksi (ja kuudenneksi) luokaksi. Helsingin yläkoulussa puolestaan yhdeksännet luokat olivat oppilasmääriltään pieniä, joten otimme mukaan kaksi luokkaa. Tampereen koulujen luokkajaot olivat perinteisemmät ja luokkakoot suuremmat. Kaiken kaikkiaan viidesluokkalaista oli 71 ja yhdeksäsluokkalaista 49. Tyttöjä aineistossa oli 68 (36 viidesluokkalaista ja 32 yhdeksäsluokkalaista). Poikia oli yhteensä 52 (35 viidesluokkalaista ja 17 yhdeksäsluokkalaista). Lapsista 54 asui Helsingissä ja 66 Tampereella.

Koulujen sijaintia miettiessämme keskityimme tavallisuuteen siinä mielessä, että valitsimme monelle lapselle luontevia lähikouluja. Emme halunneet liittää alueisiin tai kouluihin lähtökohtaisesti mitään erityisyyttä. Erityisyys olisi voinut liittyä esimerkiksi haastavaksi miellettyyn alueeseen tai paljon erityispainotuksia sisältävään opetussuunnitelmaan. Tampereen viidensistä luokista toinen on musiikkiluokka, mutta muuten koulu-

jen opetussuunnitelmissa ei ollut erityisiä painotuksia. Mukana olleen musiikkiluokankin kohdalla toteutui lähikouluajattelu, sillä vain muutama oppilas matkusti kouluun hieman kauempaa.

Kaksi paikkakuntaa valikoituivat mukaan hankkeen lähtökohdista. Tampereella ja Helsingissä on erilaiset kunnalliset osallistumisjärjestelmät lapsille, ja mielsimme alkuvaiheessa tämän eron mielenkiintoiseksi lähtökohdaksi suhteessa hankkeen politiikka-analyysiin (ks. johdanto sekä Bäcklund ja Kallio 2012; Kallio ja Bäcklund 2012). Oman tutkimukseni kannalta eri paikkakunnat eivät ole merkittävässä roolissa. En vertaile niitä keskenään tai erottele eri kaupungeista tulevia lapsia millään tavalla. Kaksi paikkakuntaa tarjoaa omalle tutkimukselleni laajemman kontekstin, mutta ei ole muuten oleellinen.

Oman tutkimukseni kannalta paikkakuntien lukumäärää suurempi merkitys oli ikäryhmien valinnalla. Osaltaan myös tähän vaikuttivat laajemman hankkeen tavoitteet, mutta oma tavoitteeni oli saada mukaan sekä alakouluikäisiä että lähellä aikuisuutta olevia lapsia, sillä oletin alussa heidän suhteensa yhteiskunnalliseen osallistumiseen olevan erilaiset. Hankkeen lähtökohdista pyrimme löytämään mukaan eri-ikäisiä lapsia, jotka pystyisivät valottamaan kokemuksiaan monipuolisesti. Lisäksi oma mielenkiintoni tässä työssä kiinnittyy ns. tavallisiin lapsiin, jotka eivät lähtökohtaisesti määrity jonkun erityispiirteen mukaan (esim. paljon harrastavat, huostaan otetut, koulumenestyjät tai syrjäytymisvaarassa olevat).

Käytännössä aloitimme aineistonkeruun ottamalla yhteyttä viiden koulun rehtoriin. Rehtoreista kaksi kieltäytyi suoraan vedoten muihin kiireisiin. Kolmen rehtorin kanssa saimme sovittua tapaamisen, jossa kerroimme hankkeestamme tarkemmin. Tapaamisten jälkeen nämä koulut lähtivät mukaan. Helsingissä ala- ja yläkoulussa oli sama rehtori, Tampereella kouluissa oli eri rehtorit. Rehtoreiden kautta löytyivät mukaan lähteneet luokat ja opettajat sekä muut toimijat kuten opetusvirasto.

Koulujen valitsemisen jälkeen kävimme esittäytymässä luokissa. Tässä tilaisuudessa kerroimme tutkimuksesta, jaoimme tutkimuskirjeet sekä Helsingissä myös vanhemmille tarkoitetut kirjeet ja allekirjoitettavaksi tarkoitetut lupalaput. Tutustumiskäynnin jälkeen palasimme kouluille aineistokeruun alkaessa, jonka aloitimme jokaisen luokan kanssa yhteisellä oppitunnilla. Tunnin aikana toteutimme karttatarjoituksen. Karttatarjoitustuntien jälkeen aloitimme saman päivän aikana myös keskustelut lasten kanssa. Keskusteluun lapset haettiin yksitellen oppitunneilta. Alakouluissa suurin osa oppilaista tavoitettiin omasta luokasta, mutta yläkoululaisilta pyydettiin lukujärjestykset, jotta heidät löydettiin kunakin haastattelupäivänä oikeasta paikasta.

Ensimmäinen varsinainen aineistonkeruujakso oli tamperelaisessa alakoulussa tammi-kuussa 2012. Olimme koululla viikon ajan joka päivä, jona aikana teimme kaksi karttatarjoitusta sekä kahden luokan haastattelut (N=20 ja N=25). Toinen aineistonkeruuvaihe tapahtui helsinkiläisessä alakoulussa maaliskuussa 2012. Olimme myös siellä noin viikon ajan. Teimme yhden karttatarjoituksen kaikille samalla kertaa, jonka jälkeen teimme haastatteluja (N=26) noin viikon ajan. Yläkoulujen osalta aineistonkeruujaksot olivat sa-

man vuoden lokakuussa Helsingissä (N=28) ja marraskuussa Tampereella (N=21). Yläkoululaisten haastattelut sujuivat nopeammin, noin kolmessa päivässä, heidän alakoululaisia pidempien koulupäivien ansiosta.

Keskusteluissa karttamerkinnot käytiin systemaattisesti läpi, ja keskustelua syvennettiin silloin, kun lapsi oli halukas kertomaan elämästään kokemuksellisesti. Keskustelujen edetessä kävi selväksi, ettei etukäteen voinut tietää, kenen kanssa haastattelu syvenee ja kenen kanssa ei. Vähintään kaikkien kanssa käytiin läpi kartoille tehdyt merkinnot. Keskustelun jälkeen lapsi saatettiin takaisin luokkaan tai päästettiin kotiin. Pidimme myös huolta, että lapsi ehti ruokailuihin ja ainakin hetkeksi välitunneille sekä lähti ajallaan kotiin.

Keskustelujen jälkeen pidimme noin viikon tauon, jonka jälkeen palasimme kouluun ja teimme täydentävän kirjoitustehtävän. Tämä osa-alue muokkaantui tutkimusprosessin aikana kaikkein eniten. Ensimmäisellä kerralla toteutimme tehtävän valitsemalla keskustelujen perusteella jokaisen lapsen kertomasta tutkimuksen kannalta kiinnostavia paikkoja, joihin yhdistimme erilaisia kokemuksellisia teemoja. Yhdistelmät eivät kuitenkaan vastanneet lasten tapaa jäsentää asioita, vaan jouduimme kirjoitustilanteessa antamaan vapautuksia paikkojen ja/tai teemojen suhteen.

Tämän lisäksi kirjoitusharjoitus myös ohjeistettiin ensimmäisten luokkien kanssa kaikkein tiukimmin, jolloin siinä oli vahvimmin koulumainen oikeinkirjoittamisen leima. Ensimmäiset tarinaotsikot myös tuottivat paljon täysin keksittyjä ja kuviteltuja tarinoita, vaikka tehtävänannossa toivottiin arkisen elämän kokemuksia. Näistä tarinoista oli mahdotonta sanoa, miltä osin ne olivat keksittyjä, ja miltä osin kokemuksellisesti totta. Tehtävänannon epäselvyyksistä johtuen ne eivät palvelleet aineistonkeruuta parhaalla mahdollisella tavalla. Loppujen luokkien kohdalla poistimme ennakkoon määritellyt paikat, ja annoimme vain teemoja joista kirjoittaa, vaikka kutsuimme tarinoita edelleen *paikkatarinoiksi*. Näissä teksteissä paikoilla ei enää ollut suurta roolia, vaan enemmän kerrottiin asioista, ihmisistä ja tilanteista.⁴

Yllä kuvatulla tavalla kerätty aineisto käsittää yhteensä 127 lapselta kerättyä materiaalia. Viisi lasta oli mukana pelkästään jossain yksittäisessä tutkimuksen vaiheessa. Yksi lapsi osallistui muihin vaiheisiin, mutta oli poissa kirjoitustunnilta. Loput neljä osittain mukanaolevista olivat poissa koulusta karttahaarjoituksen aikana, ja jäivät näin ollen pois myös keskusteluista, mutta osallistuivat tarinoiden kirjoittamiseen. Koska tarinoiden kirjoittaminen oli ainoastaan täydentävä aineistonkeruutapa, rajasin nämä neljä aineiston ulkopuolelle. Kuten jo aiemmin mainitsin, kaksi yhdeksäsluokkalaista pyysi itse jättäytyä pois tutkimuksesta, jolloin rajasin myös heidän tuottamansa aineiston pois. Tällä tavoin rajattuna tässä työssä käyttämäni aineisto käsittää 120 lapselta kerätyt kartat, keskustelut ja tarinat sekä yhden lapsen kartat ja keskustelun. Kartat ja tarinat skannattiin ja tallennettiin sekä sähköisinä että paperisina. Keskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Suurimman

4 Ensimmäiset otsikot olivat: Päinvastoin, Toinen todellisuus, Epäreilua! ja Uskomaton juttu. Viidesluokkalaisten tarinaotsikot olivat myöhemmin: Epäreilua!, Mulla on väliä!, Painajainen, Unelmapäivä, Paras leikki ja Haaveilu. Yhdeksäsluokkalaisten otsikot olivat: Epäreilua, Mulla on väliä, Painajainen, Unelmapäivä, Leirillä ja Haaveilu.

osan litteroinneista tein itse kenttätöiden aikana, mutta osassa käytettiin apuna tutkimus-apulaisia.⁵ Kaikissa litteroinneissa noudatettiin samoja ohjeita.

Emme keränneet lapsista mitään taustatietoja, joten tiedot esimerkiksi heidän perheistään, harrastuksistaan, kotien ja kesämökkien sijainneista tai sukulaissuhteista ovat peräisin lasten kanssa käydyistä keskusteluista. Pidimme menetelmän periaatteiden mukaan lähtökohtana, että emme kysy lapselta mitään, mitä lapsi ei itse nosta esiin tai ole merkinnyt karttoihin. Monet lapset puhuivat tavalla, joka mahdollisti lisäkysymysten esittämisen, esimerkiksi ”*sitten meidät viedään sinne autolla*”, jolloin saatoimme kysyä keitä ovat ”me”. Vastaus avasi mahdollisuuden jutella esimerkiksi lapsen perheestä tarkemmin.

Käytännössä keskustelujen asetelma rakentui niin, että kävimme aluksi karttamerkin­nät läpi ja tyydyimme siihen vastaukseen, jonka saimme. Keskustelujen edetessä saatoimme palata takaisin johonkin aiemmin läpikäytyyn asiaan, ja kysellä tarkemmin näistä asioista. Litterointivaiheessa huomasin, että esitin monessa keskustelussa kysymyksen arkipäivän sujumisesta, (mitä lapsi tekee koulusta lähtiessään ja miten tavallinen arkipäivä sujuu), mutta tätä, kuten mitään muutakaan kysymystä, ei toistettu systemaattisesti.

Kuten etiikasta puhuessani toin esiin, olen keksinyt kaikille niille lapsille pseudonyyminimen, joiden vastauksia olen käyttänyt tässä työssä. Pyrkimyksenäni on ollut välttää viidesluokkalaisten kohdalla pseudonyymeinä yhdeksäsluokkalaisilla olevia oikeita nimiä ja toisin päin. Nimeämisen lisäksi ole häivyttänyt aineistosta muitakin lasten tunnistamiseen liittyviä asioita, paikkoja ja nimiä. Olen tietoisesti jättänyt kertomatta, mistä kaupungista kukin vastaaja on sekä poistanut suorista lainoista esimerkiksi murreilmauksia. Ensimmäistä kertaa lapsen mainitessani olen laittanut nimen perään koodin T₅, N₅, T₉ tai N₉, joissa kirjaimet viittaavat koulun sijaintiin ja numerot luokka-asteeseen. Näiden merkitys on enemmän tekninen kuin informatiivinen. Itselleni on tarvittaessa helpompaa päästä alkuperäisen keskustelun luokse. Olen myös vaihtanut lasten harrastuslajit, mutta olen muutoksissa pitäytynyt samankaltaisissa lajeissa esimerkiksi joukkueläji, yksilöpelii, yksilösoitin tai samankaltainen taidemuoto.

Haastattelijoista olen käyttänyt lyhenteitä H₁ ja H₂, joista H₁ viittaa itseeni ja H₂ toisena haastattelijana, ja hankkeen vastaavana tutkijana, toimineeseen Kirsi Pauliina Kallioon.

4.3.3 Aineiston analyysin perusteet

Haastatteluaineiston analyysi voidaan Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010, 12) mukaan jakaa seitsemään vaiheeseen: tutkimusongelman asettamiseen, aineiston keruuseen ja tutustumiseen, sen luokitteluun ja analyysiin sekä tulosten koontiin ja teoreettiseen dialogiin. Heidän mukaansa vaiheet voivat mennä päällekkäin, ja kulkea molempiin suuntiin, jolloin esimerkiksi tutkimuskysymyksiä on mahdollista täsmentää tai tehdä aineistosta tulkintoja

5 Litterointeja tekivät Liisa Kainulainen, Annika Palomäki, Jaakko Tuominen ja Alisa Piipponen.

jo analyysin alkuvaiheessa. Kuten Ruusuvuori kumppaneineen kuvaa, aineiston analyysi on kehämäinen prosessi, joka liikkuu ja kehittyy yhdessä muun tutkimuksen kanssa. Tässä työssä kehämäisyys on ollut erityisen selvää. Kuten jo aiemmin toin esiin (luku 3.2) luomani yhteiskunnallistumisen kuusikulmio on sekä analyysin väline että sen tulos.

Analyysin kohteena on ollut tekstimuotoon litteroidut keskustelunauhoitukset ja tarinat. Alkuperäinen analyysia ohjannut tavoite oli löytää uudenlainen tapa ymmärtää lasten yhteiskunnallisen mukanaolon tapoja. Miten löytää vastaus siihen, mitä ovat uudenlaiset tavat osallistua, olla kansalainen tai toimia poliittisesti? Tähän kysymykseen vastaamiseksi erittelin aineistomassasta lasten kuvauksia osallistumisesta ja vaikuttamisesta. Paikansin kokemuksia etsimällä kuvauksia mahdollisuuksista vaikuttaa sekä yhteisöistä ja sosiaalisista suhteista kerrottuja kokemuksia. Näissä kuvauksissa lapset nostivat esiin sekä näkökulmia sellaisista hetkistä, joissa he olivat voineet vaikuttaa tai olla mukana että niitä kokemuksia, joissa heidän näkökulmansa oli sivuutettu.

Tätä analyysia tehdessäni huomioni alkoi kiinnittyä lasten tapaan kertoa itselleen tärkeistä asioista, kuten peleistä, leluista, mediatuotteista (kuten sarjat tai elokuvat), lemmikeistä tai harrastuksista. Kokemuksissa tuntui olevan jotain lapsille merkityksellistä, joka ei liittynyt suoraan kyseisiin asioihin, vaan niiden myötä syntyneisiin kokemuksiin itselle tärkeiden asioiden arvostuksesta. Näitä kokemuksia tiivistäessäni eteeni piirtyi kuva, jossa lasten kokemukset näyttivät liittyvän sekä heille järjestettyihin, olemassa oleviin tai tuotettuihin että heidän itsensä löytämiin paikkoihin, asioihin, ihmisiin tai teemoihin. Tiivistäen alkoi vaikuttaa siltä, että lasten kokemukset heille tärkeiden asioiden ilmeneemisestä kiinnittyvät erityisesti joko arkisiin kokemuksiin (esim. oma huone, lemmikki tai harrastus) tai laajoihin maailmanlaajuisiin ongelmiin (esim. maailmanpolitiikka tai ympäristönsuojelu). Samalla he piirsivät näkyviin eron näiden itselleen tärkeiden asioiden ja heitä varten tuotettujen asioiden välille. Vaikuttamisesta tai mukanaolosta puhuessaan lapset esimerkiksi kertoivat haluavansa vaikuttaa omiin asioihinsa, kuten harrastuksiinsa tai lemmikkeihinsä, omiin kavereihinsa tai mielikuviinsa. He halusivat olla myös selvillä maailman tilasta ja ilmaisivat huolensa ympäristöstä, sodista tai maailmanpolitiikasta. Samalla he sivuuttivat kokemuksissaan lähes täysin sen maailman, jossa lasten osallistumista perinteisesti pyritään tukemaan. He eivät kiinnittäneet vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi koulun pihasuunnitteluun, kouluruokailuun, leikkipuistoihin tai urheilukenttiin, ellei näihin paikkoihin tai teemoihin liittynyt jotain henkilökohtaisesti koettua.

Oivallus kiinnittyi ymmärrykseeni Simmelin teoreettisesta jaottelusta ihmisen oleminen sekä omasta itsestään käsin että yhteiskunnan tuottamana. Kokemusten analysoinnin ja teoreettisen ymmärryksen yhdistymisen myötä tunnistin lasten kokemuksissa eroja sen mukaan, miten ne tulevat mielletyiksi (yhteiskunnallisesti) tärkeinä. Tätä ajatusta seuratakseni aloin kiinnittää lasten kokemuksia yhteiskunnallistumisen mukaisesti joko institutionaaliseen tai arkiympäristöjen ulottuvuuteen. Esitin aineistolle uuden kysymyksen; millaisia muotoja osallistuminen, kansalaisuus tai poliittisuus saavat lasten kokemuksissa? Tähän kysymykseen vastatakseni lähestyin koko aineistoa *asianahauulla*, jonka pohjalta

luokittelin aineiston kolmella tavalla: 1) taidot ja kokemukset, 2) tarpeet sekä 3) sosiaaliset suhteet. Tarkastelin tässä analyysissä kokemuksia, jotka löytyivät esimerkiksi avainsanoilla vaikuttaminen, tekeminen, toimiminen, neuvottelu, kaveri, ystävä, yhteisö, harrastaminen, oppilaskunta ja luokka. Tämän analyysin avulla etsin harrastuksista, opituista taidoista, saavutetuista asioista, sosiaalisista suhteista ja käydyistä neuvotteluista kerrottuja kokemuksia selvittääkseni millaisia muotoja lasten kokemuksista voidaan tunnistaa. Vastauksena syntyi täsmennys yhteiskunnallistumisen ideaan kahdesta suunnasta aukeavana mahdollisuutena osallistua, olla kansalainen tai toimia poliittisesti. Lasten kokemukset oli mahdollista tunnistaa tämän kolmijaon mukaan, jolloin kokemukset mukanaolosta kuvasivat osallistumista, kuvaukset yhteisöistä kansalaisuutta ja näkemykset poliittisuutta. Näistä oli lisäksi tunnistettavissa kaksi puolta; omaehtoinen ja itse löydetty sekä annettu ja olemassa oleva.

Vahvistaakseni syntynyttä ymmärrystä kävin aineiston uudelleen läpi *kokemusten* pohjalta. Käytännössä luin tekstimassan läpi poimien sieltä kokemuksia liittyen edellä kuvattuihin mahdollisuuksiin olla mukana ja osa yhteisöjä sekä sellaisia näkemyksiä, joissa oli läsnä kokemuksen merkityksellisyys. Läpikäynti vahvisti käsitystäni siitä, miten eri tavoin lapset ovat suhteessa heille olemassa oleviin todellisuuksiin ja miten erityisiä nämä todellisuudet voivat heille olla. Vaikuttaminen, mukanaolon kokemus, yhteisöt tai henkilökohtaiset näkemykset vaihtelivat jopa samassa perheessä asuvien lasten kokemuksissa. Erityisyyksistä johtuen myös tavat, mahdollisuudet ja halut osallistua tai vaikuttaa muodostuvat erilaisiksi ja vaativat uudenlaista ymmärrystä yhteiskunnallisesti merkittävästä olemisesta.

Koko aineistomassan tiivistyksen jälkeen siirryin, sisällönanalyysin periaatteita noudattaen, aineiston tyypittelyyn. Tukeuduin tässä ratkaisussa sellaiseen sisällönanalyysin muotoon, jossa kokemuksista tehdyt tulkinnat ovat keskeisiä (Eskola ja Suoranta 2000; Perttula 2009). Analyysin tässä vaiheessa valikoin lasten kokemuksista sellaiset, jotka kuvasivat oman tulkintani mukaan parhaiten yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksia.

Lasten kokemusten tarkastelu ja yhteiskunnallistumiseen liittyvä ymmärrys muotoutuivat limittäin. Kokemusten löytäminen auttoi ymmärtämään yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksia, mikä puolestaan kutsui etsimään uudenlaisia esimerkkejä kokemuksista. Sekä kokemukset että yhteiskunnallistumisen idea oli mahdollista asettaa jatkumoille, jotka muodostivat yhteisen näkökulman lasten osallisuuden ja toimijuuden paikantumiselle. Tämän muotouduttua liitin erilaiset kokemukset yhteiskunnallistumisen kuusikulmion mukaisille ulottuvuuksille O/osallistumiselle, K/kansalaisuudelle ja P/poliittisuudelle.

Institutionaalista Osallistumista kuvaamaan valitsin oppilaskuntatoiminnan. Oppilaskuntatoimintaan liittyvät kokemukset kuvaavat hyvin toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia lapsille tuotetuissa ympäristöissä. Oppilaskunnan vastinpariksi olen valinnut peliyhteisön kuvaamaan arkiympäristöjen yhteiskunnallistumista. Peliyhteisön ja oppilaskunnan valitseminen perustuu niissä toimivien lasten kokemusten samankaltaisuudelle. Molemmissa tulee näkyviin lasten toimijuuden ja osallisuuden rakentuminen, mutta tämä samankaltaisuus tulee harvoin tunnistettua.

Institutionaalista Kansalaisuutta kuvaamaan valitsin koululuokan. Koululuokka kuvaa yhteisöä, jonka piirissä lasten yhteiskunnallinen mukanaolo usein konkretisoituu esimerkiksi oppilaskunnan hallitusta valittaessa tai muissa äänestyksissä. Koululuokan vastinpariksi olen valinnut kaverit. Kavereiden kesken käydyissä neuvotteluissa ja ”äänestyksissä” noudatetaan samankaltaista toiminnantapaa, vaikka yhteisö on eri.

Kolmanneksi valitsin institutionaalista Poliittisuutta kuvaamaan näkemykset ja tiedot politisoituneista asioista, joiden merkitystä ei tarvitse erikseen perustella. Tämän vastinpariksi valitsin kokemukset omassa arjessa politisoituneista kysymyksistä. Käytän tässä esimerkkeinä erityisesti Venäjää ja lemmikkejä, joiden läpi lapset muodostivat näkemyksiään maailmasta.

Kaiken kaikkiaan institutionaalinen puoli yhteiskunnallistumisesta kuvaa sitä maailmaa, jossa toimimisen ja johon kuulumisen myös muut tunnistavat. Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen, kouluyhteisössä toimiminen tai politisoituneet kysymykset tunnistetaan yhteiskunnallisiksi. Arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen tarkastelulla olen pyrkinyt löytämään vastinparit sellaisista kokemuksista, joista toimijuuden tai osallisuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus on vaikeammin tunnistettavissa, mutta jotka ovat lasten kokemuksissa merkityksellisiä. Tästä syntyy samalla näkökulma arjen käytännöille. Erottelu institutionaaliseen ja arkiympäristöjen yhteiskunnallistumiseen ei tarkoita arjesta nousevien kokemusten tai käytäntöjen asettumista ainoastaan osaksi arkiympäristöjen yhteiskunnallistumista. Arkisia käytäntöjä on tunnistettavissa kaikista yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksista. Erottelun tarkoitus on pikemmin näyttää erilaisten lasten monenlaisien arkisten kokemusten asettuminen ulottuvuuksiin, kuin määritellä ulkopuolelta arjen käytännöt tietyntylaisiksi.

Haaste analyysille on kerätyn aineiston pirstaleisuus. Antaessani määrittelyvaltaa puhutuista asioista lapsille ohitin samalla mahdollisuuden jäsentää selkeästi ja tarkasti, millaisista osa-alueista aineistoa on kerätty. Lapset kertoivat hyvin eri tavoin elämästään ja kokemuksistaan ja heidän kertomissaan kokemuksissa painottuivat erilaiset asiat. Menetelmästä johtuen myös analyysissa on hyväksyttävä tietynlainen pirstaleisuus. Aineistoa on paljon ja siitä voi löytää vastauksia monenlaisiin kysymyksiin. Yhteiskunnallistumista tutkiakseni olen valinnut ulottuvuuksia kuvaamaan sellaisia esimerkkejä, joissa lapset toivat esiin asian merkityksellisyyden itselleen. Toisin sanoen heillä oli ”jotain pelissä” (*something at stake*) kuvaamiensa asioiden suhteen (myös Kallio ja Häkli 2011). Esimerkkien valintaan on vaikuttanut paitsi yhteiskunnallistumisen jaottelun mukaisten kuvausten löytäminen myös näissä kuvattujen asioiden merkityksellisyys kertojalleen.

Osittain aineiston määrästä johtuen tunnistan analyysini kohteeksi *ulottuvuuksien* sisällöt, joita kuvaamaan käytän ja joiden avulla kuvaan lasten kokemuksellista maailmaa. Nostan analyysissa esiin esimerkkejä lasten kertomista kokemuksista, joiden avulla analysoin sitä, millaisista asioista yhteiskunnallistuminen muodostuu. Lopullisen analyysin kohteena ovat yksittäisten lasten kokemukset. Nämä lapset ja heidän kokemuksensa toimivat esimerkkeinä erilaisista yhteiskunnallistumisen tavoista.

Analyysisissäni on kyse Ruusuvuoren ja kumppaneidenkin (2010) tunnistamasta tulkinnaasta, jossa analyysin kokonaisuuden rakentuminen on prosessi. Omassa työssäni aineistoon tutustuminen auttoi muotoilemaan yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksia, jotka puolestaan ohjasivat tulkitsemaan aineistosta esiin nostamiani kokemuksia. Analysoimalla lasten kokemuksia suhteessa yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksiin vastaan luvussa 4.1 esittämiini tutkimuskysymyksiin.

5 YHTEISKUNNALLISTUMINEN ARJEN KÄYTÄNTÖINÄ

5.1 Institutionaalinen yhteiskunnallistuminen

5.1.1 Osallistuminen (O)

Osallistumisulottuvuuden (O) tarkoituksena on kuvata niitä osia yhteiskunnallistumisesta, jotka kiinnittyvät lapsille järjestettyyn ja tarjottuun toimintaan. Tässä toiminnassa mukana oleminen on yhteiskunnallistumisen näkökulmasta annettua; osallistumisen mahdollisuudet ja rajoitukset tulevat lapsille tarjottuina. Esimerkkinä Osallistumisesta käytän osan ottamista oppilaskunnan hallitustyöhön. Se toimii esimerkkinä tarjotusta toiminnasta, jossa osallistujilla itsellään on vain vähän valtaa määritellä, mistä toiminta koostuu, ja millä edellytyksillä sitä järjestetään. Osallistumisulottuvuus näkyy lasten kokemuksissa kahdella tavalla. Yhtäältä kuvaan sen avulla kahta lähes vastakkaista kokemusta oppilaskuntatyöhön mukaan pääsemisestä. Toisaalta käytän sitä kuvaamaan, miten mukanaolon merkitys rakentuu institutionaalisen yhteiskuntaelämän Osallistumisen näkökulmasta.

Oppilaskunnan hallitus on nykyisin lähes kaikissa kouluissa toimiva oppilaiden osallistumisen ja kuulemisen helpottamiseksi luotu järjestelmä, johon yleensä valitaan edustajat luokittain äänestämällä (Nousiainen ja Piekkari 2007). Kuten Nousiainen ja Piekkari ovat todenneet, oppilaskuntatyön tavoitteeksi on määritelty lasten vaikutusmahdollisuuksien ja kiinnostuksen lisääminen etenkin omaa koulua ja sen kehittämistä kohtaan, mutta myös oman kaupungin tai kunnan asioita kohtaan. Lisäksi tavoitteena on demokraattisen toimintakulttuurin ja aktiivisten kansalaistaitojen opettaminen.

En kysynyt suoraan lapsilta ottavatko he osaa esimerkiksi oppilaskuntatyöhön, vaan pyysin heitä kertomaan laajasti arjestaan ja itselleen tärkeitä asioista. Näin lähestyttynä ainoastaan kaksi lasta 120:stä osallistujasta kertoi olevansa mukana oppilaskuntatyössä, ja pitävänsä sitä itselleen tärkeänä toimintana. Näiden lisäksi yksi lapsista kertoi olleensa mukana toiminnassa aikaisemmin, mutta toiminta ei ollut ollut hänelle merkityksellistä.

Kuten esimerkiksi Thomas (2007) on todennut, lasten mahdollisuudet päästä mukaan oppilaskunnan hallituksen toimintaan eivät ole tasavertaiset (myös Eskelinen ym. 2012; Kiili 2014). Kaikille on periaatteessa mahdollista asettua ehdolle vaaleissa, ja tulla valituksi, mutta käytännössä mukaan pääseminen ei ole näin yksinkertaista. Mahdollisuudet

muodostuvat erilaisiksi johtuen lasten omista haluista, oppilaskuntatyössä tarvittavista tai-doista ja luokan sosiaalisesta ympäristöstä.

Tarkastelen kahden tytön kokemusten pohjalta, mitä oppilaskunnan hallitustyöskentely kertoo yhteiskunnallistumisen Osallistumisulottuvuudesta. Ensimmäisessä esimerkissä Tiia (T₉) kertoo halunneensa oppilaskuntatyöhön mukaan jo alakoulusta lähtien, muttei ollut koskaan tullut valituksi luokkansa edustajaksi. Tiian mukaan valinta oli aina kohdistunut luokalla suosituimpiin oppilaisiin. Yläkoulussa hänelle vihdoinkin tarjoutui mahdollisuus päästä osaksi oppilaskunnan hallitusta.

Haastattelija 2: *Miten sä siihen (oppilaskuntaan) päädyit mukaan?*

Tiia (T₉): *No mä halusin jo ala-asteella, ekasta luokasta asti oon halunnu siihen... tai olla mukana vaikuttamassa. Niin tuota (naurahtaa) siinä oo halunnu olla mukana niin nyt sitte seiskalla tuli mahdollisuus siihen päästä mukaan ja tuota nytte tuota ysil-lä... oikeestaan ei niin kiinnostanu (yym) mutte nyt se on ihan tosi, tai niinku kiva... ja sit-*

H₂: *– Oliksi siellä edellisessä koulussa niin et sulla ei niinku ollu mahdollisuutta pääs-tä siihen mukaan vaik sä halusit?*

T: *Joo, siis, siin oli silleen et aina meidän luokalta joku muu valittiin*

H₂: *Joo*

T: *Et se en ollu minä sitte. Mut sitte, täällä, tarjoutu sit täällä ainakin se mahdollisuus päästä...*

Tiia kertoo oppilaskuntatyön merkitsevän erityisesti omien henkilökohtaisten osan otta-misen mahdollisuuksien vahvistumista. Samalla se merkitsee hänelle jäsenyyttä itselle mie-luisassa yhteisössä. Tiia saa jäsenenä olla mukana sellaisessa toiminnassa, johon ei ole pää-syä ilman jäsenyyttä. Tämän myötä hänestä on tärkeää voida olla mukana vaikuttamassa oppilaskunnan hallituksen käsittelemiin asioihin riippumatta niiden sisällöstä. Tarkoiton tällä tapaa, jolla Tiia kuvaa omaa mukanaoloaan. Hänellä ei esimerkiksi ole henkilökoh-taista tarvetta saada käsiteltyä oppilaskunnan hallituksessa jotain erityistä asiaa, vaan olla ylipäänsä mukana käsittelemässä *mitä tahansa* käsitteelyyn tulevia asioita. Toisin sanoen, pitkä odotus mukaan pääsystä purkautuu siihen, ettei osan ottamisella ole varsinaista sisäl-löllistä merkitystä, vaan keskeistä on saada olla mukana. Tämän lisäksi Tiialle osan otta-minen on henkilökohtaisena kokemuksena positiivinen, vaikka hän kokee oppilaskunta-työn ajoittain myös hankalana.

Varsinaisen kokoustyön lisäksi oppilaskunnan hallitustyöskentely on tarjonnut Tiialle aiempaa paremmat mahdollisuudet toimia koulun arkisissa yhteyksissä. Hän kokee esimer-kiksi, että koulun aikuiset ovat tunnistaneeet hänet vahvemmin koulun jäseneksi. Samalla oppilaskuntatyö on antanut hänelle myös laajemmin kokemuksen kuulumisesta joukkoon suhteessa koulun muihin oppilaisiin. Tiialle hallitustyöhön osallistuminen tarkoittaa tun-nistetuksi tulemistä sekä vertaistensa että auktoriteettien silmissä. Kokemuksena Tiialle on tärkeää, että toiset oppilaat ovat valinneet hänet edustamaan itseään.

Toisin sanoen, vaikka Tiia kokee tullessaan valituksi edustamaan muita, oppilaskuntatyö tarjoaa hänelle samalla henkilökohtaisesti enemmän toimintavalmiutta ja vapautta koulun arjessa. Tähän liittyy myös ristiriita, jossa mukanaolossa on samaan aikaan kyse sekä toisten edustamisesta että henkilökohtaisiin motiiveihin syntyvästä toiminnasta. Tämä ristiriita tulee lähelle Eskelisen kumppaneineen (2012) esittämää kritiikkiä järjestetyn toiminnan kohtaamattomuudesta arkisten kokemusten kanssa. Lapset, kuten Tiia, voivat määrittellä osallistumisensa motiivit henkilökohtaisista kokemuksista käsin. Järjestetty toiminta tarjoaa välineet tai polun henkilökohtaisesti parempiin mahdollisuuksiin saada esimerkiksi mielipiteensä kuulluksi muissakin koulun asioissa, kuin vain oppilaskunnan hallituksen piiriin kuuluvassa työssä.

Haastattelija 1: *No miks sä koet et oppilaskunnassa mukana oleminen on tärkeää?*

Tiia (T9): *No siis, mä en tiää mistä se on tullu mut mä tykkään jotenki vaikuttaa tollasiin asioihin ja sit just se et saa tuoda omii mielipiteitä, et ois... jos on jotain sanottavaa ni saa sit sanoa sen, et mielummin ei, ettei ainakaan voi valittaa*

H1: *Koet sä et sä oikeesti pystyt vaikuttaa joihinki asioihin?*

T: *No emmä kyllä oikeestaan koe et mä oikeesti pystyn vaikuttaa (naurahtaa), mut sitte kyllä jos mä haluan sanoa jotain ni sit mulla on siihen parempi mahdollisuus ku muilla*

H1: *Nii et mielipiteen ilmaisuun on parempi mahdollisuus-*

T: *-Joo -*

H1: *- mut se et vaikuttaaks se johonki vai ei ni se on -*

T: *- Se on sitte eri asia (naurahtaa)*

Käytännön tasolla oppilaskuntatyö näyttäytyy Tiialle koulun yhteisöstä irrallisena toimintana. Hallituksen käsiteltäväksi tulevat asiat ilmestyvät ”jostain”. Hänen kokemuksessaan asiat tulevat käsittelyyn usein ohjaavalta opettajalta ja koskevat koko koulua. Oppilailta tulevia asioita puolestaan käsitellään, jos ehditään. Jos ei ehditä, ne hautautuvat ”johonkin”. Vaikka tilanteet olisivat epämääräisiä ja irrallisia, hän kokee, että oppilaskunnan hallituksen jäsenyys vaatii häneltä aktiivista toimimista käsittelyyn tulevissa asioissa. Epämääräisestä toiminnanlogiikasta huolimatta Tiia ottaa aktiivisesti kantaa niihin asioihin, jotka oppilaskunnan hallitukselle tuodaan käsiteltäviksi.

T: *Ei siellä hirveesti käydä niitä ehdotuksia oikeestaan mun mielestä (naurahtaa) lähinnä käydään niitä asioita mitä sillä puheenjohtajalla on käytävänä*

H2: *Just. Minkä tyyppisiä ne puheenjohtajan asiat on, mitä siltä tulee?*

T: *Läbiaikoina ovat tapahtumat niinku koulussa ja ylipäätänsä kaupungilla niinku olevat. Koskettaa niinku jollain tavalla nuoria ja lapsia*

H2: *Joo et mitkä tulee niinku sieltä koulun ulkopuolelta?*

T: *Joo, ja voi koskettaa koulua ja...*

H2: *Joo, ja sit te tavallaan niinku käsittelette niitä ja viette niistä sitte tietoa luokkiin?*

T: *Joo*

H2: *Että mitä on?*

T: *Joo, ja jos jää aikaa ni käydään sitten niitä ehdotuksia*

H2: *Nii et ne on vähän niinku ekstra ne-*

T: *- Nii -*

H2: *- oppilaiden ehdotukset?*

T: *Et se on vähän hassua ku mainostetaan et kyl me käydään niitä, mut ei me oikeestaan käydä niitä*

Edellisessä esimerkissä Tiia arvostelee hallituksen käytäntöjä, ja pitää niitä osin epärealistina. Oppilaskunnan hallitus ei Tiian kokemuksen mukaan esimerkiksi ota muiden oppilaiden esiin tuomia asioita siinä määrin käsittelyyn, kuin mitä he antavat ymmärtää, vaan käsittelyyn tulee liikaa asioita enimmäkseen opettajan tai puheenjohtajan toimesta. Tiian kuvaamassa tapauksessa epärealisuus näkyy oppilaskuntaan valikoituvissa asioissa, mutta kuten seuraava aineisto-ote paljastaa, epärealisuus näkyy myös jäsenten valinnassa. Valinta näyttäytyy Tiian kokemuksessa sattumanvaraisena prosessina, jossa valintoja ohjaavat oppilaiden keskinäiset suhteet, ja oma asema luokkayhteisössä. Tiian kokemukset sekä hallituksen epämääräisestä toiminnasta että oppilaskuntaan valitsemisen vaikeudesta tulevat lähelle Thomasin (2007) käsitteellistystä osallistumisen lähtökohdista, jossa hän kritisoi nimenomaan osan ottamisen tapojen kapeutta; toiminnan perustelut ja käytännöt eivät ole kaikilta osin toimivia. Thomasin mukaan ratkaisevaa on, miten toimintaan, sen puutteista huolimatta, suhtaudutaan. Jos toiminta käytännön epäselvyyksistä huolimatta pyrkii rakentumaan arvostuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä, voi sillä Thomasin mukaan olla mahdollisuuksia toimia. Osaltaan tällaisesta mahdollisuudesta kertoo seuraava Tiian lainaus. Siinä hän kuvaa, miten on kokenut saaneensa arvostusta tullessaan valituksi oppilaskuntaan.

Haastattelija 2: *– Oliksi siellä edellisessä koulussa niin et sulla ei niinku ollu mahdollisuutta päästä siihen mukaan vaik sä halusit?*

Tiia: *Joo, siis, siin oli silleen et aina mejän luokalta joku muu valittiin. Et se en ollu minä sitte. Mut sitte, täällä, tarjoutu sit täällä ainakin se mahdollisuus päästä...*

H2: *Yym. Miltä se tuntu ku... Olikse se niinku silleen et valittiin aina äänestämällä luokassa?*

T: *Joo, tuolla mejän edellisessä koulussa, äänestämällä*

H2: *Joo, miltä se tuntu ku teitä oli ehdolla useampia ja teijän luokkalaiset äänesti jonkun muun, et ne ei halunnu sinua?*

T: *Ei se varmaan, ei se tuntunu miltään kivalta silleen, et sit ku siihen tottu ni olit sit vaan silleen et, aa okei*

H2: *Yym. Onks se susta hyä keino valita oppilaskunnan edustaja, et luokkalaiset äänestää?*

T: *No ei se mun mielestä ku siinä äänestetään aina jotain kaveria, et siinä pitäs just, et meillä oli kolmosella silleen et oppilaat piti puheen just (yym) et tuota miks pitäs mennä ja päästä, ja ala-asteella just on se et, et sä sillon aattele silleen et mä äänestän sitä kellä on paras puhe (yym) vaan sä äänestät sen perusteella kuka on sun paras kaveri*

H2: *Aivan, joo. Mikä sun mielestä vois olla just ala-asteella niinku parempi keino siihen että ne ketkä haluais olla mukana oppilaskuntatoiminnassa ja joilla ois jotain annettavaa siihen ni pääsis sinne riippumatta siitä onko niillä kymmenen kaveria vai yks?*

T: *Nii no. En tiä onks sekään hyvä et opettaja valitsee et sinä tulet nyt oppilaskuntaan – – – emmä tiä oikeestaan (naurahtaa) ois semmone pieni ns. raati sitte sinne menis-*

H2: *– Joka niinku arviois niinku sitä et kuinka hyvä on?*

T: *Aivan*

H2: *Ettei arvioida pärstäkertoimella vaan mitä on sanottavaa?*

T: *Aivan, nii. Et onks sit oikeesti pätevyyttä siihen hommaan*

H2: *Joo. Miten se täällä sitte meni se valinta?*

T: *Öö, no siis, se oli, ku meitä oli siis kaks, niin sitte tota siit oli sit se pää- ja varajäsen ja sit toi Essi joka just tuli tonne luokaan ni siit tuli pääjäsen ja musta varajäsen oikeestaan et se meni niin sopuisasti, et niin se on oikeestaan joka... nää kolme vuotta se on menny silleen (naurahtaa)*

H2: *Joo. Et te ootte niinku olleet ainoat jotka on halunnu ni te ootte sitte päässy*

T: *Nii*

Kaiken kaikkiaan Tiian ristiriitaiset kokemukset hallitustyöskentelystä kuvaavat samankaltaista asiaa kuin Kjørholtin (2002) jaottelu lasten asemasta yhteiskunnassa. Tähän jaotteluun tukeutuen, oppilaskunnan hallituksessa työskentelyn logiikka perustuu lasten toimijuuden tunnistamiselle. Jos lasten toimijuus tunnustetaan Kjørholtin määritelmän mukaan arvokkaana itsessään, heidän tulisi saada olla mukana määrittämässä myös toiminnan perusteita ja logiikkaa. Käytännössä lapsille kuitenkin jätetään vain mukanaolijan ja toiminnan toteuttajan rooli. Kuten Kjørholt on todennut, lasten toimijuudella on symbolinen arvo, joka ei kuitenkaan aina näy käytännöissä.

Järjestetty toiminta ei ole Tiian luokalla aiheuttanut yleistä kiinnostusta. Halukkuuden vähäisyys ei vaikuta Tiian kokemukseen oman valintansa merkityksellisyydestä. Hänet on valittu edustamaan luokkaansa, ja tällä on Tiialle henkilökohtaisesti suuri merkitys; hän kokee itsensä arvostetuksi ja tärkeäksi saadessaan edustaa muita (vrt. Thomas 2012). Toisaalta, järjestelmän toimijoiden näkökulmasta, kiinnostuksen puute osallistumisen mahdollisuuksia kohtaan kertoo järjestetyn toiminnan rajoituksista (Gretchell ja Kiilakoski 2012). Toiminta ei tavoitteistaan huolimatta onnistu tunnistamaan lasten osallistumisen tapoja, jos monet kokevat sen itselleen vieraana tapana toimia.

Jos taas ajatellaan lasten osallistumisen olevan oikeus, vähäinen osallistumishalukkuus voidaan tulkita kahdesta näkökulmasta (myös Alanko 2010). Haluttomuutta osallistua voidaan pitää merkinä liian vähäisestä osallistumisen mahdollisuuksista (Kiili 2014). Toisin sanoen erilaisille lapsille pitäisi löytää monenlaisia osallistumisen tapoja. Samalla oikeus voidaan tunnistaa myös toiminnan kohtaamattomuutena lasten omien kiinnostuksen kohteiden kanssa (Thomas 2007). Esimerkiksi tässä esimerkkiluokassa tarjottu toiminta ei ole aiheuttanut oppilaisissa sellaista kiinnostusta, jonka myötä useampi oppilas olisi asettunut ehdolle. Eskelisen ja kumppaneiden (2012) ajattelua seuraten osallistumattomuus järjestettyyn toimintaan tunnistetaan liian helposti passiivisuutena, vaikka se tulisi tunnistaa valintana. Lapset valitsevat, millaisiin hankkeisiin he lähtevät mukaan, ja millaiset asiat heitä kulloinkin kiinnostavat.

Yhdyn yhteiskunnallistumisen näkökulmasta tähän samaan kritiikkiin, jossa järjestetty toiminta tulisi olla vain yhdenlainen osallistumisen osa-alue. Yhteiskunnallistumisessa kaikkien osa-alueiden ei oleteta kiinnostavan kaikkia, vaan osallistumisen motiivit ja kiinnostuksen kohteet jakautuvat laajalle. Lisäksi todellisen halukkuuden esteeksi muodostuu usein yksilön kykyjen sijasta epärelevantit tekijät, kuten asema yhteisössä, opitut taidot tai muiden asenteet (myös Kiili 2014). Samalla esimerkki kuvaa, miten järjestettyjä osallistumismrakenteiden toiminta pitäisi asettaa osaksi laajempaa kokonaisuutta. Vaikka edustuksellinen osallistumisen järjestelmä ei ole kaikilta osin toimiva, on hankala löytää mallia, joka olisi tasapuolinen. Edustajan valinta oppilaskunnan hallitukseen on kytköksissä moniin erilaisiin suhteisiin, tilanteisiin ja tapoihin, jotka kaikki vaikuttavat osaltaan siihen, kenelle muodostuu mahdollisuus osallistua.

Toinen esimerkki Osallistumisesta on saman oppilaskunnan puheenjohtaja Essin (T9) kokemukset hallitusjäsenyydestä. Essille osan ottaminen on ollut itsestäänselvyys; hän on tullut aina halutessaan valituksi hallitukseen. Osan ottamisen ja aktiivisen toimimisen näkökulmasta Essin kokemus piirtää selkeämmän kuvan oppilaskuntatyöstä, kuin tarkastelemalla vain Tiian kokemuksia. Essin kokemus osan ottamisesta oppilaskuntatyöhön on hyvin koherentti kuvaus sen merkityksestä koulun toimintakulttuurissa. Hänen mukaansa oppilaskunnan työskentelytavat, ja siellä käsiteltävät asiat, muodostavat selkeän järjestyksen ja logiikan. Lisäksi hänellä itsellään on käsitys siitä, miksi asioita käsitellään, missä niitä on käsitelty ennen oppilaskunnan hallituksen työskentelyn, ja mitä niille tapahtuu käsitelyn jälkeen. Essi on perillä työn logiikasta, vaikka hän tunnistaa siinä myös ongelmia.

Aiemmin Tiia kuvasi käytännön oppilaskuntatyötä epäselväksi ja sekavaksi. Essille saman oppilaskunnan toiminta näyttäytyy huomattavasti selkeämpänä. Osittain kyse voi olla toisistaan poikkeavista rooleista oppilaskunnan hallituksen rakenteissa, mutta osittain myös kokemuksellisista eroista; millaisia odotuksia oppilaskuntatoiminnalle ylipäänsä asetetaan. Jos kokee toiminnassa mukana olemisen itselleen tärkeäksi riippumatta toiminnan muodosta, on ongelmille annettu painoarvo vähäisempi kuin silloin, jos toiminnan motiivi on vaikuttaa asioiden tilaan.

H1: *No mitä sitte jos te vaikka niinku, tulee joku ehdotus, että haluttais jotain, ja sit sä viet sitä eteenpäin, ni miten se tulee sit tavallaan takasinpäin se [asia]?*

Essi: *No me yritetään kaikkien ehdotuksiin vaikuttaa jotenki, jaa tota, sitte, se esitellään siel kokouksessa ja sitte meidän oppilaskunnan ohjaajava opettaja kertoo, et onks se ehdotus sellanen, jota pystyis lähtee ajaa eteenpäin. Jos se on, niin sit me ruvetaan mieltii, et mitä me voitais sen hyväks tehä, ja sitten se yleensä esitellään rehtorille, tai jolleki tällaselle, joka lähtee sit viemään sitä eteenpäin opettajankokoukseen.*

H1: *No miten se palautuu sit, jos se on menny jo niin pitkälle et rehtori on ottanu sen asiakseen, et hän vie tän eteenpäin. Niin, miten se tulee sit sieltä teille päin, tavallaan takas se tieto et mitä on tapahtunu?*

E: *No meille yleensä tullaan kertoo sit jos on sillee et se pääsee läpi ja sit sen jälkeen me voidaan lähtee hoitaa sitä, jos se on vaiks joku tapahtuma, nii voidaan ruveta järjestään sitä (joo), tai tälleen. Ja sit jos se on sillee, et sitä ei oo niinku voitu jörjestää, niin sit me kerrotaan siitä jossain meidän info-jutussa, kun meil on välil aamunavauksii ja tämmösi, nii kerrotaa et valitettavasti ei tämmöstä nyt voitu järjestää, tai –*

Essin kuvaus toiminnan ja systeemin ongelmista kertoo eri lailla tärkeästä kokemuksesta, kuin Tiian kertoma. Tiialle oppilaskuntatyön ongelmat näyttäytyvät ristiriitaisina, mutta hän ei kyseenalaista hallituksen merkitystä sinällään. Essille institutionaalisesti järjestetyn toiminnan ongelmat asettuvat järjestelmän näkökulmasta. Hän kokee tarvetta mieltii, miten asioita saataisiin muuttumaan ylipäänsä erityisesti oppilaskunnan hallituksen toiminnassa, ja millä tavalla epäkohtiin pystyttäisiin vastaamaan.

Essi (T9): *Siis, viime vuonna niin toi nuorisovaltuustoäänestys oli tosi huonosti mun mielestä järjestetty, että siel sai äänestää vaan paikallaolijat ja nyt tänä vuonna se on hoidettu paljon paremmaks, et se äänestys tapahtuu netissä. Ja tota, öö, kyl se siis toimii, mut mä en oo ainakaan huomannu muutosta mihinkään sinä aikana, kun se on ollu se ydinryhmä toiminnassa.*

Haastattelija 1: *Mistä sä luulet, et se johtuu?*

E: *No emmä tiedä, siit ei varmaan vaa oo infottu tosi selkeesti, tai jotain, ja sit ei oo varmaa ollu (käsitellyssä) semmosii asioit jotka koskee vaan mihin voi vaikuttaa...*

H1: *Nii, että ois ees jotenki huomannu sen, et on tapahtunu jotakin?*

E: *Nii*

Mukanaolon erilaiset lähtökohdat voidaan kiinnittää Thomasin (2012) näkemykseen siitä, miten osallistuminen tulisi määritelmällisesti tunnistaa laajemmin ja nähdä osallistumisen motivaatio erilaisena eri toimijoille. Thomasin ajatus kokonaisuuden moninaisuudesta tulee suomalaisessa koulukontekstissa näkyviin erilaisina tapoina suhtautua osallistumisen lähtökohtiin. Aktiivinen toimijuus voi tarkoittaa toimintaa osana rakenteita, mutta myös kriittistä suhtautumista osallistumisen järjestämiseen. Lisäksi Essin esimerkki paljastaa, miten merkitykset muodostuvat erilaisiksi myös yhteiskunnallistumisen kuusikulmion avulla tulkittuna. Lasten tavat osallistua ja olla aktiivisia toimijoita vaihtelevat yksittäisen

ulottuvuuden sisällä. Osaltaan tästä johtuen yksittäisten määritelmien antaminen ”todellisen” osallistumisen ”oikeasta” ilmenemismuodosta ei tässä kokonaisuudessa ole tarpeellista. Ei esimerkiksi ole tarpeen pohtia, onko Tiian osallistuminen oikeampaa kuin Essin tai toisinpäin, vaan tunnistaa erilaisuuden merkitys.

Essin mukanaolo institutionaalisen yhteiskuntaelämän Osallistumisen puitteissa antaa kuvan myös vaikuttamiskokemusten ajallisesta muutoksesta. Essi ei pyri toimimaan ai-noastaan suhteessa oppilaskunnan hallituksen *nykyisyydessä* käsittelyyn tulevissa asioissa, vaan myös suhteessa oppilaskuntatyön yleiseen kehittämiseen *tulevaisuudessa*. Essi ei esimerkiksi kuvaa koulun oppilaskunnan hallituksen toimintaa merkittävänä osan ottamisen tilana, toisin kuin Tiia, vaan hänelle oppilaskunnan hallituksessa toimiminen on *tällä hetkellä* mahdollinen toiminnan muoto. Tällainen tarkastelu tulee lähelle ajatusta lasten tämän hetken olemisen ja tulevaisuuden tuleminen suhteista (*being-becoming* esim. Alanen ja Karila 2009). Essin kokemusta tarkastelemalla tulkitseen Osallistumisen institutionaalisisa rakenteissa olevan yhtä aikaa sekä tämän hetken (*being*) että tulevaisuuden (*becoming*) kannalta merkittävää. Se on tärkeä toiminnan tila nykyisyydessä, mutta voi toimia myös askelmana kohti muita osallistumisen mahdollisuuksia.

Kiinnitän ajatuksen myös Kjørholtin (2007) rooliajatteluun, jossa osallistuminen voidaan tunnistaa myös monenlaisiksi rooleiksi. Vaikka hän on omassa tarkastelussaan määritellyt roolit kuvaamaan lasten *erilaisia* osallistumisen tapoja, voidaan rooliajattelua käyttää myös monenlaisten roolien tunnistamiseen saman kontekstin sisällä. Näin tulkit-tuna yhdelle ihmiselle mukanaolon motiivi voi syntyä omien voimavarojen vahvistamisen tarpeesta, kun toinen puolestaan tunnistaa osallistumisensa taustalla tulevaisuuden kan-salaisuustaitojen vahvistamisen.

Essin ja Tiian näkökulmia voidaan tarkastella myös suhteessa heidän henkilökohtai-seen kokemukseensa. Kokemuksissa on havaittavissa eroja esimerkiksi siinä, millaiseksi toiminnan merkitys on heille muodostunut. Essi on toiminnassa mukana Tiiaa perinpoh-jaisemmin, mutta Essin kuvaus oppilaskunnan hallituksen työstä, ja hänen omasta suh-teestaan siihen, on kuvaileva. Tiian kuvaus on polveilevampi ja epämääräisempi, mutta hänen huomionsa kiinnittyy sellaisiin epäkohtiin, jotka hän itse kokee merkittävinä.

Tiian kokemus tarjotun toiminnan merkityksestä rakentuu hänen itsensä kautta sellai-sista asioista, jotka ovat hänelle henkilökohtaisesti merkittäviä. Essin kokemus puolestaan rakentuu tarjotun toiminnan näkökulmasta. Hänelle osan ottamisen merkitys on systeemin kehittäminen ja muuttaminen paremmin toimivaksi. Essille oppilaskunta on osan ottamisen paikkana väylä, jonka kautta asioita saa tapahtumaan ja muuttumaan. Toisin sanoen, ja edelleen yksinkertaistaen, Tiia voi olla mukana minkälaisessa hallitustoimin-nassa tahansa, kun taas Essin toimimisen motiivina on mahdollisuus muokata systeemi paremmin toimivaksi.

Tämä kiinnittyy myös laajemmin osallistumisesta esittämäni kritiikkiin, joka tukeu-tuu esimerkiksi Thomasin (2007) ajatuksiin. Tässä kritiikissä osallistuminen määritellään ristiriitaisesti toimintana, jonka pitäisi kummuta lapsista itsestään, mutta olla samalla myös

hallittu prosessi (myös Eskelinen ym. 2012). Toisin sanoen lasten osallistumisen muotojen tulisi olla heidän itsensä määrittelemiä, mutta samalla heidän tulisi toteuttaa osallistuminen ennalta määritellyillä tavoilla.

Näkökulmien ero paljastaa osallistumisen merkityksen myös suhteessa omaan arkeen (Kiili 2014). Omien arkisten kokemusten kautta rakentuva Osallistuminen voi näyttää toimintana samanlaiselta, mutta kummuta erilaisesta kokemuksesta. Esimerkiksi Essi kokee asioihin vaikuttamisen itselleen mielekkääksi tavaksi toimia, mutta oppilaskunnan hallitustyö on vain yksi osa kokonaisuutta. Näin ajateltuna tullaan taas lähelle ajatusta lasten osallistumisen monitahoisesta tunnistamisesta, joka ei kiinnity vain erilaisten muotojen ympärille (myös Thomas 2012). Muotojen lisäksi monitahoisuus näyttäytyy myös lasten suhtautumisessa osallistumisen mahdollisuuksiin. Osallistuminen (O) on annettua ja valmiiksi järjestettyä toimintaa, jossa saman toiminnan merkitys vaihtelee ihmisten välillä. Siinä missä hallituksen toimintaan osallistuminen on Tiialle kokemuksellisesti tärkeä henkilökohtainen osan ottamisen paikka, se on Essille asioiden muuttamisen ja laajempiin kokonaisuuksiin vaikuttamisen väline. Myös Kiili (2014) on todennut edustukselliseen toimintaan osallistumisen kumpuavan henkilökohtaisesta elämästä, jossa tarjottu toiminta asettuu osaksi omia kokemuksia. Kimmo ke osan ottamiseen syntyy henkilökohtaisista syistä ja muokkaa myös osan ottamisen tapaa.

Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion avulla tarkasteltuna Osallistumisulottuvuus voi olla väylä tavoitella itselle merkittäviä asioita, kuten mahdollisuutta päästä osaksi toisenlaisia yhteisöjä tulevaisuudessa, tai saada itselle henkilökohtaisesti laajempia mahdollisuuksia toimia tällä hetkellä. Yhteiskunnallistumisen näkökulmasta oppilaskunnan hallituksen työtä, ja siihen osallistuvien lasten kokemuksia, kuvaamalla saadaan käsitys siitä, miten institutionaaliseen yhteiskuntaelämään kiinnittyvä Osallistuminen on lapsille olemassa.

Osallistumisulottuvuus on rakentunut instituution tarpeista käsin, ja toimii instituution logiikalla, mutta se on lapsille olemassa tarjottuna osan ottamisen tilana. Miten ja ketkä toimintaan osallistuvat vaihtelee sen mukaan, miten ihmiset kokevat tarjotun toiminnan istuvan omaan elämäänsä ja mahdollistaako heidän asemansa yhteisössä mukaan pääsemisen. Toisin sanoen Osallistumisulottuvuuden mahdollisuuksien on kohdattava lasten arkisen elämän kanssa tullakseen osaksi heidän kokemusmaailmaansa (Thomas 2012).

5.1.2 Kansalaisuus (K)

Toinen yhteiskunnallistumisen ulottuvuus on institutionaaliseen yhteiskuntaelämään kiinnittyvä Kansalaisuus (K), joka kuvaa kuusikulmion ulottuvuuden osana yhteisöjä, joiden jäsenyyttä ei voi itse valita. Tällaisissa annetuissa yhteisöissä on jollain tavalla tultava toimeen monenlaisten ihmisten kanssa, sillä niistä irtautuminen on hankalaa. Kansalai-

suusulottuvuuden kuvaamiseksi käytän esimerkkinä koululuokkaa. Se kuvaa esimerkkinä annettua yhteisöä, jonka jäseniä kaikki lapset ovat.

Koululuokan merkitystä lasten kansalaisuuden tilana voidaan verrata Moosa-Mithan (2005) esiin tuomaan ajatukseen lasten omien yhteisöjen ja kansalaisuutta varten luotujen yhteisöjen tarkastelun erottelusta. Vaikka Moosa-Mitha puhuu omassa tarkastelussaan erityisistä kansalaisuuden yhteisöistä suhteessa lasten arjen yhteisöihin, on ajatus erilaisten yhteisöjen erottelusta käännettävissä myös tähän tarkasteluun. Koululuokka muodostetaan hallinnon rakenteissa, eikä sen syntymiseen tai omaan paikkaan siinä pysty itse vaikuttamaan. Tämän hallinnollisen muotoutumisen jälkeen lapset alkavat elää yhteisössä, jolloin se alkaa muotoutua ja tiivistyä omanlaisekseen. Lapset myös etsivät yhteisössä omaa paikkaansa. He hakevat ja saavat erilaisia asemia, joiden myötä yhteisö muotoutuu myös heidän toimiansa seurauksena. Virallisesti luotuihin yhteisöihin alkaa tätä kautta muotoutua erilaista dynamiikkaa, joka tuottaa jokaiselle jäsenelle omanlaisensa kokemuksen yhteisön mahdollistamasta asemasta.

Tässä ajatuksessa yksilön asema yhteisössä syntyy sekä sosiaalisesti tuotettuna että omalla kokemuksella (myös Agnew 2002). Nämä voivat olla sopusoinnussa keskenään, mutta niiden välillä voi vallita myös ristiriita. Kokemus omasta asemasta voi olla samankaltainen kuin sosiaalisesti tunnustettu asema, mutta aina kokemus ei kohtaa sosiaalisen todellisuuden kanssa. Toisin sanoen yksilö voi kokea olevansa vahvasti osa yhteisöä, vaikka ei ulkopuolisen silmin siltä näyttäisikään. Samoin yksilö voi kokea ulkopuolisuutta, vaikka hän näennäisesti näyttäisi kuuluvan joukkoon. Eroja näiden välillä on ulkopuolelta vaikea hahmottaa. Lasten kokemuksien tarkastelu koululuokan jäsenenä auttaa ymmärtämään, millaiset reunaehdot mahdollistavat lasten toimijuutta, ja miten he kokevat oman asemansa merkityksen.

Koululuokka muodosti monissa lasten kuvaamissa kokemuksissa vahvan yhteisön, joka koettiin turvalliseksi, tiiviiksi ja tärkeäksi. Kuten myös seuraavassa esimerkissä, niissä kerrottiin usein hyvästä luokkahengestä, kivoista kavereista ja omaksi koetusta paikasta.

Evelina (T9): Nii, ni meidän luokan yhteishenki on ihan älyttömän hyvä, siis me ollaan oltu samalla luokalla ykkösluokasta asti ja välillä meidän luokalle on tullu uusii porukoit mut sit ne on aina lähteny menee ku ne ei oo oikeesti sopinu meidän luokkaan, ne ei oo kestäny meidän luokkaa. Nyt meidän luokalle tuli viime vuonna vissiin uus oppilas, et se on ollu ihan... et varmaan on loppuvuoden kans. Et meidän luokassa on se tietty meininki ja vaik niinku meil on silleen et kaikki ymmärtää meidän läpät ja tälleen kaikki yhdessä niinku ja meidän opettajat ymmärrä niinku, et ne ottaa sen kiusauksena et jos joku heittää jonku sellasen läpän ni luulee et se on kiusausta vaik se on meille niinku läppää et niinku me ollaan oltu tosi paljon ongelmis, meidän luokka on koko koulun pienin luokka ja kaikki siel... sit kaikki vihaa meit koska me ollaan ihan älyttömän villi luokka. Mut niinku meidän luokka on vaan paras luokka et me ollaan nii kauan oltu yhes...

Eveliinalle kokemuksellisesti turvallinen ja hyväksyvä yhteisö on muodostunut sellaiseksi, ettei sen jäseneksi liittyminen ole helppoa. Vaikka Eveliina pitää luokkaansa turvallisenä yhteisönä, joka hyväksyy jäsenensä, on kuvauksessa kyse hänen omasta kokemuksestaan. Hänen kokemuksessaan liittymisen vaikeuteen vaikuttaa se, etteivät muut ymmärrä yhteisön jäsenten viljelemää huumoria, vaan kokevat sen kiusaamisena. Samaan asiaan liittyen, hän kokee luokan olevan usein ongelmissa myös opettajien kanssa, koska he ovat yhtenäisen, ja yhdessä ”villi”, ryhmä.

Roosan (T₉) kokemus samasta yhteisöstä rakentuu toisin. Hän kokee Eveliinan turvalliseksi kokeman yhteisön tiukkarajaisena ja ulossulkevana. Roosa kertoo omaan kokemukseensa perustuen, miten yhteen hitsautunut luokkayhteisö on tiivis vain tietyllä tavalla. Sen on tiivis niille jäsenille, jotka on hyväksytty yhteisön sisäpiiriin, mutta samaan aikaan se on muille ulossulkeva. Saman asian on huomannut myös Korkiamäki (2013) omassa ystävyys-suhteita käsittelevässä tutkimuksessaan, jossa hän on todennut tiiviin yhteisön voivan olla myös ulossulkeva yhteisö. Yhteisön ulossulkevuus korostuu entisestään, kun sitä tarkastellaan vasten Roosan kokemusta kaverittomuudesta.

Haastattelija 2: *Okei onks mitään mistä sä et tykkää koulussa?*

Roosa (T₉): *No ehkä se ku mulla ei oo oikein kavereit mejän luokal, no ei oo yhtään*

H₂: *Okei, se ei oo kiva. Onks sulla kavereita muualla?*

R: *N on mulla sitte kutoselta*

H₂: *Okei*

Haastattelija 1: *Miten toi niinku, miten toi vaikuttaa näihin koulupäiviin, et ei oo omalta luokalta kavereita*

Roosa: *No emmä tiiä, ei se niinku mitenkään*

Haastattelija 2: *Yym. Koek sä, koek sä niinku öö, onks se sulle niinku semmonen, et mikä mietityttää sua... koek sä ittes yksinäiseks?*

Roosa: *En*

H₂ : *Et. No mä just aattelin ku mä kuuntelen sua ni sä et niinku kuulosta yksinäiseltä vaikka, vaikka sulla ei oo hirveen paljon ystäviä.*

Roosan kokemus ei vastaa yleistä käsitystä siitä, että ilman kavereita oleminen on yksilölle hankala kokemus. Vaikka Roosalla ei ole omassa luokassaan yhtään kaveria, hän ei koe tätä ongelmallisena. Hän hoitaa koulutyöhön liittyvät tehtävät, kuten ryhmätyöt, aina jonkun kanssa, mutta ei muuten vietä aikaa luokkakavereiden kanssa. Roosan kokemuksesta voidaan nähdä, että hän arvostaa akateemista koulua, jossa hän myös pärjää, mutta sosiaalinen koulu ei ole hänelle yhtä lailla tärkeässä roolissa. Roosa ei voi täysin sivuuttaa sosiaalisen koulun olemassa oloa; hänen on jollain tavalla oltava siihen suhteessa. Hän voi kuitenkin valita, miten antaa sosiaalisen koulun vaikuttaa omaan asemaansa luokassa. Roosa ei koe

olevansa osa luokkaa. Vaikka tämä ei ole Roosalle henkilökohtaisesti ongelmallista, hänen kokemuksensa paljastaa osaltaan osallisuuden yhteyden annetun yhteisön jäsenyyteen.

Kuten myös Korkiamäki (2013) on todennut; jos ei koe olevansa osallinen annetussa yhteisössään, on hankalaa omata siinä asemaa. Yksittäinen lapsi voi olla asemattomuuteen suhteessa siitä välittämättä, mutta jollekin toiselle se voi olla merkittävä ulossulkeva kokemus. Samalla oma asema voi muodostua ongelmalliseksi, jos toivoisi sen olevan erilainen. Erityisen merkityksellistä tämä on silloin, jos kokee jäävänsä sellaisen yhteisön ulkopuolelle, jonka jäsen haluaisi olla.

Roosan kokemus osoittaa, että ulkopuolelle jättäytyminen voi myös olla oma valinta. Tällöin annettu yhteisö, ja yksilön kokemus sen merkityksestä, ovat erillään toisistaan. Ihminen on yhteisön jäsen ja toimii yhteisön sisällä, mutta muodostaa samaan aikaan oman käsityksensä siitä, mitä yhteisö hänelle merkitsee. Jos arjessa on olemassa muita yhteisöjä, jotka ovat vahvoja ja tukevia, ei kaikille yhteisöille tarvitse antaa samanlaista merkitystä. Näin tarkasteltuna tullaan lähelle ajatusta toiminnan ja toimijan erottamisesta, joka puolestaan yhdistyy Simmelin (1999) ajatukseen olemisesta sekä itsestä käsin että yhteiskunnan tuottamana. Toisin sanoen annettu yhteisö ei aina merkitse kokemuksellisesti tärkeää yhteisöä. Yksilön tulee vain oppia elämään osana erilaisia yhteisöjä ja pyrkiä erottamaan niistä sellaiset, jotka tuntuvat kokemuksellisesti omilta. Suhde ja asema annetuissa yhteisöissä vaihtelevat myös sen mukaan, mikä annettu yhteisö on kyseessä.

Jokainen myös tarkastelee yhteisöä omasta näkökulmastaan käsin. Esimerkiksi Roosa kuvaa, miten yhteisöön on hankalaa päästä mukaan myös muiden:

Roosa (T9): No se (luokka) on niinku semmone, et jos sinne tulee joku uus oppilas ni se ei todellakaan sopeudu silleen ellei se niinku oo ykköseltä asti, sitä tota, niinku Teemuuki ruvettiin heti suunnilleen kiusaamaan kun se tuli

Roosan kuvauksen keskiössä on hänen oman kokemuksensa rinnastuminen Teemun kokemukseen. Roosan kertoo, että Teemu jätetään ulkopuolelle, ja häntä kiusataan. Teemun oma kokemus on kuitenkin toinen. Hänen kokemuksessaan uusi koulu on ”hauska paikka”, jossa ei kiusata tai jätetä ulkopuolelle. Lähestyn eroa tarkastelemalla Roosan ja Teemun kokemusten taustoja. Roosa on aina ollut yhteisössään ulkopuolinen, mutta ei ole varsinaisesti tullut kiusatuksi. Teemu puolestaan on joutunut järjestelmällisen kiusaamisen kohteeksi edellisessä koulussaan, joten käsitys siitä, mitä kiusaamisella tarkoitetaan voi olla erilainen. Osittain erosta johtuen Roosan kuvailema kiusaaminen ei välttämättä määrity Teemulle ”oikeaksi” kiusaamiseksi. Kyse on osittain myös tavoista, joilla ihminen määrittää omasta kokemuksestaan käsin myös muiden kokemuksia. Esimerkiksi Roosalle hänen oma ulkopuolisuutensa luokassa ei näyttäyty ongelmallisena, vaikka hän on samaan aikaan huolissaan Teemun jäämisestä ulkopuoliseksi. Yksittäisten lasten kokemukset saman yhteisön jäsenyyden eroista kertovat omalta osaltaan, miten annettu yhteisö rajaa ja mahdollistaa ihmisten toimijuutta.

Toisesta suunnasta Kansalaisuuden yhteisöjä voidaan tarkastella myös kiinnittämällä huomio koululuokan sisällä oleviin pienempiin yhteisöihin. Nämä ryhmät eivät ole puhtaasti annettuja, sillä niiden jäseniin, ja omaan jäsenyyteen ryhmissä, voi jollain tasolla vaikuttaa. Jäsenet kuitenkin valikoituvat annetun yhteisön sisältä.

Tarkastelen pienempiä yhteisöjä löytääkseni välineitä ymmärtää, miten sosiaaliset suhteet vaikuttavat kuulumisen kokemuksiin. Erot kuulumisessa vaihtelevat esimerkiksi sen mukaan, kuinka monen pienemmän yhteisön jäsen voi tai saa olla. Tarkastelu rakentuu monesta suunnasta. Ihminen voi olla joko yhden tai monen pienemmän yhteisön jäsen, ja hänelle voi olla näissä ryhmissä tarjolla erilaisia jäsenyyksiä. Samaan aikaan, jollekin toiselle ei välttämättä ole tarjolla kunnollista jäsenyyttä missään ryhmässä. Esimerkiksi Minttu (N5) kuvaa oman luokkansa tyttöjen muodostamia ryhmiä seuraavalla tavalla:

Haastattelija 1: *Okei, no onks jotenki niinkun onks teiän luokalla niinku tullu jotain porukoita tai semmosia jotka on niinku jotenki...*

Minttu (N5): *On vähän*

H1: *Joo, kerro vähän niistä, miten ne...*

M: *No, onne niinku sillee, että yks porukka on niinku Jessica, Nea, Julia ja Oona ja sitten mä oon yleensä Lotan, Tuulian, Elsan, Olivian kanssa ja sitte on Cecilia ja Sandra ja – keitäköhän muita – muita ei tuu sillee iha porukoita mieleen*

Edellä olevassa Mintun kuvauksessa mainitaan kahta lukuun ottamatta kaikki luokan työtöt. Nämä kaksi mainitsematta jäänyttä tyttöä eivät ole löytäneet luokasta sellaista asemaa, joka kiinnittäisi heidät osaksi ”tyttöjen yhteisöä”. Toinen mainitsematta jääneistä on Sara (N5), jolle ulosjääminen on kokemuksena erityisen voimakas. Hän esimerkiksi mainitsee omassa keskustelussaan Mintun olleen hänen paras ystävänsä aiemmin, mutta ystävyuden hiipuneen vuosien saatossa. Mintun puheessa edes tämä mennyt ystävyys ei tule esiin. Tarkastelemalla vain Mintun kertomaa, Saraa ei ole olemassa. Saran kertomuksen perusteella Minttu puolestaan piirtyy esiin keskeisenä hahmona luokan sosiaalisia suhteita rakennettaessa. Saran kokemuksen perusteella Mintulla on luokassa asema, jonka myötä hän pystyy vaikuttamaan siihen, millaiseksi muiden asema muotoutuu.

Saran kokemuksen hankaluus paljastuu myös hänen suhteessaan kahteen muuhun luokan tyttöön. Hän kertoo Cecilian (Ceci) ja Sandran olevan luokassa hänen kavereitaan. Samaan aikaan Sara kertoo tyttöjen kuuluvan siihen porukkaan, jotka aktiivisesti sulkevat hänet yhteisön ulkopuolelle. Tytöt ovat parasta, mitä Saralle on luokan sosiaalisessa hierarkiassa tarjolla, vaikka heidän suhtautumisensa Saraan vaihtelee. Saran kokemuksessa ristiriidat kiertyvät epäoikeudenmukaisuuden ympärille ja hän pitää asemaansa väärinkäsityksen perusteella muotoutuneena. Asema ja suhteet muihin luokkalaisiin lähtivät hänen mielestään kehittymään alusta asti hankalasti. Lopulta väärinymmärrykset johtivat siihen pisteeseen, jossa hän koki, ettei enää pysty vaikuttamaan omaan asemaansa tai muuttamaan sitä.

Sara (N₅): *No se vähän vaihtelee mutta meiän luokalla on kato semmosia ryhmiä joka sitte tekee mielummin, joistan henkilöistä enemmän juorua mielummin*

Haastattelija 1: *No kerro vähän minkälainen- minkälainen ryhmä se on niinkun –*

S: *– no siis siin on just Jessica ja Neaa ja Juliaa ja Oonaa no ehkei Juliaa ihan mutta Ceci ja Sandra on myös siinä*

H1: *Ja ne keksii sitte kenestä niitä tai keksii tai tekee niit juoruja –*

S: *– joo tai suurentelee sitä tosi paljon*

H1: *suurentelee, just kenestä ne yleensä sitte...*

S: *Ne tekee pojista vähän enemmän koska ne on kaikki tyttöjä ja sitte musta koska mä en käyttäydy silleen niinku muut tytöt käyttäytyy –*

H1: *– mi – miten muut tytöt käyttäytyy?*

S: *Ne tykkää meikeistä ja ne tykkää just tommosista juoruista mä taas oon omissa oloissa mielummin*

Saran kokemus rakentuu sosiaalisten suhteiden muotoutumisen monimutkaisuudesta. Saralle esimerkiksi toisista ihmisistä juoruileminen on vastenmielistä, eikä hän halua olla sellaisessa mukana. Samaan aikaan tällainen juoruilu on muodostunut yhdeksi luokan tyttöjen sosiaalisen elämän liimaksi. Ilman halua olla tällaisessa mukana, on lähes mahdotonta olla mukana ryhmässä muillakaan tavoilla. Kuvaus paljastaa, miten epäoikeudenmukaisesti sosiaalisten ryhmien jäsenyys saattaa muodostua tai estyä. Mukanaolo saattaa vaatia sellaista käytöstä, jota pidetään muualla välteltävänä. Yleisesti ottaen juoruilua, etenkin toisista pahaa puhumisen merkityksessä, pidetään epätoivottavana käytöksenä. Tästä huolimatta tällaiseen käytökseen tulisi sopeutua, jotta toimiminen tällä hetkellä olemassa olevassa yhteisössä olisi mahdollista.

Saran kokemus poikkeaa esimerkiksi aiemmin esiin nostamastani Korkiamäen (2013) kuvauksesta, jossa ulossulkeminen määrittyi ystäväpiirin positiivisena rajautumisena. Saran kokemuksina kuvattuna tiiviin piirin muodostuminen tarkoittaa väistämättä jonkun osan rajautumista piirin ulkopuolelle. Saran kokemuksesta tarkastelemalla ulossulkeminen muodostuu siitä, miten hän vastustaa luokan tyttöjen keskuuteen syntynyttä ryhmädynamiikkaa ja toimintatapaa. Sara tietää, millainen käytös on porukassa toivottua, muttei kykene toimimaan tällaisella tavalla. Päinvastoin hän päätyy vastustamaan vallitsevaa toimintatapaa, ja tulee näin toimiessaan vahvistaneeksi omaa ulkopuolisuuttaan. Käyttäytyessään toisin kuin muut hän jää ulos ryhmästä, ja kokee olevansa erilainen. Tästä syntyy ristiriita; Sara yhtä aikaa haluaa ja ei halua kuulua yhteisöön. Hän ei halua kuulua sellaiseen yhteisöön, joka toimii vastoin hänen omaa käsitystään reiludesta ja oikein toimimisen tavoista. Samaan aikaan Sara toivoisi, että hänellä tästä huolimatta olisi asema ja paikka omassa luokassaan.

Riippumatta Saran omasta kokemuksesta, hänen on tultava toimeen annetun yhteisön, ja siellä muodostuneiden pelisääntöjen, kanssa. Saralle kyse on tietynlaisesta selviytymisestä. Kun ei koe sopeutuvansa joukkoon, on etsittävä tapoja luovia ja mukautua yhteisön

tapoihin. Sara on kuitenkin valmis tekemään tämän vain siinä määrin, kun kokee itselleen sopivana. Vaikka omien näkökulmien korostaminen tarkoittaa hankauksia luokan sosiaalisessa ympäristössä, on tämä Saran mielestä parempi vaihtoehto kuin hylätä omat tapansa muiden hyväksynnän vuoksi. Tulevaisuudessa Sara kuitenkin toivoo voivansa rakentaa asemansa uudessa luokkayhteisössä toisenlaiselta pohjalta.

Haastattelija 1: *No mitä sä luulet jos sä nyt vaihdat sit eri luokalle yläasteella ni meneekö sinne niinku samanlainen Sara vai meneekö sinne jotenki erilainen Sara ku...*

Sara: *Ehkä erilainen sitten että mä saisin sitte tutustua paremmin*

H1: *Mi-missä asioissa sä aattelit et sä –*

S – *No mä pystyisin sit näyttää sitä mun innostunuttaki puolta ni ilman että ne kohtelis mua erilailla ku täällä ei pysty enää ku muuten ne kohtelis mua täysin ihan erilailla semmosta ne tekis*

Tämä tulee lähelle Arendtin (1998; Allen 2002, 137) kuvausta ihmisen subjektiuden muodostumisesta. Kuten luvussa 2.3 kuvasin, Arendt jakaa ihmisen subjektiuden siihen mitä ja kuka hän on. Saran kokemuksessa luokan muut jäsenet ovat määrittäneet Saran tietynlaiseksi (*mitä*), mutta tämä ei vastaa Saran omaa kokemusta siitä, *kuka* hän on. Tietynlaiset ominaisuudet, tavat tai mieltymykset vaikuttavat siihen, miten ihmiset näkevät toisensa. Esimerkiksi Sara on tullut muiden puolesta määritettyä erilaisena kuin muut. Erilaisuus on alkanut määrittää sitä, millaiset asiat muut huomaavat. Samaan aikaan huomaamatta jää Saran omasta mielestä keskeiset asiat kuten se, että hän on innostunut, iloinen ja toiset huomioiva. Koululuokassa kerran muodostunut kuva, ja tätä kautta syntynyt määritelmä, toisesta ihmisestä on hankala muuttaa vain omin voimin. Muutokseen tarvitaan myös muiden halu tunnistaa ihminen uudella tavalla. Arendtin ajatuksia seuraten, ihminen on aina sekä mitä että kuka, mutta Saran kokemuksen kaltaisessa ristiriitaisessa tilanteessa ero alkaa muodostua liian suureksi. Asema yhteisössä alkaa muodostua sosiaalisesta hyväksynnästä.

Edellä kuvattujen esimerkkien valossa tunnistan aseman annetuissa yhteisöissä rakentuvan luottamuksen ja sosiaalisen hyväksynnän avulla. Tämä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa jollekin on mahdollista toimia yhteisössä valtavirrasta poikkeavalla tavalla ilman, että tulee ulossuljetuksi. Samaan aikaan toisten asema ei mahdollista samanlaista vastustamista. Korkiamäki (2013, 120) kuvaa samaa asiaa yhteisön sisäisenä kategorisointina. Tässä ajattelussa ryhmän sisällä kategoriat ovat avoimia erilaisuudelle, mutta ryhmän ulkopuolisille tilanne ei ole samanlainen. Positiivinen asema annetussa yhteisössä voi ryhmän sisällä mahdollistaa kategorista poikkeavaa toimintaa. Samaan asiaan voidaan liittää Listerin (2007b) ajatus kamppailusta sisä- ja ulkopuolen välillä. Tässä ajattelussa on kyse tavoista, joissa ihmisten luomat yhteisöt ovat mahdollisia, kun osa jää niiden ulkopuolelle. Tunnistan suomalaisessa koulukontekstissa tällaisen ajattelun kytkeytyvän luokan epätasa-arvoiseen jäsentymiseen niihin, joilla on mahdollisuus toimia sekä niihin, joiden toimintamahdollisuudet ovat rajatut.

Ulkopuolelle jääminen on silti edelleen henkilökohtainen kokemus. Toisille kokemus ulkopuolisuudesta on merkittävä, ja samaan aikaan osalle sillä ei ole merkitystä. Toisin sanoen kyse on paitsi omasta kokemuksesta, myös tavoitellun yhteisön mielekkyydestä. Jos haluaa olla yhteisön jäsen, on ulossulkeminen merkityksellisempää kuin silloin, jos yhteisön jäsen ei edes halua olla.

Institutionaalisen yhteiskuntaelämän Kansalaisuus voi olla myös positiivista jäsenyyttä annetuissa yhteisöissä. Kuten yllä Saran kuvauksen yhteydessä mainitsin, Minttu on omassa luokkayhteisössään sellaisessa asemassa, jossa hän pystyy toimimaan muista poikkeavalla tavalla menettämättä asemaansa. Hänen toimintansa voi välillä olla kritiikin kohteena, mutta hänen asemansa ei ole uhattuna. Mintun esimerkki paljastaa, miten annetun yhteisön tuottama asema voi myös vastata sitä, millaisen aseman yksilö itsekkin valitsisi.

Kuten Mintun myös Eveliinan (T₉) kokemus omasta asemastaan luokkayhteisöstään on positiivinen ja vahva. Eveliina kokee voivansa olla luokassaan sellainen, kuin kokee muutenkin olevansa. Omaan kokemukseensa nojaten Eveliina kokee, että koko yhteisö on rakentunut sellaisen luottamuksen ympärille, jonka puitteissa kaikki voivat toimia haluamallaan tavalla. Essin (T₉) kokemus puolestaan kuvaa saatua asemaa ja yhteisön merkitystä vielä omalla tavallaan. Essillä on vahva asema omassa luokassa, mutta hän ei koe yhteisöä itsessään kovin tärkeänä. Hänen omat tärkeät yhteisönsä ovat muodostuneet muualle kuin koululuokkaan, vaikka hänellä on positiivinen ja vahva asema myös luokkayhteisössä.

Tiivistäen oma asema ja yhteisön määrittelemä paikka voidaan tunnistaa neljästä näkökulmasta. Annettu yhteisö voi ensiksikin olla yksilölle merkittävä, ja hänellä voi olla siinä hyvä asema (esim. Eveliina tai Minttu). Toiseksi, yhteisö voi olla tärkeä, mutta oma asema siinä ei ole kovin hyvä (esim. Sara tai Teemu). Kolmanneksi, yhteisö voi olla toisarvoinen eikä oma asema ole vakiintunut (esim. Roosa). Neljänneksi annettu yhteisö voi olla myös vähemmän tärkeä, vaikka oma asema olisikin vahva (esim. Essi).

Edellä olevat esimerkit näyttävät, miten positiivinen jäsenyys voi rakentua erilaisista lähtökohdista. Positiivinen ja vahva asema voi rakentua, vaikka yhteisö itsessään ei olisi henkilökohtaisesti tärkeä. Samaa aikaan tilanteen voi nähdä myös toisin päin; vaikka omaisi positiivisen aseman annetussa yhteisössä, ei automaattisesti koe yhteisöä itselleen merkittävänä. Annetun yhteisön merkitys rakentuu jokaisen yksilön kokemuksissa omanlaisekseen.

Käyttämäni esimerkit paljastavat, miten institutionaaliseen yhteiskuntaelämään kiinnittyvä yhteisö ei automaattisesti tuota yhteisöllisyyttä, jonka avulla yksilö voisi kokea yhteisön omakseen (myös Korkiamäki 2013). Lasten Kansalaisuuden käytäntöjen järjestämiseen tällä on merkitystä kahdesta suunnasta. Yhtäältä käytäntöjen järjestäminen vain annettujen yhteisöjen olemassaolon pohjalta asettaa lapset eriarvoiseen asemaan. Toisaalta annetulle yhteisölle ei pidä antaa liian suurta painoarvoa, sillä se ei aina tarkoita itselle merkittävää yhteisöä. Koska annetun yhteisön jäsenet on pakotettu yhteen, voi yhdessä toimiminen ja yhteisten asioiden hoitaminen osoittautua hankalaksi. Itselle mieluisan ihmisen löytäminen ehdokkaaksi tai oma mahdollisuus asettua ehdolle ovat epäoikeudenmukaiset

myös tavoilla, joita ei aina tulla ajatelleeksi. Miten ihminen, joka on yhteisön ulkopuolella, voi nähdä yhteisön itselleen tärkeänä vaikuttamisen areenana? Yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena Kansalaisuus kiinnittyy myös Osallistumisulottuvuuteen. Annettu yhteisö näyttää, miten osallistuminen esimerkiksi oppilaskunnan toimintaan ei ole kaikille yhtä lailla mahdollista.

Kuten esimerkiksi Cohen (2005) on todennut, lasten kansalaisuudessa on huomioitava myös lasten mahdollisuudet toimia. Tällöin mahdollisuudet toimia eivät tarkoita ainoastaan tapoja, joilla lapset omaavat toimijuuden mahdollisuuksia, vaan myös tapoja, joilla instituutio asettaa omat ehtonsa toimijuuden toteutumiselle. Kansalaisuuden (K) toteutumisen mahdollisuuksiin liittyy myös institutionaalisen koulun asettamat toiveet ja tavoitteet jäsenilleen (esim. opetussuunnitelmat tai järjestyssäännöt). Oppilaiden tulee esimerkiksi toimia sovittujen sääntöjen ja normien mukaisesti, ja oma toimijuus tulee ymmärtää suhteessa näihin sovittuihin sääntöihin. Tästä näkökulmasta Osallistumisen ja Kansalaisuuden yhdistäminen piirtää esiin myös kokemuksen, jossa erilaisiin käytäntöihin osallistuminen on kouluyhteisön luoma pakko, joka on tavalla tai toisella toteutettava. Jokainen on omalta osaltaan mukana toteuttamassa yhdessä luotua tapaa järjestää osallistumista. Tässä kokonaisuudessa keskiöön asettuu se, millainen merkitys järjestelmälle annetaan. Jos merkitys on tekninen ja järjestelmästä otetaan käyttöön tarvittavat osat, voidaan osallistumiseen suhtautua vapaammin. Jos järjestelmälle annetaan sisällöllinen merkitys, on erilaisia mukaan oton tapoja mietittävä aiempaa laajemmin. Vaikka Kansalaisuus yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena tukeutuu perinteiseen tapaan määritellä lasten kansalaisuus, antaa se myös mahdollisuuksia uudenslaisille tavoille tunnistaa lasten kokemus omista mukanaolon mahdollisuuksista (myös Cohen 2005; Lister 2007b).

Tämän ajattelun voi myös laajentaa koskemaan koko yhteiskuntaa. Yhteiskunnan jäsenenä eläminen on kokonaisuus, jossa oma käsitys itsestä toimijana kohtaa yhteiskunnan tuottamien käsitysten kanssa (Simmel 1999; Habashi 2017). Käsitteellä oman toimijuuden rajoista ja mahdollisuuksista on kahdenlaisia seurauksia. Yhdestä suunnasta toimijuuden mahdollisuuksien olemassaolo lapsuudessa vahvistaa lasten käsitystä omista mahdollisuuksista toimia sekä tässä hetkessä että tulevaisuudessa. Toisesta näkökulmasta kyse on siitä, miten lapsuudessa syntyneet kokemukset oman paikan olemassaolosta vaikuttavat läpi elämän aina suhteessa uusiin yhteisöihin (Agnew 2002). Kuten Agnew kuvaa, *jonnekin* kuulumisen kokemuksen syntyminen lapsuudessa vahvistaa kokemusta mukanaolosta myös tulevaisuudessa. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion ideassa Kansalaisuus kuvaa annettua yhteisöä, jonka jäsenenä yksilö ikään kuin *joutuu* olemaan. Kouluyhteisö on kuitenkin myös väliaikainen yhteisö, jonka jäsenyydestä yksilö pääsee aikanaan eroon. Kuten myös Agnew (2002) toteaa, tilalle tulee väistämättä uusia yhteisöjä, joiden jäsenyys tulee annettuna. Uusien yhteisöjen syntyessä oman jäsenyyden ja aseman voi pyrkiä neuvotelemaan kokonaan uusista lähtökohdista.

Yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena institutionaaliseen yhteiskuntaelämään kiinnittyvä Kansalaisuus on sellaisen yhteisön jäsenyyttä, jonka jäseniä ei ole voinut itse valita.

Kuten edellä olen kuvannut, jäsenyys annetuissa yhteisöissä voi olla monenlaista. Omalle toimijuudelle voi myös annetussa yhteisössä löytyä sopiva konteksti, jonka myötä itselle vahvistuu käsitys kyseiseen yhteisöön sopivasta toiminnasta (Biesta ym. 2009). Samaan aikaan tällainen konteksti voi myös jäädä löytymättä, jolloin oleminen yhteisön jäsenenä myös rakentuu erilaiseksi. Jäsenyyteen vaikuttaa paitsi ihmisen oma asema myös henkilökohtainen kokemus yhteisön merkityksestä.

Yhteiskunnallistumisen kuusikulmiossa koululuokka asettuu Kansalaisuuden ulottuvuudella institutionaalisen yhteiskuntaelämän päähän jatkumoa paljastaen lasten kokemuksia mahdollisuuksistaan toimia osana annettua yhteisöä. Kuten olen edellä kuvannut, lapsilla on monia erilaisia tapoja kokea asemansa yhteisön jäsenenä. Kansalaisuuden (K) perustana olevan edustuksellisuuden kannalta asemalla annetussa yhteisössä on merkitystä esimerkiksi silloin, kun yhteisön on hoidettava institutionaalisen koulun velvoitteita, kuten vaaleja ja äänestämistä. Kuten esimerkiksi Eskelinen (2012) kumppaneineen on kuvannut, lasten kansalaisuuden puitteissa arvostetaan aktiivisuutta. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion Kansalaisuuden tarkastelu kuitenkin paljastaa, miten aktiivinen osanottaminen on mahdollista vain osalle annetun yhteisön jäseniä.

5.1.3 Poliittisuus (P)

Institutionaaliseen yhteiskuntaelämään kiinnittyvä Poliittisuus (P) tarkoittaa yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena tietoisuutta ja tekoja suhteessa yhteiskunnallisesti politisoituneisiin asioihin. Ulottuvuuden tulkinnassa näen lasten olevan tietoisia erilaisten politisoituneiden asioiden olemassa olosta. Lähtökohta Poliittisuusulottuvuudessa on asioiden monimutkaisuuden ymmärtämisessä. Käytännössä Poliittisuus kuvaa elementtejä, joiden keskiössä ovat lasten tavat tietää ja tunnistaa yhteiskunnallisessa keskustelussa ilmeneviä aiheita.

Perinteisen politiikan jaottelun mukaan yhteiskunnallistumisen Poliittisuusulottuvuus kiinnittyy makropolitiikkaan tai ison-P:n politiikkaan (Fiske 1989; Painter 1995). Näiden lisäksi Bartosin (2012) jaottelua seuraten yhteiskunnallistumisena tunnistettu Poliittisuus kiinnittyy laajoihin politisoituneisiin kokonaisuuksiin, ja lasten tietoihin näistä kokonaisuuksista. Yhteiskunnallistumisena tunnistettu Poliittisuus vastaa osaltaan kysymykseen yhteiskunnallisesti politisoituneitten asioiden merkityksestä lasten arkisessa elämässä. Esimerkiksi Bartos (2012) on kuvannut, miten lapset ylläpitävät ja muokkaavat heidän maailmaansa kohdanneita politisoituneita teemoja. Nämä teemat voivat olla mitä tahansa, ja kiinnittyä monenlaisiin asioihin. Keskeistä on se, millaisia kiinnittymispintoja nämä teemat löytävät lasten elämästä.

Taustalla vallitseva ajatus on se, että ihmiset ovat jossain suhteessa valmiiksi politisoituneisiin asioihin yhteiskunnassa. Lasten kohdalla esimerkiksi Ruckenstein (2012) on kuvannut, miten lasten oletetaan olevan kiinnostuneita mikropolitiikkaan tai arkiseen politiikkaan kuuluvista ”lasten asioista”. Tällaisia asioita ovat Ruckensteinin mukaan esimerkiksi

leikkipuiston suunnittelu tai kouluruokailu, jotka voivat samalla olla myös politisoituneita teemoja. Tämän työn kontekstissa lapset itse kiinnittyivät yhtäältä laajempiin (makropolitikan) konteksteihin, kuten esimerkiksi Itämeren suojeluun tai Yhdysvaltojen presidentinvaaleihin. Toisaalta he kiinnittyivät myös itselleen merkittäviin arkisiin asioihin. Tässä välissä oleviin ”lasten asioihin” he itse harvemmin kiinnittivät kokemuksiaan.

Lasten käsitykset ja mielikuvat asioista voivat olla hataria ja epämääräisiä, mutta heidän tapansa ilmaista näkemyksensä on suoraviivainen ja varma. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta repaleisesta suhtautumisesta käytän lasten suhdetta Venäjään. Ylipäätään tämä on suomalaisille monitahoinen asia, johon vaikuttaa pitkä yhteinen historia. Tässä työssä mukana olleille lapsille Venäjään olemassa olevana asiana liittyi esimerkiksi ristiriitaiset mielikuvat ja asenteet sekä monenlaiset tiedot ja näkemykset, jotka ovat kaikki kertyneet eri lähteistä. Lähes kaikilla oli jokin käsitys Venäjästä, ja tämä käsitys tuotiin esille suoraan.

Mielikuvan muodostumiseen vaikutti oman kokemuksen lisäksi myös se, mistä tiedot olivat peräisin. Jos oli kuullut Venäjästä ensisijaisesti esimerkiksi koulun historian tunnilla, Suomen ja Venäjän väliset sodat vaikuttivat mielikuviiin. Lapset, jotka määrittivät Venäjän sodan perusteella negatiiviseksi, kertoivat mielikuvansa johtuvan Venäjän toimista Suomea kohtaan. Tällaisia tapoja puhua asiasta olivat esimerkiksi ”*se soti Suomea vastaan*” tai ”*se valloitti osan Suomea*”. Jos kuva Venäjästä puolestaan oli syntynyt esimerkiksi uutisten välityksellä, alkoi mielikuvaan vaikuttaa enemmän Venäjän nykytilanne, ja siihen liittyvät ongelmat. Näitä mielikuvia kuvattiin esimerkiksi merkinnöillä, jossa kritisoitiin venäläistä vaalijärjestelmää ”*ne ei osaa ees vaaleja. Putin on huijari*”.

Suurelta osin lasten tapa artikuloida käsityksiään Venäjästä perustui negatiivisiin tietoihin ja mielikuviiin. Sotahistorian ja nykyisten uutisten lisäksi negatiivinen mielikuva Venäjästä kiinnittyi yleiseen epämiellyttävään tunteeseen, jota oli hankala artikuloida auki. Nämä epämääräiset mielikuvat liittyivät usein konkreettisiin tapahtumiin esimerkiksi jääkiekkjoukkueen lentokoneonnettomuuteen. Epämääräisemmät mielikuvat saattoivat olla yleisiä esimerkkejä, kuten ”*jutuista mitä mä oon kuullu*”, liittyä esimerkiksi outoon kieleen tai mielikuviiin hieman ankeasta paikasta ”*mul tulee mieleen aina loska*”.

Yleisesti ottaen negatiivisten mielikuvien ja käsitysten taustalla oli asenne yleisesti valtiota nimeltä *Venäjä* kohtaan. Näkökulma muuttui positiivisemmaksi, jos lapset muodostivat mielikuvia *venäläisistä* ihmisistä tai asioista. Positiiviseen mielikuvaan vaikutti etenkin se, jos lapset tunsivat itse henkilökohtaisesti venäläisiä ihmisiä. Poikkeuksena venäläisiin suhtauduttiin negatiivisesti silloin, kun yksittäisten henkilöiden epämiellyttävä käytös yleistettiin koskemaan kokonaista väestöryhmää. Pääsääntöisesti yleistys meni kuitenkin toisin päin. Yksittäisten (miellyttävien) venäläisten ihmisten kohtaaminen muokkasi mielikuvan kaikista venäläisistä ihmisistä positiiviseksi.

Esimerkiksi kaksostytöjen Lotan ja Tuulian (N₅) mielikuva venäläisistä ihmisistä oli erilainen johtuen nimenomaan asian henkilökohtaisuuden tasosta. Siinä missä Lotta kertoo sisarensa Tuulian kokemuksiin liittyen, kuinka mielikuva venäläisistä ihmisistä on hieman negatiivinen, kuvaa Tuulia asian toisin. Lotalle Tuulian venäläisen valmentajan

tiukkuus on muodostanut epämiellyttävän kuvan. Tuulian kokemuksessa tiukkuus on vain yksi osa muuten mieluisan ja mukavan valmentajan persoonaa. Lotalle ja Tuulialle muodostuu yksittäisen asian kautta hyvin erilainen kuva venäläisistä ihmisistä ylipäänsä. Henkilökohtainen suhde valmentajaan vaikuttaa Tuulian mielikuvaan kaikista venäläisistä ihmisistä positiivisesti. Lotan tulkitsemana mielikuva muuttuu negatiiviseksi, jolloin tiukkuus värittää määritelmää kaikista venäläisistä.

Institutionaalisen yhteiskuntaelämän Poliittisuuden näkökulmasta merkitystä on silmä, miten monista erilaisista lähteistä koostuva tietoisuus yhteiskunnallisesti merkittävästä asiasta muodostuu. Ajatus tulee lähelle Mitchellin ja Elwoodin (2012) artikuloinnin käsitettä. Heille artikulointi tarkoittaa mahdollisuutta saada kiinni lasten maailmankuvista ja käsityksistä. Monimutkaisesti muodostunut tietoisuus esimerkiksi Venäjstä voidaan tunnistaa artikulointina, jonka avulla lapset kuvaavat, millaisiin asioihin heidän huomionsa kiinnittyy. Käsityksen muodostumisessa tai artikuloinnissa jokin yhteiskunnallisesti merkittävä näkökulma muuttuu osaksi lasten käsityksiä maailmasta. Käsitykset voivat vielä olla hataria, epämääräisiä ja vasta muotoutumassa, mutta ne vaikuttavat siihen, minkä varaan lapset tietoisuuttaan maailmasta rakentavat. Esimerkkinä tästä voidaan käyttää Tuulian kokemusta venäläisistä ihmisistä. Vaikka hänen näkemyksensä on lähtökohtaisesti positiivinen, hän ei ole merkinnyt Venäjää vihreällä, sillä Venäjä on ”alistanut” Suomen sodan aikana. Tuulian näkemyksessä ei ole ollut sopivaa merkitä Venäjää pelkästään positiivisena paikkana, vaikka hänen suhtautumisensa venäläisyyteen on lähtökohtaisesti positiivinen. Tuulia haluaisi käydä Venäjällä ja oppia puhumaan kieltä, mutta ei voi suhtautua Venäjään ilman mainintaa sodasta Suomen kanssa.

Tuulia (N5): Mä en niinku oikein pidä sitä mitenkään kamalana maana, vaikka se on niinku alistanut Suomen valtaansa mutta emmä siis niinku mitenkään sillai innostunut siitä oo ku se on kuitenkin alistanu sitä Suomea mutta ku mä tunnen sieltä nii...

Kaiken kaikkiaan Venäjä oli jollain tavalla olemassa lähes kaikille tutkimuksessa mukana olleille lapsille. Venäjä oli lapsille olemassa valtiona, kulttuurina, olemassa olevana yleisenä asiana sekä maantieteellisenä paikkana. Erilaisissa määrittelyissä vaihtelivat tavat ymmärtää, mistä puhutaan, kun puhutaan ”venäjstä”. Venäjä ei ollut lapsille yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan se määrittyi mielikuvissa erilaisista lähtökohdista.

Poliittisuusulottuvuutta voidaan tarkastella myös toisesta näkökulmasta. Esimerkiksi Juhani (T9) haastattelussa erilaiset politisoituneet näkökohdat määrittivät ongelmalliseksi eri suunnista. Siinä missä tietoisuus Venäjstä rakentui suhteessa valtioon, tietoisuus romanikerjäläisistä rakentui suhteessa kerjäläisyyteen ilmiönä. Toisin sanoen ”Venäjä” oli tässä käsityksessä olemassa nimenomaan valtiona, joka tekee asioita. ”Romania” ei puolestaan ollut mukana valtiona, vaan kerjäläisyys oli ongelmana irrallinen kerjäävien ihmisten taustasta. Erilaisuus tuli näkyviin tavoissa, joiden kautta Juhani suhde yhteiskunnallisiin ilmiöihin rakentui riippuen niiden kiinnittymisestä hänen arkiseen elämäänsä.

Juhani (T₉): *Nii*

Haastattelija 2: *Venäjän valtioon tää väri –*

J: *– Valtioon –*

H₂: *– ei venäläisiin? Mut tää liittyy nimenomaan romaneihin?*

J: *Yym*

H₂: *Eikä Romanian valtioon?*

J: *Nii, ja sit Romanias just nää, mikä se nyt oli, ne ryhmät jotka just lähettää niitä kerjäläisiä, periaattees ne kerjää niille ja sit ne ite asuu omas maas jossain hulppeis talois tai jotain*

H₂: *Nii aivan. – Millane sitte täällä Helsingissä jos sä näet vaikka kerjäämässä tai – jotain muuta tekemässä romaaneja, ni minkälainen sun subde on niinku ihmisiin joita siinä on, että sääliks sä niitä vai tuleeks sulle vihane olo –?*

J: *Ei, emmä välitä niistä ollenkaan. tai siis silleen jos ne rupee kerjää siinä nii mä vaan kävelen obi ja tälleen, emmä silleen, tai siis ei hirveesti kiinnosta mitä ne tekee mut sit taas pilaa periaattees taas kaupunkikuvan ja tälleen*

H₂: *Yym, aivan. Mut sä et niinku, tavallaan se ei liity niihin ihmisiin?*

J: *Ei*

H₂: *Vaan siihen ilmiöön*

Juhanin esimerkissä jokapäiväisessä arjessa kohdatut ihmiset (kerjäläiset) sekä uutisista ja keskusteluista esiin nousseet näkökohdat (NATO, Venäjän suhtautuminen) muokkasivat sitä, *miten* hän oli asioihin suhteessa. Romanikerjäläiset olivat Juhanielle olemassa nimenomaan kaupunkikuvan pilaajana. Monimutkainen kokonaisuus tyypistyi oman arjen epämiellyttävyyden kuvaukseksi. Tyypistyminen ei tarkoita, etteikö Juhani olisi tunnistanut kerjäläisyyttä laajana ongelmana, johon ei ole olemassa helppoa ratkaisua, vaan kertoo yleisemmin tavoista tulla asioista tietoisiksi. Samaan aikaan Juhani kokee Venäjän valtione olevan taho, jota voi kritisoida ottamatta kantaa venäläisten ihmisten tekemisiin. Juhanin kokemuksista voidaan tunnistaa jäsennetty näkökulma, jonka avulla hän on tullut asioista tietoiseksi, ja nämä asiat kiinnittyvät hänen arkeensa eri tavoin. Juhanin esimerkki näyttää, miten monin tavoin tietoisuus muodostuu ja miten eri tavoin se tulee näkyviin.

Tähän samaan ilmiökenttään kiinnittyy myös Tapion (T₉) tapa jäsentää suhdettaan Venäjään. Hänen tapansa kuvaa, Juhanin tavoin, myös laajemmin erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. Tapio kertoo, miten hänen omassa kaveripiirissään moni oli värittänyt Venäjän punaisella ja Kiinan keltaisella. Hän ei ymmärtänyt tätä logiikkaa, sillä hänen tulkinnassaan sekä Venäjään että Kiinaan liittyy samankaltaisia ongelmia, eikä niiden erittely perustunut hänen mukaansa muuhun kuin ennakkoasenteeseen Venäjää kohtaan. Protestiksi tällaista epäloogisuutta vastaan Tapio oli värittänyt Venäjän vihreällä, sillä *”ei mulla oo oikeestaan mitään semmosta Venäjä, venäläisvastaisuutta”*.

Kuten esimerkiksi Habashi (2017, 49) on kuvannut, laajemmat politisoituneet ilmiöt myös omalta osaltaan muokkaavat tapaa, jolla lapset voivat elää arkeaan. Hänen tarkaste-

lussa lapset elivät arkeaan konfliktien keskellä, jossa politisoituneet asiat ovat tulleet konfliktien ja väkivallan myötä määrittämään, millaiset asiat ovat ylipäänsä mahdollisia arjessa. Suomessa lapset eivät elä keskellä laajoja konflikteja, eivätkä ne itsessään ole osa arkea. Samalla erilaiset konfliktit näkyvät myös suomalaisten kokemuksissa. Esimerkiksi Juhani ei asu keskellä kuvaamansa konfliktia (romanikerjäläisten elinolat), mutta konflikti tulee näkyviin hänen arkisen elämänsä tiloissa. Habashin ajattelua seuraten, myös suomalaisen lasten maailmassa henkilökohtaiset kokemukset ja yhteiskunnalliset ilmiöt sekoittuvat keskenään muodostaen arkisen elämän kokonaisuuden.

Samankaltaista näkemystä oman arjen ja laajojen kokonaisuuksien yhteydestä voidaan tunnistaa toiminnassa, jossa poliittiset päätökset muuttavat lasten mahdollisuuksia käyttää julkista tilaa (Kallio ja Häkli 2011). Yhtäältä omaa toimintaa voi joutua muokkaamaan suhteessa politisoituneisiin kokonaisuuksiin. Toisaalta oma elämä saattaa jatkua samanaikaisena muutoksista huolimatta. Tällöin arkisissa kohtaamisissa politisoituneesta ilmiöstä muodostuu yksilölle jokin käsitys, mutta käsitys ei synnytä tunnetta toimimisen vaatimuksesta. Toisin sanoen, ihminen ei anna poliittisten päätösten tai esiin tulevien epäkohtien vaikuttaa omaan elämäänsä. Samalla asian voi nähdä myös toisin päin. Arjessa kohdattu ilmiö, kuten kerjäläisyys, tekee tietoiseksi myös laajemmista politisoituneista ilmiöistä. Näihin voi olla suhteessa monin tavoin sekä nyt että tulevaisuudessa. Ne voivat kannustaa toimimaan, tai ne voivat jäädä vain tietoisuudeksi maailman epäkohdista.

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena Poliittisuus on lapsille olemassa erilaisina näkemyksinä ja tietoina yhteiskunnassa politisoituneista asioista. Kuten myös Kallio ja Häkli (2011) ovat todenneet, tullessaan tietoisiksi asioista lapset muodostavat niistä käsityksen, ja oppivat olemaan suhteessa syntyneisiin näkemyksiin. Yhteiskunnallistumisen Poliittisuusulottuvuus kuvaa, miten lasten poliittisuus voi tulla näkyviin kokemuksina ja tietoina yhteiskunnallisesti politisoituneista asioista. Esimerkiksi Trellin ja van Hovenin (2016) mukaan lasten omat käsitykset poliittisista asioista voidaan tunnistaa paremmin ottamalla huomioon heidän tapansa muodostaa käsitys asioista. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion Poliittisuus pyrkii tähän tekemällä näkyväksi sen, miten moninaisista ja laajoista asioista lapset ovat tietoisia, ja miten laaja tietoisuus vaikuttaa heidän tapaansa olla yhteiskunnan jäseninä. Institutionaalisen yhteiskuntaelämän Poliittisuusulottuvuus kuvaa lasten tapaa muodostaa näkemyksiä ja mielipiteitä, joiden avulla he kiinnittyvät yhteiskuntaan.

5.2 Arkiympäristöjen yhteiskunnallistuminen

5.2.1 osallistuminen (o)

Arkiympäristöjen yhteiskunnallistumiseen kietoutuvan osallistumisen (o) keskiössä on itse löydetty toiminta. Kuten yhteiskunnallistumisen kuusikulmion kuvauksen kohdalla kerroin, osallistuminen rakentuu aktiivisuudesta sellaisessa toiminnassa, jota pitää itsel-

leen tärkeänä. Yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena osallistuminen pyrkii laajentamaan käsitystä siitä, mitä *lasten osallistumisella* tarkoitetaan. Tarkastelukulma on samankaltainen kuin esimerkiksi Thomasilla (2007), joka on osaltaan pyrkinyt vastaamaan siihen kriteeriin, jossa lasten osallistuminen tunnistetaan ainoastaan osan ottamisena järjestettyyn toimintaan. Thomasille kyse osallistumisesta on myös siitä, miten lapset voivat osallistua myös arjessaan ja itselleen mielekkäillä (arkisilla) tavoilla. Laajasti tunnistetuiksi tulevat arkisen toiminnan muodot tarjoavat uudenlaisia tapoja osallistumisen määrittelylle. Tällainen tapa voi vapauttaa tilaa tunnistaa myös sellaisten lasten mukanaolon tapoja, jotka eivät halua tai pysty osallistumaan rakenteelliseen toimintaan. Yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena osallistuminen seuraa Thomasin (2007) ajattelua osallistumisen ulottumisesta kaikille elämän osa-alueille. Käytän esimerkkinä osallistumisesta pelimaailmaan sijoittuvia kokemuksia. Tekemäni valinta paljastaa omalta osaltaan arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen osallistumisulottuvuuden merkityksen – se on mukanaoloa sellaisessa toiminnassa, jossa viihtyy ja saa kokemuksia onnistumisesta ja omista taidoista. Samalla kokemukset mahdollisuuksista vaikuttaa ovat samankaltaiset kuin oppilaskuntatyössä.

Tukeudun tarkastelussani kahden pojan, Peterin (N₅) ja Matiaksen (T₅), kokemuksiin omasta toiminnastaan pelimaailmoissa. Molemmat pojat pitävät pelaamisesta ja käyttävät siihen paljon aikaa arjessaan. Pelaaminen ei kuitenkaan määriy kummallekaan pelkästään pelaamisena, vaan molemmilla siihen kiinnittyy monenlaisia muita taitoja, kokemuksia ja sosiaalisia suhteita. Lisäksi aktiivinen tekeminen itse löydetyn toiminnan puitteissa kuvaa myös muutosta, jossa pelaamisessa on samaan aikaan läsnä sekä tämä hetki että tulevaisuus. Pelaaminen antaa positiivisia kokemuksia tässä hetkessä, mutta on vaikuttamassa valmiuksiin toimia toisenlaisissa tilanteissa myös tulevaisuudessa. Osallistuminen (o) lapsuuden arkisissa yhteyksissä voi antaa kokemuksia omista mahdollisuuksista toimia, vaikka tilanteet ja yhteydet vaihtuisivat. Kahdesta suunnasta rakentuva tarkastelu näyttää, miten sekä nykyhetken että tulevaisuuden tunnistaminen yhdessä auttaa hahmottamaan osallistumista. Tällainen näkökulma tulee esiin myös Kiilakosken (2012) kumppaneineen jakamassa ajatuksessa, jossa osallistumisen tunnistaminen arjessa avaa mahdollisuuksia tulkita sen olemassaoloa myös muissa yhteyksissä.

Aloitin tarkastelun Peterin (N₅) kokemusten tarkastelusta. Peter on löytänyt itseään kiinnostavaa tekemistä airsoft-pelin parissa. Kertoessaan peliin liittyvistä tekijöistä hän maalaa elävän kuvan pelin ideasta, taktiikasta ja ympäristöstä, jossa sitä pelataan. Peterin kertoman mukaan pelin ideana on pelata sotapeliä tähän tarkoitukseen rajatulla alueella esimerkiksi metsässä. Pelissä on jaetut joukkueet ja pelimuotoja on erilaisia, kuten Peter kertoo: ”*Sitte on eri muotoja niinku että alueen päistä, talon päistä pitää puolustaa taloo, pitää puolustaa keskipuskaa tai tällasta et se on tosi kivaa kans.*” Pelin ideana on puolustaa itseään, ja omaa joukkuettaan. Tämä tehdään ampumalla vastapuolen joukkueen pelaajia. Peter myös kuvaa, miten pelissä käytettävät aseet ovat oikean näköisiä, ja ammuksina on käytössä pieniä kuulia. Peter kertoo pelin perustavanlaatuisen elementin olevan luottamus reiluun peliin, sillä jokaisen on myönnettävä saamansa osumat, koska niistä ei jää jälkeä.

Peter kuvaa seuraavassa, millainen on airsoft-pelin peruskuvio, joka on käytössä kaikissa pelimuodoissa:

Haastattelija 2: *Kerro vähän siitä että ku sä meet sinne, ja sit se homma lähtee käyntiin, nii miten se lähtee käyntiin ja miten se menee?*

Peter (N₅): *No kun sinne mennään ni etitään joku vapaa paikka, joku sohva sieltä ku sielä on vanhoja ihmisten sohvia ni, etitään vapaa paikka, laitetaan siihen kamat, aletaan valmistelee, täytetään lippaita, tällasta näin, sitten siinä niinku alkukeskustelu ja sitten ne sanoo jonku seittemän minuuttia ensimmäiseen peliin ja sitten ne huutelee –*

H₂: *– Kuka on ne?*

P: *Öö, no ne vetäjät siinä.*

H₂: *Eli siellä on jotkut töissä.*

P: *Joo. Ne yhdistyksen jotkut, valtuutetut henkilöt vetää niitä, se aina vaihtelee kuka se on mutta niinku samat siellä on aina, ja sitten ne huutelee että tulkaas ulos että aletaan pelaileen ja siinä kerrotaan mikä pelimuoto ja sitten lähetään kentälle ja –*

H₂: *– Jaetaanko puolet siinä?*

P: *Joo, siinä itte saa valita kummalle menee, jos on epäreilut jaot nii siirrellään vähä, ja kysytään et onko vapaaehtosia, jos ei oo ni sitten siirretään joitakin toiselle puolelle*

H₂: *Millain voi olla epäreilut jaot?*

P: *No vaikka neljäkymmentä veeäs kaksikymmentä.*

H₂: *Eli siis määrä*

P: *Joo määrä.*

H₂: *Ei silleen että niinku kuka on parempi pelaaja ja kuka huonompi pelaaja vaa*

P: *Ei, ei.*

H₂: *Ihan määristä vaa*

P: *joo, määristä katotaan.*

H₂: *Okei. Sitte?*

P: *Sitte niinku siinä peli lähtee käyntiin ja...*

H₂: *Miten se lähtee käyntiin?*

P: *Huudetaan ensin että osapuoli on valmis että on omalla alotuspaikallansa, ja kun toinen on huutanut nii joku huutaa että kymmenen, se ei tarkota kymmentä sekuntia vaan sillain niinku että ihan kohta peli alkaa, ja parin sekunnin päästä siitä huudetaan että peli käy ja sitten lähetään juokseen kovaa vauhtia.*

H₂: *No mitä sitte. Juostaan mihin juostaan?*

P: *No, juostaan johonki mihin on ajatellu et mennään ja sitten ku tulee vastustajia nii ammutaan niitä.*

P: *Öö no sitten pitää huutaa että osuma, nostaa käsi ylös ja ottaa lipas irti aseesta. Ja sitten, jos sä oot talossa nii sielä, kun sinne jää aina pari kuulaa, niin talossa ei saa ampuu tyhjälaukauksia kun ne kimpoilee siellä seinistä, mut sitte kun menee ulos, nii osottaa maahan ja ampuu tyhjälaukaukset pois ettei aseessa oo mitää kuulia sisässä kun mennään offarille, elikkä off game -alueelle.*

Konkreettisen pelikuvauksena lisäksi Peterin kertomassa piirtyy esiin kokemus, jossa hän tuntee olonsa kotoisaksi ja turvallisiksi peliporukassa. Peter on usein porukan nuorin, mutta ikä ei ole pelissä onnistumisen kannalta keskeistä, vaan pelaamisessa vaadittavat taidot rakentuvat toisin. Pelissä toimiminen vaatii aktiivista osan ottoa esiin tulevista pelitilanteissa, ja samalla kykyä harkintaan ja toisten huomioimiseen. Peterin kokemuksessa keskeistä on peliporukan suhtautuminen häneen ylipäänsä. Hän kokee tulevansa tunnistetuksi nimenomaan aktiivisena toimijana, joka on pelin onnistumisen kannalta yhtä tärkeä kuin kuka tahansa muu. Aktiivisena toimijana hänellä on mahdollisuus toimia eteen tulevista tilanteista tarkoituksenmukaisella tavalla. Osallistumisen mahdollisuudet eivät ole sidoksissa itse peliin, vaan kokemus omasta mahdollisuudesta olla mukana sellaisena toimijana kuin kokee olevansa, on merkittävää.

Peter: *No, itse asias siellä airsoftissa nii kaikki on tosi mukavaa porukka että siellä, en tiedä paikkaa missä otettais lapset nii hyvin huomioon ja mukaan kaikkeen, että sielä ei mitenkään syrjitä lapsia et ihan yhtä hyvin otetaan toimintaan mukaan ja kaikkii suunnitelmii mitä siinä on että...*

Haastattelija 1: *Mm. No miten niinkun, onks sielä muita samanikäisiä tai –*

P: *Onhan sielä ny vähän ny, noo ei mun ikäsiä melkein yhtään että mä oon melkein nuorimpaa, että onhan sielä yks sellanen, tai kaksikin välillä käy sellasta yheksänvuotiastakin, jotain, että*

Haastattelija 2: *Okei. Mutta aika usein sä oot niinku nuorin?*

P: *Joo. Että yleensä sielä on neljätoist-viistoistvuotiaasta siihe vähän päälle kahenkymppi.*

Peterin kokemuksessa airsoft-pelaaminen on antanut hänelle taitoja ja kokemuksia pysyvyydestä ja osaamisesta. Hän kertoo useista tilanteista, joissa on onnistunut antamaan esimerkiksi ohjeita muille pelaajille, jotka ovat vieneet peliä hyvään suuntaan, ja tuoneet onnistumisia koko joukkueelle. Kokemukset siitä, että omalla toiminnalla on merkitystä ja vaikutusta, ovat antaneet Peterille itseluottamusta tehdä omia valintoja myös muualla kuin peliporukassa. Erityisesti Peter kokemuksista on havaittavissa yhdessä toimimisen ja yhteistyön merkitys hänen toimijuutensa vahvistumisessa.

Yhteiskunnallistumisessa taitojen kehittyminen ja vahvistuminen ovat keskeisiä. Kuten esimerkiksi Nousiainen ja Piekari (2007) kuvaavat, lasten osallistumisessa järjestetyn toiminnan puitteissa, esimerkiksi oppilaskunnassa, on merkittävässä roolissa hyödyllisiksi määriteltyjen taitojen opettelu. Tällaisia ns. demokratiataitoja ovat esimerkiksi taito keskustella, kuunnella, esittää asioita, neuvotella, väitellä ja tehdä päätöksiä. Jos tarkastellaan

näitä taitoja suhteessa esimerkiksi Peterin kokemaan, tulee näkyväksi, miten erilaiset taidot näkyvät myös pelimaailmassa. Esimerkiksi keskustelu- ja päätöksentekotaidot, jotka Peterin kuvauksessa tulevat esiin monissa pelitilanteissa, ovat auttaneet Peteriä myös muilla elämän osa-alueilla. Tällaisen yhteyden piirtäminen näkyviin ei tarkoita, ettei demokratiataitoja tarvitsisi opetella, vaan ainoastaan hahmottaa taitojen karttumisen ja kokemusten syntyvän laajuus.

Yleistettävien kokemusten lisäksi Peter on myös itse airsoft-pelissä hyvä monella tavalla. Hän nostaa itse esiin, miten on oppinut esimerkiksi strategista pelisuunnittelua. Yksittäistä opittua taitoa enemmän Peter pyrkii kertomaan, miten merkittävänä hän on kokenut muiden ihmisten suhtautumisen oppimiinsa taitoihin. Peterin osaaminen on tullut tunnetuksi myös muiden (aikuisten) pelaajien toimesta, ja tämä on ollut hänelle erityisen merkityksellistä.

Haastattelija 2: Missä kohtaa siinä tehään niinku sitä strategista pelisuunnittelua ja sellasta, onks se siinä niinku ennen ku se peli alkaa vai?

Peter: *Noo, ennen ku peli alkaa ja kesken pelin ja mietitään et mihin mennään ja kuka tekee mitäkin jos sielä o iso lauma vastustajia seinän takana. Että siinä mietitään mitä tehään ja sitten, ennen pelin alkua mietitään mikä on tavote, tai no mihin lähetään suunnilleen, että mennäänkö taloon, vai lähetäänkö hökkelille, se on nii, itserakennettuja sellasia pikku mökkejä, ne hökkelit ja sellasta, että mihin mennään.*

H2: *Okei. No mitä sit ku se etenee se peli, ja tota, siinä sit joudutaan vähä niinku, kans uudestaa niinku miettiin et mitä tehään ja –*

P: *– Nii joo, nii, joskus ne vähän muuttuukin ne strategiat sillain ku –*

H2: *– Joo. Nii ooks sä niissä niinku yleensä sillee niinku tosi aktiivisesti mukana, onko niinku kaikki yhtä aktiivisesti mukana, vai onks toiset et ne enemmän kuuntelee ja toiset enemmän niinku –*

P: *– No toiset on kyllä sellasia vähä hiljasempia et ne kuuntelee mut kyl ny suurin osa porukasta on sellasia et ne ihan ehdottelee et mitä jos tehtäis tällästä ja...*

H2: *Kummanlainen sä oot? Ehotteleks sä vai ooks sä hiljasempi?*

P: *Noo vähä vaihtelee päivästä ja riippuu missä porukassa on et jos on vähä tuntemattomien kanssa ni sitten annan niitten vähän päätellä ja sellasta, mut jos oon kavereitten kanssa nii kyl mä ny siinä aika paljon puhun ja sellasta.*

H2: *Joo.*

Peter kokee, että hän on oppinut tulemaan paremmin toimeen erilaisten ihmisten kanssa osittain pelimaailmassa saamiinsa kokemuksiin nojautuen. Hän kokee pystyvänsä analysoimaan ja erottelemaan asioita toisistaan muissakin tilanteissa, ja muiden asioiden ympärillä, kuin vain peliarenalla. Peterin kertomana tämä liittyy myös hänen koulukiusaamiskokemuksiinsa. Aiemmin hän oli antanut kiusaamisen vaikuttaa itseensä, mutta tullessaan hyväksytyksi peliyhteisössä, hän on saanut rohkeutta ja osaamista kyseenalaistaa kiusaajien

motiivit. Peter kuvaa, miten on oppinut suhtautumaan kiusaamiseen ratkaistavissa olevana haasteena.

Haastattelija 2: *Joo. No sitte tota niin, oliko se tän jälkeen ku sä olit kertonu siitä kiusaamisesta ku te alotitte sen airsoftin? Vai olitteks te alottanu sen jo aikasemmin?*

Peter: *Aikasemmin oltiin, sinä kesänä, tai aikasempänä kesänä. Puoli vuotta aikasemmin.*

H2: *Joo, olitte jo alottanu. Joo, okei. Tota, kerro siitä kaverista vähän että mitä sä arvostat siinä ihmisessä eniten, mikä –*

P: *– No se et se osaa asettua muita vastaan niinku ja sitten sitä että niinku, se ei sillain niinku – se, no miten sen ny sanois, no, en mä osaa oikein selittää mut se on sillain niinku hyvä tyyppi et se osaa asettua muita vastaan ja suojella niinku kaveria ja sellasta.*

Haastattelija 1: *Joo. Mitä sä luulet että mitä se vastais jos siltä kysyttäis että missä se pitää sussa?*

P: *No, ehkä – se sanois että mulla on hyvä huumorintaju ja siitä että mä oon sellane rento tyyppi, että mä oon, – – en oo tyhmä joka lähtee niitten muitten mukaan vaa sellane fiksu tyyppi.*

Kokemukset pystyvyydestä ja toisten hyväksynnästä ovat vaikuttaneet Peterin käsitykseen itsestään toimijana. Kokemusten siirtymisessä tilanteesta toiseen ei ole kyse vain peliareenalla hankittujen kokemusten vaikutuksesta Peterin kaikkeen toimintaan, vaan ymmärrys omista taidoista sekä toisten hyväksynnästä ovat auttaneet hahmottamaan omia toimintamahdollisuuksia aiemmasta poikkeavalla tavalla. Peter on oppinut näkemään itsensä muissakin arjen asioissa aktiivisena toimijana, joka kykenee toimimaan monenlaisissa tilanteissa ja monenlaisten ihmisten kanssa. Aiempaa laajemman toiminnan kontekstin tunnistaminen on mahdollistanut Peterille henkilökohtaisia kokemuksia osaamisesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Toisin sanoen pelikentällä vaadittavat taidot, kuten avuliaisuus, rauhallisuus ja analyttisyys, ovat taitoja, jotka auttavat toimimaan muillakin elämänalueilla.

Toinen esimerkki osallistumisesta itse löydettyssä toiminnassa ovat Matiaksen (T5) kokemukset. Matias pelaa internetin välityksellä sotapeliä, jossa eri puolilta maailmaa kotoisin olevat ihmiset muodostavat joukkueita. Nämä joukkueet pelaavat toisiaan vastaan, ja jokaisella joukkueen jäsenellä on oma roolinsa. Matias kertoo, että oman roolin voi itse valita ennen joukkueeseen liittymistä. Hän on itse valinnut omaksi roolikseen tarkka-ampujan. Samoin Matias kertoo, miten pelissä voi myös valita, miltä peli näyttää pelaajan silmiin. Haluaako esimerkiksi nähdä pelin pelihahmon silmin vai näkeekö koko pelaajan.

Haastattelija 1: *joo, okei miten ne niinku sitte- kerro vähä, mitä niissä peleissä tapahtuu?*

Matias (T5): *No siin on sellasta joku pelaa sellast tarinamodee et vähä et ois ite sodassa ja sitte toi multiplei, jota mä pelaan sillee että siinä on eripuolilta maailmaa vaikka Kiinasta ja Amerikasta pelaajia siinä mun kanssa sillee tota samaa peliä sellast multipleieris me ollaan kaikki vastakkasin toisii*

Matias kertoo, miten on saanut kuulla, ettei sotapelien pelaaminen ole hänen ikäiselleen lapselle sopivaa, mutta hänen oma kokemuksensa ei tue tätä yleistä näkemystä. Vaikka pelissä on kyse sodasta, sen tyypistäminen *vain* sotapeliksi ei ole Matiaksen oma kokemus pelin merkityksestä ja niistä syistä, joiden vuoksi hän pelaa. Matias kokee olevansa omassa peliyhteisössään yksi parhaita pelaajia, jonka taidot ovat tulleet tunnistetuiksi muiden (ai-kuisten) pelaajien toimesta. Hyvyys ei tässä yhteydessä tarkoita niinkään sotataitoja, vaan omassa toiminnassa korostuvaa rauhallisuutta ja loogisuutta. Parhaus ei myöskään tarkoita parasta, kuten Matias itse asian esittää. Hänen mukaansa maailmassa on paljon parempia-kin pelaajia, mutta samalla hän kuitenkin tietää olevansa hyvä pelaaja.

Matias: – *mm no maailmas on miljoonia tai no emmä ny tiä siis ihan sika paljon ihmisiä jotka pelaa niinku paljo parempii ku me (mm) et me ollaan vähä niinku jos sa-nottais ku siin o- profilis on sillee et siin näkee koko maailman paras öö pelaaja (mm) ni sitä öö pystyy jatkaa loputtomiin sitä listaa, koska on niin paljon niit pelaajia (mm) ni tota noin ni ku se alkaa ykkösestä ni se loppuu varmaan johonki ties kuinka moneen ni öö ni mä oon varmaan niinku melkein niis vikois joukoissa että...*

Haastattelija 2: *mut oottekste siinä, siinä areenalla missä te pelaatte siinä –*

M: *– joo ollaan yleensä aina parhaita*

H2: *Joo okei, joo et se on semmonen asia mikä yhdistää teitä?*

M: *Joo*

Yksi keskeinen elementti, jonka Matias nostaa omassa pelaamisessaan esiin, on englannin kielen taidon kehittyminen. Matias kertoo, miten on oppinut käyttämään englantia pelikielenä. Samalla hän on saanut vahvistusta omalle kielitaidolleen myös koulun oppitunneilla. Kielitaidon kehittyminen on pelitutkimuksessa myös yleisemmin tunnistettu yhdeksi keskeiseksi positiiviseksi elementiksi pelaamisessa (Ermi ym. 2004). Esimerkiksi Ermi kumppaneineen havaitsi, miten lapset itse tunnistivat englannin oppimisen yhtenä merkittävänä pelaamisen ulottuvuutena. Heidän mukaansa kielen opettelu oli myös tapa perustella pelaamisen positiivisia ulottuvuuksia esimerkiksi vanhemmille. Pelaaminen on osaltaan auttanut Matiasta myös löytämään yhteisön, jossa hän kokee saavansa arvostusta osittain kielitaidon vuoksi.

Matias: *Sitku mä sain sellaset kuulokkeet ni mä pystyn viel puhuu niitten kanssa*

Haastattelija 2: *Puhuttekste englantia vai?*

M: *Englantii joo*

H2: *Joo, juttelettekste siellä pelissä sen kanssa niinkun mistä te juttelette?*

*M: Siis me jutellaan siis vaikka että jostain hyökkäyksestä suunnitelmasta tai tälläses-
ta niin tosi kiva ku kerran me oltiin pelaamassa yksin sit tota noin sit siel oli kaks suo-
malaista mä en jaksanu puhuu niitten kaa ni mä kuulin ku ne suunnitteli hyökkäystä
et tuol sillal on öö kolme äijää*

— — —

*M: Oommä saanu sielt kavereit silleeki et siel on suomalaisiiki ollu ni hyökätään niit-
ten takaa ni me pystytään ampuu ne ni sit mä kuulin sen ni sit mä ammuin ne kolme
jätkää ku mä tiesin et siel sillal on*

K: Okei, olikse tavallaan niitä niinku eri puolella olevia?

M: Joo

Yhteisön tuki ja arvostus ovat antaneet Matiakselle, kielitaidon lisäksi, itseluottamusta ja vahvistaneet samalla hänen kokemustaan asioista, joissa hän on hyvä. Hän kokee, Peterin tavoin, olevansa hyvä joukkuepelaaja, ja pystyvänsä tulemaan monenlaisten ihmisten kans-
sa toimeen.

Lasten sotapelien pelaamiseen liittyy laajempi ristiriita pelaamisen ja hyvinvoinnin suhteista (Ermi ym. 2004). Esimerkiksi Ermi kumppaneineen (2004) ovat tutkineet digitaalisten pelien merkitystä lasten kokemuksissa ja toteavat lasten pelien ja pelaamisen olevan moniulotteinen ilmiökenttä, jossa erilaiset näkökulmat vuorottelevat. Peleistä in-
nostuneille lapsille pelaaminen oli osa arkista kokemusmaailmaa, jossa tärkeää oli paitsi pe-
lissä pärjääminen ja pelilliset taidot, myös peliin liittyvät sosiaaliset suhteet. Aikuisten nä-
kökulmasta lasten pelaamiseen puolestaan liittyi pelkoja pelaamisen vaikutuksesta lasten
mielialaan ja käytökseen. Aikuiset tunnistavat, Ermin ja kumppaneiden mukaan, pela-
amisen herkästi emotionaalisesti kuormittavana, vaikka se lapsille näyttäytyisi toiminnal-
lisena. Ermin ja kumppaneiden mukaan ero on siinä, miten lapsi suhtautuu pelaamiseen.
Emotionaalisesti kuormittavana pelaamiseen liittyy pelkoja ja ahdistusta. Toiminnalliseen
pelaamiseen puolestaan liittyvät tunteet sekä pelissä onnistumisesta että epäonnistumi-
sesta, jotka voivat vaikuttaa hetkellisesti lapsen pelaamisen tauottua, mutta tasaantua
tämän jälkeen. Lasten pelaamisen keskeinen merkitys muodostui lasten omina kokemuk-
sina, jossa pelit tarjosivat heille fiktiivisiä maailmoja, joissa ”lapsi saattoi toimia ja kokeilla
uusia asioita vapaana reaali maailman ja -ympäristönsä rajoitteista” (emt., 134). Esimerkiksi
Matiakselle peliyhteisö tarjoaa paikan, jossa hän tulee hyväksytyksi itselleen mielekkäiden
ominaisuuksien ja taitojen kautta. Pelaaminen antaa lapsille kokemuksia pystyvyydestä ja
osaamisesta, jotka kiinnittyivät paitsi pelimaailmaan myös laajemmin lasten arkiseen elä-
mään (Ermi ym. 2004).

Thomasin (2007) mukaan tässä on kyse kokonaisuudesta, jossa erilaiset tavat toimia ja
olla mukana voivat tuottaa samankaltaisia kokemuksia. Hyväksymisen merkitys kiinnit-
tyy, esimerkiksi Matiaksen kohdalla, muuhun elämään, jossa hänellä on hankalia tilanteita
ja ristiriitoja sen suhteen, mitä hän haluaisi tehdä, ja mitä hänen oletetaan tekevän. Matias
esimerkiksi näyttölee teatterissa, joka aiheuttaa kommentointia luokkayhteisössä. Hän ha-
luu jatkaa harrastustaan, mutta samalla tämä aiheuttaa ristiriitoja, eikä Matias aina tiedä,

miten hänen tulisi toimia tullakseen hyväksytyksi. Pelikentällä Matias voi olla sellainen, jollainen hän siellä haluaa olla, ja saa muilta tunnustusta siitä roolista, jonka kokee itselleen merkittävänä.

Sekä Matiaksen että Peterin kokemuksissa pelaaminen näyttäytyy toiminnallisena. Toiminnan tilan lisäksi heille molemmille yksi pelaamisen kokemuksellisesti merkittävä piirre on hyväksynnän ja tunnustuksen saaminen toimijan positiolle aikuisilta ja/tai itse vanhemmilta kanssapelaajilta. Oma kokemus kuulumisesta ja pystyvyydestä vahvistuu, kun osaamisen tunnistaminen tapahtuu sellaisten ihmisten toimesta, joita itse arvostaa. Molempien esimerkkien kohdalla itse löydettyssä toiminnassa mukana oleminen ei rajaa kokemuksia vain kyseisen toiminnan puitteissa tapahtuvaksi. Molemmat esimerkkien pojat ovat löytäneet sellaisen toiminnan areenan, jossa tärkeää on itse tekeminen ja tekemisen tuottamat taidot ja kokemukset. Molempien poikien itseluottamus ja usko omaan osamiseen saivat vahvistusta, kun he saivat tunnustusta itselle tärkeän toiminnan puitteissa.

Pelimaailmassa toimiminen on tässä yhteydessä vahvistanut taitoja, joita lapset tarvitsevat kaikilla elämän osa-alueilla. Kuten Ermi kumppaneineen (2004, 29) toteaa, lapsi voi viihtymisen lisäksi pelatessaan kehittää pärjäämisen tunteita ja omanarvontuntoa. Lapsille kehittyä myös ongelmanratkaisukykyä sekä koordinaatioon, sosiaalisiin suhteisiin ja mielikuvitukseen liittyviä taitoja. Täysin toisessa kontekstissa samankaltaiseen lopputulokseen toiminnan merkityksestä tuli myös Gretschel (2002, 177) tarkastellessaan lasten osallisuustoimintaa. Hän toteaa näin: ”Osallisuusprojektissa nuori tuntee pätevyyttä ja pitää itse omaa rooliaan merkittävänä. Pätevyyden tunne ja oman roolin arvostaminen tuovat hänelle kompetenssia tuoda ilmi hänen toiminnalle asettamiaan intentioita ja odotuksia sekä arvioida niiden toteutumista osana yhteisöä.” Vaikka toiminnan kenttä on näissä täysin erilainen, ovat kuvaukset toiminnan merkityksestä samankaltaiset. Samankaltaisuus tukee osaltaan yhteiskunnallistumisen osallistumisulottuvuuden tarkastelua sekä arkisena että institutionaalisen. Pelien tarkastelu toiminnan kenttänä näyttää, miten lapset voivat *erilaisin* tavoin olla aktiivisia omassa arjessaan.

Yhteiskunnallistumisena tunnistettu itse löydetty toiminta rakentuu lähtökohtaisesti positiivisesta ja aktiivisesta tekemisestä, mutta sen merkitys muodostuu opituissa taidoissa ja saadussa palautteessa. Kyse on eräänlaisesta kehästä, jossa positiivinen palaute vahvistaa lasten tunnetta osaamisesta ja pystymisestä, ja antaa uskallusta jatkaa toimintaa. Tähän liittyen, esimerkiksi Ruckenstein (2010) on kuvannut, miten virtuaaliset kokemukset myös muokkaavat lasten maailmaan suhtautumista samalla tavalla kuin ”todelliset” kokemukset, mutta muiden ihmisten suhtautuminen määrittää lapselle sen, millainen arvo tällaiselle virtuaaliselle annetaan. Ruckenstein on itse tutkinut esikouluikäisiä lapsia, ja heidän suhdettaan erityisesti digitaalisiin leluihin. Hän tuo tutkimuksessaan esille, kuinka lasten omassa maailmassa asioiden merkitykset ovat toisia, kuin ne merkitykset, joita aikuisille esitetään. Lapset esimerkiksi esittävät aikuiselle virtuaaliset lemmikkinsä (esim. Tamagotchi) huolenpidon ja hoivan kohteina, vaikka heille niillä on suurta merkitystä myös pelaamisen välineenä. Ruckenstein selittää tätä ilmiötä samoilla syillä, jotka vaikuttivat Matiaksen ko-

kemukseen pelaamisen saamasta negatiivisesta palautteesta. Aikuiset näkevät pelaamisen herkästi huonona ajanviettotapana, kun taas virtuaalinen leikki tuottaa positiivisia merkityksiä. Pelaaminen, sekä virtuaalilemmikeillä että peleillä, tuottaa lapsille myös kokemuksia, joita he tarvitsevat pärjätäkseen omassa sosiaalisessa maailmassaan. Taito käyttää digitaalisia välineitä antaa lapsille kompetenssia toimia (Ermi ym. 2004; Ruckenstein 2010). Lasten virtuaalinen maailma on sekä kokonainen oma todellisuutensa että osa elämää. Pelaamiseen tulisikin suhtautua kuten mihin tahansa harrastukseen (Ermi ym. 2004; Noppari ym. 2008). Kuten Noppari kumppaneineen (2008) toteaa, harrastuksena pelaaminen voi olla väylä myös monenlaiseseen muuhun median käyttöön.

Kaiken kaikkiaan osallistuminen (o) näyttää, millä tavoin lasten aktiivisuus itse löydettyjen asioiden puitteissa on merkittävää myös muun elämän kannalta. Kokemuksilla osaamisesta, taidoista ja hyväksynnästä on merkitystä niihin ratkaisuihin, joiden eteen lapset arjessaan joutuvat (Elwood ja Mitchell 2012). Peliareenoilla lapset saivat kokemuksia mahdollisuuksista vaikuttaa, tehdä päätöksiä ja kompromisseja.

5.2.2 kansalaisuus (k)

Olen määritellyt arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen kiinnittyvän kansalaisuuden (k) muodostuvan itse löydetystä yhteisöstä. Yhteiskunnallistumisen itse löydettyissä yhteisöissä ihminen pystyy jollain tavalla vaikuttamaan yhteisön kokoonpanoon. Tämä voi tapahtua esimerkiksi valitsemalla, mihin yhteisöön haluaa itse kuulua tai millaisissa yhteisöissä viettää aikaansa. Itse löydetystä yhteisöstä on myös mahdollista irtautua, jos jäsenyys ei syystä tai toisesta miellytä. Käytän tällaisista yhteisöistä esimerkkinä kavereita. Kuten institutionaalista yhteiskunnallistumista tarkasteltaessa, myös tässä osallistuminen (o) ja kansalaisuus (k) menevät limittäin.

Laajemmin tulkitseen arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen kansalaisuuden yhteisöjen kiinnittyvän eletyn kansalaisuuden käsitteeseen (Lister 2007b; Biestä ym. 2009; Wood 2016). Eletyn kansalaisuuden määritelmässä henkilökohtaisesti merkittävät yhteisöt, kuten kaverit, tunnistetaan konkreettisine eletyn elämän yhteisöinä. Kaverisuhteista voidaan myös tunnistaa aktiivisen kansalaisuuden elementtejä, jos aktiivisuus ymmärretään, esimerkiksi Woodin (2011) tavoin, ihmisen itsensä määrittelemänä aktiivisuutena.

Arkiympäristöjen koetun elämän kansalaisuus rakentuu vapaaehtoisuudesta, joka tarkoittaa, ettei yhteisön jäsenenä tarvitse olla ulkopuolisen pakottamana. Vapaaehtoisuus ei kuitenkaan tarkoita, etteikö asema itse löydettyjen yhteisöjen puitteissa olisi sosiaalisesti kontrolloitua. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki eivät voi valita asemaansa vapaasti edes itse valitsemassaan yhteisössä, mutta mahdollisuus valita tuottaa tietynlaista väljyyttä. Vapaaehtoisuuden pohjalta muodostuneet yhteisöt tarvitsevat luottamusta toimiakseen. Luottamus puolestaan rakentaa yhteisöön ilmapiirin, jossa on tilaa erilaisille ihmisille, ja auttaa yhteisön jäseniä toimimaan toiset huomioon ottavalla tavalla (vrt. Korkiamäki 2013). Luottamuksen ja vapaaehtoisuuden korostaminen eivät tarkoita, etteikö näitä elementtejä

voisi löytyä myös annetuista yhteisöistä, mutta näen niiden korostuvan itse löydetyn yhteisön sisällä.

Määritän kaverisuhteissa toimimisen yhteiskunnallistumisen kuusikulmiossa kokemukseksi oman itsen merkityksestä jollekin toiselle. Kaverisuhteissa monet lapset ovat löytäneet sellaisen yhteisön tai porukan, jossa eläminen ja toimiminen ovat itselle mieluista. Yhdeksi esimerkiksi nostan Essin, jolle osan ottaminen oppilaskunnan toimintaan institutionaaliseen yhteiskuntaelämään kiinnittyvässä Osallistumisessa oli yksi toiminnan paikka. Essille toimiminen oppilaskunnassa kuvasi yhdenlaista osallistumisen tapaa, mutta kokemuksellisesti tärkeää on myös toimiminen kaverisuhteissa. Essi esimerkiksi kertoo tarinassaan ”Mulla on väliä!” tilanteesta, jossa hän on voinut lohduttaa ystäväänsä sen jälkeen, kun tätä ystävää on satutettu: *”tunsin voineeni lohduttaa häntä ja saada hänen olonsa paremmaksi”*. Essille ystävän auttaminen on ollut mieleen jäänyt tilanne, jossa hän on kokenut voineensa vaikuttaa asioihin, ja jossa hänen toimillaan on ollut merkitystä. Laajemmin tarkasteltuna Essin kokemuksesta voidaan tunnistaa kansalaisuuteen kiinnittyvä *mahdollisuus* toimia (Cohen 2005). Cohenin ajatuksessa on kyse sekä mahdollisuuksista toimia että tulla tunnistetuksi itsessään arvokkaana yhteiskunnan toimijana.

Tarkastelen tätä ajatusta seuraavaksi tarkemmin. Jos vaikuttamiskokemusta tarkastellaan sekä henkilökohtaisesti tärkeässä yhteisössä että institutionaalisissa yhteyksissä, se näyttää kuvauksena samankaltaiselta. Toiminnan muoto ei tässä tarkastelussa näyttäyty merkittävänä, vaan kyse on *kokemuksen* merkityksellisyydestä. Tätä ajatusta voidaan lähestyä kysymällä, millainen tunne itselle jäi, kun koki voivansa olla hyödyksi tai miten pystyi vaikuttamaan itselle tärkeään näkökohtaan? Ajatus tulee näkyviin Essin esimerkissä, jossa hänen oppilaskuntatyön kuvauksestaan puuttui vaikuttamisen henkilökohtainen ulottuvuus. Hän kuvasi tekemistään oppilaskunnassa teknisellä tavalla, jossa korostui toiminnan järjestäminen ja toimintatavat. Arkisessa yhteisössään hänen kuvauksessaan puolestaan korostuu henkilökohtainen kokemus vaikuttamisen tuottamasta onnistumisen tunteesta. Oppilaskuntatyöstä puhuessaan Essi puhuu mahdollisuuksistaan vaikuttaa, muttei näiden merkityksestä itselleen. Arkisen yhteisön vaikuttamismahdollisuuksien kuvauksessa puolestaan korostuu niiden henkilökohtainen merkitys.

Toinen esimerkki itse löydetyn yhteisön merkityksestä lasten toimijuuden vahvistumisessa voidaan tunnistaa Amandan ja Eveliinan (T9) kuvauksissa yhteisestä ystävyystään. He saattavat yksilöinä olla eri mieltä asioista, mutta erimielisyys ei vaikuta heidän ystävyhteensä tai keskinäisiin suhteisiinsa. Yksi mielipide-ero tulee esiin esimerkiksi suhteessa venäläisyyteen. Amandan mielikuva Suomessa kohdatuista venäläisistä on negatiivinen, ja hän kuvaa ”vihaavansa” näitä venäläisiä. Eveliinan sukujuuret puolestaan ovat Venäjällä, ja Eveliinalle venäläiset ihmiset ovat henkilökohtaisesti tuttuja ja tärkeitä.

Amanda (T9): Ja venäläiset kans sama juttu. Mä en tiedä, sit ku jotenki ku esimerkiks jos venäläiset tulee tänne, et niitä näkee vaikka tuolla kaupungilla ne vaan kävelee päi ja tälleen et ihan ku omas maassa silleen se mua niinku ärsyttää

Eveliina (T9): *Ihan siis vähän aikaa sitte (alkoi opetella venäjää) kun mun äidin äiti, sen ex-mies oli venäläinen ni sitte tota mulla... mua alko kiinnostaa se ku ei ymmärtäny kaikkee mitä se sano. Tietenki siinä vaiheessa ku se oli opettanu ni mä sain pari sanaa kiinni silleen, ja sit ku venäläiset puhuu tosi paljon käsillä ni mä ymmärrän siit jo et mist puhutaan vähän, et, et Venäjä kiinnostaa ja mä haluan Venäjälle ja tälleen...*

Näiden kommenttien lisäksi molemmat kertovat omissa keskusteluissaan puhuvansa toisilleen lähes kaikesta. Tätä taustaa vasten on epätodennäköistä, ettei venäläisyys olisi koskaan noussut keskusteluissa esiin. Pikemmin tulkitsen tyttöjen ystävyyden, Korkiamäen (2013) tavoin, rakentuvan yhteisöön kuuluvien asioiden henkilökohtaisuuden tasosta kuin itse asioista. Tarkoitin tällä, Korkiamäen tavoin, yhteisöä, joka on tarpeeksi tiivis ja luotavainen, jotta yksittäiset asiat muuttuvat merkityksettömiksi yhteisön sisällä. Tunnistan tämän merkityksettömyyden näkyvän Amandan ja Eveliinan ystävyydessä vahvuutena, jossa voi yhtä aikaa ”vihata” venäläisiä ja arvostaa ystävää venäläisestä taustasta huolimatta. Tämä tapahtuu ilman, että asiat poissulkevat toisensa.

Toisessa esimerkiksi Eveliina ja Amanda kuvaavat omissa keskusteluissaan myös suhdettaan joulun. Siinä missä Eveliina kertoo, ettei pidä joulusta, kertoo Amanda joulun olevan hänelle todella tärkeä juhla. Amanda kertoo, ettei voi ymmärtää ihmisiä, jotka eivät välitä joulusta, mutta tämä mielipide ei ulotu Eveliinaan. Kuten edellisenkin esimerkin kohdalla, ero ei tule Amandan ja Eveliinan väliin, vaan edelleen heidän ystävyytensä säilyy.

Tarkastelen itse löydettyjä yhteisöjä myös toisesta näkökulmasta, sillä oman paikan löytäminen ei tarkoita vain yhteen yhteisöön kiinnittymistä. Sen sijaan jokaisella ihmisellä on mahdollisuus löytää paikkansa useasta yhteisöstä. Erilaisissa yhteisöissä oma asema sekä itselle mieluinen tapa olla osa yhteisöä voivat muodostua erilaiseksi. En tarkoita tällä sitä, että ihminen olisi erilainen, vaan sitä, että jokaisessa yhteisössä on omanlaisensa dynamiikka. Esimerkiksi Jesse (N9) kertoo useasta erilaisesta yhteisöstä, joissa hän viettää aikaa. Hän ei osaa erotella näitä yhteisöjä toisistaan tärkeyden perusteella. Sen sijaan hän erottelee yhteisöt niissä olevien ihmisten mukaan, joiden erilaisuuden myötä myös Jessen asema ja toiminnan tapa on erilainen eri yhteisöissä.

Jesse (N9): *Toissa kesä oli tosi hieno kesä kun täällä pyöri semmonen tietty porukka ja sielä, mun ei tarvinnu soittaa kellekään, vaan ne tuli aina samaan paikkaan kaikki. Se oli alun perin meidän koululla ja sitte ku siellä kävi pari kertaa poliisit ku sielä oli joku häiriintyny niin sitten me siirryttiin tonne puistoon ja sieltä me siirryttiin yhdelle nuotiopaikalle, oli koko kesän vaan kaikki tuli sinne...*

— — —

J: *Se vaan jäi sitte ens kesänä sitte ettei kukaan tullu enää sinne. Mut taas sitte ku mä pyörin sielki, siel on oikeestaan kaks porukkaa, siel on suomalaiset ja ulkomaalaiset, mä pyörin molempien kaa sielä ja sitte – siel ulkomaalasten porukassa on oikeestaan niinku, siel on varmaan mun kavereita seittemäntoista kaheksantoistavuotiaaseen asti, siitä mun ikäsestä. Siel on kans aika iso porukka, ja suomalaisia kans toinen porukka ja se on kans aika iso porukka ja...*

Jesse kertoo, että mukanaolo itsessään on hänelle tärkeää, vaikka yhteisöt ovat suuria porukoita, joiden kokoonpano voi vaihdella. Jesse kertoo yhden kesän ajan kokoontuneen porukan muodostuneen itselleen erityisen merkittäväksi. Jesse kuvaa, miten pystyi kesän ajan vain lähtemään ulos ja löytämään muut, koska porukka kokoontui aina tietyissä paikoissa. Kaksi muuta kaveriporukkaa näkevät toisiaan edelleen, ja vaikka myös nämä ovat Jesselle tärkeitä, hän kuvailee niitä vähemmän. Jesse nostaa esiin porukoiden erilaisuuden sekä suhteessa toisiinsa että suhteessa hänen omaan rooliinsa niissä. Toinen edelleen olemassa olevista porukoista koostuu pääasiassa suomalaisista ja toinen puolestaan ulkomaalaisista. Jesse kokee viihtyvänsä molemmissa porukoissa, mutta puhuu niistä eri lailla. Hän esimerkiksi kuvaa, miten ulkomaalaisista pääsääntöisesti koostuva porukka on heterogeeninen, mutta samalla suvaitseva porukka. Suvaitsevaisuuden Jesse liittää esimerkiksi tapoihin, joiden avulla poikakin voi näyttää tunteensa. Jesse esimerkiksi kertoo omasta kokemuksestaan, jossa hänen surunsa isoisän kuolemasta tulkittiin kunnioitukseksi ja välittämiseksi. Jesse kertoo, ettei pojan itkeminen ole tässä porukassa merkki heikkoudesta eikä sitä tarvitse hävetä.

Samassa yhteydessä Jesse kertoo myös, miten itkeminen ei suomalaisessa porukassa olisi millään lailla mahdollista. Tämän selkeän eron lisäksi suomalaisten kesken esimerkiksi riidat kestävät kauemmin, eikä niiden ratkaisu ole yhtä selkeää ja helppoa kuin ulkomaalaisten kesken.

Eroista huolimatta Jesse kokee näissä yhteisöissä olevansa yhtä lailla kotonaan. Jessen aktiivisuus ja teot ovat erilaisia eri yhteisöissä, mutta kumpikaan ei ole kokemuksellisesti parempi kuin toinen. Jessen kokemuksesta piirtyy esiin aktiivisen toimijan kokemus, jossa hän pystyy itse päättämään oman tapansa olla yhteisöjen jäsenenä.

Kaikki itse löydetty yhteisöt eivät rakennu samanlaiselle ystävyuden sidokselle, vaan ystävyuden merkitys voidaan määrittää eri tavoin. Kuten Jesse tuo esiin, ystävyys, erotettuna kavereudesta, kestää enemmän erilaisuutta ja kritiikkiä.

Jesse (N9): *No, ne on lähinnä niitä kavereita, se on taas silleen että ku jotkut, oikeestaan niinku on kahenlaisia kavereita, on kavereita ja ystäviä, kaverit on enemmän niitä jotka on vaan niinku, – – niinku ystävät on, ystäville voi – sanoo vaikka että, – – en mä nyt kehtaa sanoo miten voi sanoo ystäville, mutta voi sanoo pahasti ja silti, no voi sanoo vaikka että, sä oot helvetin tyhmä että jumalauta lopeta toi ja sitte, kaverille ei voi sanoo tolle. Ja ystävä ymmärtää, se kaveri ei.*

H2: *Se kestää se ystävyys niinku enemmän?*

J: *Nii*

Jessen kuvauksen lisäksi myös esimerkiksi Henrik (T9) kertoo määritellyistä eroista hyvän kaverin ja ystävän välillä. Hän kertoo ystävän ”kuuntelevan toista, ja ei niinku, tekee välillä mitä seki haluaa ja tälle”. Tämän lisäksi Henrikin mukaan myös isossa porukassa on tärkeää ”kuunnella toisia ja ottaa kaikki huomioon”. Hän myös kertoo keskustelussaan tavoista, joilla liika itsekkyyks ja periksi antamattomuus tai mahdottomuus sopeutua enem-

mistön päätöksiin voivat johtaa siihen, ettei lopulta ole monen mielestä hyvä kaveri. Henrikin kokemuksessa isossa kaveriporukassa toimimiselta vaaditaan taitoja neuvotella ja tehdä kompromisseja.

Näissä kuvauksissa voidaan nähdä samankaltainen tiiviin yhteisön kuvaus, kuin aiemmin Eveliinan ja Amandan ystävyiden kuvauksessa tai Korkiamäen (2013) analyysissä. Ystävyys kestää enemmän kuin kaveruus, sillä se rakentuu luottamukselle ja toisen kunnioitukselle.

Jessen ystävyiden erottelua tarkastelemalla kiinnitän huomioni tapaan, jossa arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen yhteisöt ovat keskenään erilaisia ja eritasoisia. Kansalaisuus (k) rakentuu suhteessa henkilökohtaisesti tärkeisiin yhteisöihin. Näihin kiinnittyminen ei kuitenkaan tarkoita, että itse löydetty yhteisöt olisivat kevyempiä tai yksinkertaisesti viihtymiseen ja helppoon yhdessäoloon kiinnittyviä. Sekä Amanda ja Eveliina että Jesse kertoivat omista keskusteluissaan, miten myös ystävien kesken voi olla hankala löytää itselleen mielekästä toiminnan tilaa. Tilanteet eivät ystävyys-suhteissakaan ole aina helppoja ja positiivisia, vaan voivat muodostua myös hankaliksi. Henkilökohtaisesti tärkeissä yhteisöissä ristiriitojen ratkaiseminen voi olla yksinkertaisempaa kuin toisenlaisissa yhteisöissä.

Tapio (T9) kuvaa omassa keskustelussaan tätä samaa asiaa oman kaveriporukan toimintatapojen avulla. Hänen kuvauksessaan poikaporukassa keskustellaan vakavista ja laajoista asioista, kuten maailmanpolitiikasta tai sodista. Yhteisössä voidaan hyväksyä erimielisyydet, mutta ei joustamattomuutta tai asioiden perustelemattomuutta. Tapiion kokemuksen mukaan; voidakseen olla osa porukkaa täytyy osata perustella mielipiteensä, kuunnella muita ja tulla puolittiehen vastaan. Jos ajattelee liikaa vain itseään eikä halua saada kompromissia aikaan, voi lopputuloksena jäädä yhteisön ulkopuolelle. Tapio kertoo, miten yhteiset sovitut pelisäännöt ovat sellaisia, joiden sivuuttamista ei katsota hyvällä. Itse löydettyjen yhteisöjen säännöt eivät aina ole artikuloituja, vaan tulevat esiin silloin, kun joku haastaa tai rikkoo olemassa olevaa tapaa olla yhdessä, mutta yhdessä elämiselle on kuitenkin olemassa säännöt.

Tapio: Semmoset ketkä tavallaan haluu pitää siit omast kannastaan, öö kiinni ilman että taipuu yhtään toiste, tai enemmistön kannalle nii jää helposti niinku ulkopuolelle

Tunnistan kansalaisuuden yhteisön toiminnan muotoutumisessa vihjeitä sosiaalisesta kontrollista, joka liittyy kaikkeen sosiaaliseen elämään. Sosiaalisen kontrollin puitteissa ihmiset joutuvat ottamaan toisensa huomioon, eivätkä voi toimia ainoastaan impulssien johdattamina. Tämä voidaan kiinnittää myös laajemmin tapaan elää yhdessä toisten ihmisten kanssa (Simmel 1999). Ihminen joutuu paitsi miettimään omaa asemaansa myös sopeuttamaan oman toimintansa muiden toiveiden ja vaatimusten mukaan. Taito elää yhdessä toisten kanssa liitetään yleisesti myös esimerkiksi kansalaiskasvatukseen, jossa lapsille halutaan samaan aikaan opettaa sekä tapoja toimia yhdessä että huolehtia omista asioistaan (Nivala 2010).

Arkiympäristöjen yhteiskunnallistumiseen kiinnittyvän kansalaisuuden (k) perustana ovat henkilökohtaisesti tärkeät yhteisöt. Yhteisöt ovat itselöydettyjä, ja niiden puitteissa toimiminen vahvistaa lasten kokemusta osallisuudesta ja kuulumisesta. Itse löydetty yhteisö näyttäytyy lapselle mahdollisuutena valita itselleen mieluisa yhteisö (myös Korkiamäki 2013). Samaa asiaa kuvaa laajemmassa mittakaavassa myös Lister (2007b), joka on kuvannut, miten rajanvetoa käydään yleisesti sekä kansalaisuuden määrittelystä että kansalaisuuteen kuuluvien ja siitä ulosjäävien välillä.

Yllä olevien esimerkkien valossa olen kuvannut, miten yhteisön jäsenyys on riippuvainen sekä lasten omista taidoista toimia yhteisön jäsenenä että yhteisön luomista säännöistä ja normeista. Henkilökohtaisesta näkökulmasta yhteisön jäsenyys tarkoittaa kokemusta itselle tärkeiden yhteisöjen hyväksynnästä ja luottamuksesta. Toisin sanoen arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisessa kansalaisuus kumpuaa siitä, ettei yhteiskunnan jäsenenä olla ainoastaan annetuissa yhteisöissä, vaan myös vapaaehtoisuuteen perustuvissa henkilökohtaisissa yhteisöissä (myös Korkiamäki 2013). Jos kokee olevan mahdollista vaikuttaa esimerkiksi yhteisön toimintatapoihin, vahvistaa yhteisössä toimiminen kokemusta oman itsen merkityksestä muille. Oman itsen merkitys kansalaisuudessa voidaan puolestaan kiinnittää Simmelin (1999) tulkintaan jokaisen omasta paikasta niissä yhteisöissä, joissa elää. Simmelin ajattelussa jokaisen tulee löytää paikkansa kokonaisuudessa. Oman paikan löytyminen mahdollistaa kokemuksen mukanaolosta, ja omien mielipiteiden merkityksestä muille. Tällainen kokemus omasta paikasta yhteisössä voi syntyä millaisessa yhteisössä tahansa, mutta on erityisen merkittävää itselle tärkeissä yhteisöissä.

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallistumisen ulottuvuutta tarkasteltaessa lapset oppivat erilaisten yhteisöjen puitteissa elämään kansalaisina, kun kansalaisuus ymmärretään laajasti. Yhteisöjen olemassaolo vaatii yksilöiltä halua ja kykyä elää yhdessä toistensa kanssa.

5.2.3 poliittisuus (p)

Olen tunnistanut kolmanneksi arkiympäristöjen yhteiskunnallistumiseen kiinnittyväksi ulottuvuudeksi poliittisuuden (p). Yhteiskunnallistumisen ulottuvuutena poliittisuus kiinnittyy laajemmin arkipolitiikan käsitteeseen, jossa lasten poliittisuudesta tunnistetaan arkinen toiminnan kenttä (Kallio ja Mills 2016). Esimerkiksi Mitchell ja Elwood (2012) ovat kuvanneet arkipolitiikan tulevan näkyviin hetkissä, joissa lapset toimivat jokapäiväisessä elämässään. Yhteiskunnallistumisen kokonaisuudessa poliittisuus kuvaa, miten yleisesti tunnistetut ilmiöt kiinnittyvät jo olemassa oleviin ja tärkeiksi miellettyihin näkökohtiin. Toisin sanoen, jokin henkilökohtaisesti koettu näkökohta tulee haastetuksi, kun ihminen tulee tietoisiksi uusista asioista. Näin ollen jotain itselle tärkeää tulee kyseenalaistettua tai haastettua tavalla, jossa tuttuun asiaan alkaa kiinnittyä uudenlaisia tunteita tai esimerkiksi moraalista pohdintaa. Tunnistan niiden kokemusten, joihin alkaa kiinnittyä tunteita, piirtävän rajat lasten poliittisuudelle osana yhteiskunnallistumista. Näin ajatel-

tuna poliittisuus tulee esiin kokemuksissa, joissa tieto kohtaa tunteen, ja ihminen joutuu pohtimaan uudelleen suhdettaan aiemmin tietämäänsä.

Yhteiskunnallistumisen kuusikulmiossa arkiympäristöjen koettuun elämään kiinnittyvä poliittisuus asettuu institutionaalisen yhteiskuntaelämän Poliittisuuden vastinpariksi *tunteen* perusteella. Siinä missä Poliittisuus muodostuu pikemmin erilaisten näkökulmien olemassaolon tiedostamisesta, arkiympäristöjen koetun elämän poliittisuus rakentuu kokemukseen perustuvasta tunteesta. Ihmiselle syntyy tunne, jossa yhdistyvät henkilökohtaisesti tärkeä näkökulma, ja tätä haastamaan tullut tietoisuus asioiden tilasta tai ”oikein tekemisestä”. Laajemmin tulkittuna kyse on näkökulmille ja tiedoille annetuista merkityksistä (Kallio ja Häkli 2011).

Yksi esimerkki arkiympäristöjen koetun elämän poliittisuudesta kiinnittyy Pinjan (T5) kokemukseen omasta liikunnan harrastamisestaan. Pinja on tietoinen tavoista, joilla liikunnan ja urheilun harrastaminen ylipäänsä, ja lasten liian vähäinen liikkuminen erityisesti, ovat osa julkista keskustelua (esim. Kaleva 23.4.2011; Iltasanomat 18.3.2015; Yle 3.5.2016 ja 29.10.2016; HS 7.9.2016 ja 15.12.2016; Pirkka 10.7.2017). Samalla Pinjan (T5) kokemus omasta liikunnan harrastamisen vähyydestä ja vaikeudesta näyttää, miten yhteiskunnallisesti tärkeä näkökulma kiinnittyy osaksi henkilökohtaista kokemusta. Kuten alla olevasta esimerkistä käy ilmi, Pinja on kokeillut lähes kaikkia mahdollisia lajeja löytämättä itselleen mielekästä liikuntaharrastusta.

Haastattelija 1: *Joo okei – – – totaa miten koeksä et sul on – täysi tää arki vai onksulla – puuttuuks sulta jotain?*

Pinja (T5): *noo- ö ei puutu sillee mitään mut kyl mä aina joskus mietin et pitäiskö kuitenkin sit alottaa joku harrastus niinku joku urheilu mut sit ainaku- ainaku sit sinne menee ni sit käy pari kertaa sillee niinkue t jaksaisko nyt kuitenkin et*

H1: *Mitä kaikkee sä oot kokeillu?*

P: *öö ringetteä, airobikkiä, telinevoimistelua, tanssia, uintia (huokaisee) öö tota vesipalloa, koripalloa, joskus jalkapalloa sitte nii vähä kaikenlaista*

H1: *kaikenlaista eikä oo löytyny mitää –*

P: *– joo painia ja jujutsua vielä että*

H1: *okei niinku hyvin eri tyyppisiä lajeja, joo*

P: *mut emmä sit oikeen niinku mistään oo sillee innostunu että*

Pinjan kokemuksessa harrastuksen löytämisen vaikeus kiinnittyy monen lajin kilpailuasetelmaan, ja harrastajien asettamiseen toisiaan vastaan. Pinja kertoo, miten kilpaileminen on elementti, josta hän ei pidä, mutta joka on monen liikuntamuodon keskiössä. Liikuntaan liittyy ristiriita, jossa oma tekeminen ja yleisesti tunnustettu ”oikein” tekeminen eivät kohtaa. Kohtaamattomuus tuottaa Pinjalle kokemuksen, että hänessä on jotain vikaa. Hän kokee oman tilanteensa epäreiluna, sillä tarjolla olevat mahdollisuudet eivät ole hänelle

mielekkäitä. Toisin sanoen Pinja ei halua pakottaa itseään harrastamaan liikuntaa vain siksi, että niin kuuluisi tehdä. Samalla hän kuitenkin haluaisi toimia ”oikein”.

H1: *Joo, mut onks tää niinku sun niinku semmonen ihan oma et sust itestäs tuntuu vai onks joku sanonu et ois hyvä olla joku tämmönen harrastus?*

P: *no tota mä mietin sillee et niinku no mun liikuntaharrastus on sit enemmän kävelyä ja sit mä tykkään pyöräilläki jonku verran et mut sit sillee et jos tai mä ite mietin ku tääl kaikkial mainostetaan kovasti sitä et lasten pitäis liikkua kaksi tuntia päivässä ja joku ohjattu harrastus ainakin tunnin viikossa. Ni sit mä mietin ku ei oo oikein mitään mut sit ku ei oo mitään sellast niinku omaa harrastusta kuitenkaan sitä uintia sitte joku kolme vuotta kävin mut sinnekään ei jaksanu niinku ei mikään uimakoulu enää oikeen innostanu.*

Haastattelija 2: *onks niissä ollu niissä harrastuksissa ku sä oot kokeillu monenlaista ni öö onksiinä jotain siinä niinku ohjatussa harrastuksessa ni mistä sä et pidä?*

P: *Monissa on silleen että pitäis sit kilpailla tai niinku sillee niinku esimerkiks painiaki mä kävin vissiin vuoden ajan nisit siinki oli kokoajan et oli jotain niinku kilpaoluja ni sit mä en kauheesti pitäny sit siit ku sillee ja no se paini oli muuten mut siin piti koko ajan painii poikien kanssa ja sit ne oli paininu paljon enemmän ni sit se oli vähä hankalaa ja sit ehkä se ku, sit niinku et jos on paljon niinku et on jotku harrastanu paljon kauemmin ni sit se on aina sillee niinku et on niinku aina vähä jäljessä sit siinä ja sit ku siin pitäis käydä niin säännöllisesti ja sit ku ei jaksais lähtee ni sit se on vähä...*

H2: *Joo ymmärrän hyvin*

H1: *mm et joku niinku semmone mitä vois tehdä vähä sillon ku huvittaa ni vois olla ihan hyvä*

P: *Se on just se kuvis ku siin on kuitenkin niin tai ei oo kauheen niinku niinku haastavaa tai rajua mitenkään ni –*

H1: *– ja siin ei kilpailla*

P: *nii ei, nii sit se on vaa nii et voi tehdä iha rauhassa ja silleen – – et sinne tekee aina sit mieli lähtee*

Pinja on itse tiedostanut poikkeavansa toivotusta liikuntaa harrastavan lapsen ideaalista, ja pyrkinyt vaikuttamaan tähän kokeilemalla erilaisia harrastuksia. Pinjalle on vahvistunut kokemus, jossa hän on vääränlainen suhteessa tarjolla oleviin harrastuksiin. Pinjan äiti on puolestaan pyrkinyt lieventämään Pinjan negatiivista kokemusta toteamalla myös omachtoisten koira- ja pyörälenkkien olevan liikuntaa. Pinjan oma kokemus liikunnan harrastamisesta tulee tästä huolimatta haastetuksi olemassa olevasta yhteiskunnallisesta määrittelystä käsin. Pinjan täytyy rakentaa käsitystä itsestään liikkujana uudelleen. Millainen liikkuja olen, jos en vastaa annettua käsitystä?

H1: *Just – onksne (vanhemmat) sanonu sulle jotain tästä urheiluharrastuksesta?*

P: *No joo, kylhän mä oon siitä valitellu et sitte isä keksi sen jujutsun ja sillee mut ei sekään sit jaksanu innostu- innostaa ja sitte tota äiti sit sano just että ei sillä oo niinku kauheesti väliä et jos käy koiran kaa lenkillä ja pyöräilee ni ei siin- kyl siin pysyy ihan kunnossa et ei siin*

H1: *Nii ja kylhän koulussaki on varmaan jotain liikuntaa?*

P: *On joo kaks tuntia viikossa*

Pinjan kokemuksessa ulkopuolelta saatu informaatio liikunnan tärkeydestä kohtaa risti-riidan hänen oman arkisen kokemuksensa kanssa. Tätä on mahdollista tarkastella myös esimerkkinä institutionaalisen yhteiskuntaelämän ja arkiyhteisöjen koetun elämän eroista. Kun jokin näkökohta, esimerkiksi liikunnan harrastaminen, on politisoitunut, sen merkitystä on vaikea omilla valinnoilla sivuuttaa. Toisin sanoen, arkisissa valinnoissa haluaisi toimia kuten *tuntuu* hyvältä, vaikka samalla *tietää*, miten tulisi toimia. Pinjan kokemus kiinnittyy tähän laajempaan tapaan tunnistaa lasten poliittisuus tavalla, jossa hän on suhteessa vallitsevaan diskurssiin, mutta ei pyri vaikuttamaan siihen. Toisin sanoen hän ei pyri vaikuttamaan politisoituneeseen kysymykseen suoraan pyrkimällä esimerkiksi muuttamaan vallitsevaa diskurssia lasten liikunnasta, vaan hän pyrkii perustelemaan, ja tätä kautta vaikuttamaan, omaa toimintaansa suhteessa tähän vallitsevaan diskurssiin. Tähän liittyen esimerkiksi Trell ja van Hoven (2016) ovat todenneet, että lasten poliittisuuden tulisi näkyä nimenomaan lasten omissa poliittisuuden määritelmissä, eikä pelkästään aikuisten tulkintana näistä määritelmistä.

Yleisesti lasten liikunnan harrastamista voidaan tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta. Sitä voidaan pitää käytännön tasolla hyvänä asiana, johon lapsia kannustetaan. Samaan aikaan liikunnan harrastamisesta puhuminen on nostanut esiin näkökulman, jossa harrastamattomuus alkaa mieltä ”huonoksi” lapsuudeksi. Ajatuksessa tulee näkyviin Skeltonin (2010) näkemys lasten vastuuttamisesta omista valinnoistaan. Esimerkiksi liikuntaa harrastamaton lapsi voidaan asettaa vastuuseen omasta valinnastaan, ja perustelemaan miksi ei harrasta liikuntaa.

Toiseksi esimerkiksi arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisen poliittisuudesta valitsin lasten lemmikkieläimiin ja etenkin koiriin liittyvät kokemukset. Koirat olivat monelle lapselle tärkeitä lemmikkejä, ja niihin oltiin kiintyneitä. Osalle lapsista lemmikki oli asia, joka mainittiin keskusteluissa lyhyesti. Osa lapsista puolestaan mainitsi lemmikin itsestäänselvyytenä, joka oli joko aina ollut olemassa, tai joka kuului perheeseen automaattisesti. Näiden lisäksi muutamalle lapselle lemmikki oli tärkeä arkisen elämän osa, jonka olemassaolosta ja merkityksestä puhuttiin keskusteluissa pitkään. Kaikille lemmikin hankkiminen ei ollut ollut itsestään selvää, vaan sen saadakseen oli joutunut todistamaan pystyvänsä siitä myös huolehtimaan. Esimerkiksi Katariina (N₅) kertoo, miten hänen oli vakuutettava vanhempansa ennen oman koiran saamista:

Katariina: *Joo, mä oon toivonu aika pitkään omaa koiraa ja meillä on sitte se toinen koira ni se on tavallaan meidän iskän silleen että kyllä kaikki niinku hoitaa molempia mutta sillai on niillä tietty sellanen omistaja, josta ne sillai enemmän tykkää niinku*

H1: *Joo, miten tota noin ni pitkään sä jouduit käymään tästä keskusteluja et sä sait...*

K: *noo, mä oon kuuden vanhasta asti ajatellu ja halunnu [---]*

K: *[---] ne tavallaan piti semmosen pienen testin joka kesti kuukauden että mun piti hoitaa sitä isompaa koiraa silleen että ne näki että siit ei tuu sellasta että mä hetken aikaa hoidan ja et se jäis sitte pois*

H1: *just, joo et ne halus et sit jos sä saat oman koiran ni sit se on sun sä hoidat sitä ja käyt ulkona ja jaksat hoitaa niinku ihan pidempään*

H2: *montakos kertaa päivässä sä käyt ulkona sen koiran kanssa*

K: *Noo me käydään normaalisti kolme kertaa, että aamulla ja sitte ku mä tuun koulusta ni mä käytän lenkillä ja sitte illalla viel iltalenkki*

H2: *Mites aamulla, käytäksä koiran lenkillä missä kohtaa [---]*

K: *No, mä herään aika aikasin aina aamulla ja sitte me lähetään käymään semmonen pieni lenkki et se saa tehdä pissat ja sillee sitte se pärjää sen päivän mutta sitte ku mä tuun koulust ni sitte mä käytän sen vähän pitemmällä.*

Katariinan kokemus piirtää hyvän esimerkkikuvan lemmikkikoiran merkityksestä niille lapsille, joille koiran saaminen oli kokemuksellisesti merkityksellistä. Kun tällaiseen kokemukseen yhdistetään yllättävää tietoa, voi lopputuloksena olla voimakas reaktio. Yksi esimerkki tällaisesta oli tieto koirien ja kissojen käyttämisestä ravintona Kiinassa.

Etenkin viidesluokkalaisten tyttöjen keskuudessa kissojen ja koirien käyttäminen ravintona Kiinassa oli aiheuttanut tunnereaktion. Vaikka asia sinänsä sivuutettiin useassa haastattelussa vain maininnalla, kissojen ja koirien syöminen kuvaa tapaa, jolla asioista saatu uusi tieto kiinnittyy olemassa olevaan tärkeään näkökohtaan muuttuen tätä kautta henkilökohtaisesti merkitykselliseksi tunteeksi.

Haastattelija 1: *Joo --- no sit on Kiina, punasella*

Mia (N5): *Nii, ku mä oon aika eläinrakas ni mä en tykkää siitä et sielä syödään koiria*

Haastattelija 2: *Onks teillä joku lemmikki kotona*

M: *Ei, mut me hankitaan ens kesänä koira*

Tuulia (N5): *Kiina on, se on sillai ihan kiva maa mutta kun sielä syödään noita kissoja ja koiria ni se on sillai harmittava*

Haastattelija 2: *No Kiinaan et halua mennä koska siellä syödään koiria*

Paula (T5): *Joo, se on mun mielest ihan hirveetä sillee*

H₂: *Sä pidät eläimistä?*

P: *Joo*

H₂: *Onks teillä muuten koiraa?*

P: *Ei o mut kyl me aiotaan hankkii jossain vaiheessa*

H₂: *Sä haluaisit sellasta?*

P: *joo*

Samaan aikaan kissojen ja koirien syönti ei tarkoittanut näille lapsille huolestumista eläinten oikeuksista laajemmin. Kissojen ja koirien syönnin merkanneet lapset eivät esimerkiksi maininneet länsimaissa syötävien eläinten kohtelua tai eläinsuojelua yleisesti tärkeänä. Possujen, tipujen tai lehmien kohtelu ei samalla tavalla vaikuttanut mielikuviin, koska näiden eläinten syöminen ei kiinnittynyt lapsille henkilökohtaisesti tärkeisiin eläimiin. Possut, tiput ja lehmät ovat Suomessa tuotantoeläimiä, joiden käyttö ravintona on hyväksyttyä, eikä kannu mukanaan sellaista ärsykettä kuin ajatus kissojen ja koirien käyttämisestä ravintona.

Suurin osa asian maininneista lapsista liitti koirien ja kissojen syönnin nimenomaan Kiinaan, jolloin koko maa määrittyi ”huonoksi paikaksi”. Samalla kyse ei ollut paikasta itsessään vaan nimenomaan kissojen ja koirien syömisestä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi. Siinä Kiina on mieluinen ja positiivinen paikka, mutta negatiivinen väri kuvaa Koreaa, jonne kissojen ja koirien syönti liitetään.

Haastattelija 1: *Nii just joo, okei no sit on – – – Kiina*

Oona (N₅): *joo, ja mä tykkään tosi paljon Kiinasta – mä en oo ikinä käyny sielä mutta kaikki kehuu sitä esim mun kaverin ni sen kaveri on käyny Kiinassa, niin sitte se niinkun se kerto kaikkee että mitä sielä oli ni sitte ku mä tykkään kaikista pandoista ja näistä niin jotenkin tulee mieleen sellanen kiva paikka*

H₁: *Okei, ja sit on tää Korea täällä*

O: *Joo no siitä tulee mieleen ku sielä on syöty tosi paljon niitä koiria ja kaikkii eläimiä että kun ne ei sais enää niinku syödä niitä ja tällasta niin sitte ne ei oo niinku vielä lopettanu sitä sillai kunnolla joten ne on tehny vähän lainmukaisesti sillai että ne ei oo kauheesti totellu sitä lakia siinä*

Tieto kissojen ja koirien syömisestä on osalle lapsista tullut koululuokan sosiaalisessa yhteisössä, sillä useampi lapsi samasta kaveriporukasta mainitsi asian. Tämän lisäksi tietoa oli löytynyt esimerkiksi internetistä, josta sitä on helposti saatavilla ja lasten löydettävissä.

Haastattelija 2: *Kiinaan et halua mennä koska siellä syödään koiria*

Haastattelija 1: *Mistä sä oot kuullu noista et Kiinassa syödään niit koiria?*

Paula (T₅): *ää uutisista ja näistä niinku nettisivuiltaki iha ku lukee ni joistain nettisivuilla on et öö Kiinassa syödään koiria ja sellasii ja sit siel on jotain videoita ja sellasia*

Kiina-esimerkki paljastaa, *miten* lasten henkilökohtainen poliittisuus tulee arkiympäristöjen koetussa elämässä näkyviin. Kun lapsen mielikuvaan lemmikkieläimistä lisätään tietoisuus siitä, että jossain maassa on laillista käyttää näitä eläimiä ravintona, saa uusi tietoisuus aikaan tunneperäisen reaktion. Toisin sanoen uusi tieto haastaa arkielämän kokemuksellisesti tärkeän näkemyksen. Jos vertaan ajatusta institutionaalisen yhteiskuntaelämän Poliittisuuteen, niin siinä huoli kissojen ja koirien syömisestä kiinnittyisi eläinten oikeuksiin, ja ylipäänsä huoleen eläinten hyvinvoinnista. Tässä kokonaisuudessa lapset olisivat huolissaan myös esimerkiksi tuotantoeläinten oloista. Tapa, jolla Kiina-esimerkki kuvaa lasten poliittisuutta, kiinnittyy laajemmin Trellin ja van Hovenin (2016) ajatukseen lasten poliittisuuden uudenlaisista ilmenemistavoista. Lapset eivät *toimi* tullessaan tietoiseksi kissojen ja koirien syömisestä, vaan tieto vaikuttaa heidän kokemuksiinsa, tunteisiinsa ja mielikuviinsa maailmasta.

Kaiken kaikkiaan arkiyhteisöjen yhteiskunnallistumisen puitteissa tarkastelemani poliittisuus (p) tulee näkyviin erilaisissa arkisissa hetkissä, joissa toiminta, kokemukset tai näkemykset muokkaavat lasten ymmärrystä maailmasta. Esimerkiksi Bartos (2012) tarkastelee omassa tutkimuksessaan sitä, miten lapset toimivat erilaisissa hoivaan liittyvissä asioissa (*politics of care*). Hänen tarkastelunsa kohteena on, miten hoivaan liittyvät teot voidaan tunnistaa poliittisena toimintana, vaikka hoivaa sinällään ei mielletäisi poliittisena asiana. Samoin kissat ja koirat tai liikunta eivät sinällään ole pelkästään poliittisia asioita, mutta niihin kiinnittyvät tunteet ja tietoisuus voidaan nähdä poliittisuutena erityisesti tarkasteltaessa niitä osana yhteiskunnallistumista.

Osaltaan tunnistanakin arkiympäristöjen koetun elämän poliittisuuden kumpuavan yllätyksestä. Tilanteesta, jossa toisen kokemus ennako-odotusten vastaisesti ei kiinnity johonkin yleisesti tunnettuun näkökulmaan, vaan kokemuksen perustelu on toisenlainen. Yllätyksen hetkissä voi tulla näkyväksi, miten poliittisuus on lapsille olemassa (Trell ja van Hoven 2016). Se on henkilökohtaisten kokemusten kietoutumista yhteen laajempien yhteyksien tunnistamisen kanssa (myös Kallio ja Häkli 2011). Jokin henkilökohtainen oman arjen näkökohta tulee tiedon lisääntymisen myötä haastetuksi, ja siihen alkaa kiinnittyä ristiriitaisia elementtejä. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion ulottuvuutena poliittisuus rakentuu itsestä käsin. Toisin sanoen monista ympärillä olevista tiedoista ja käsityksistä huomio kiinnittyy sellaisiin asioihin, jotka jollain tavalla kiinnittyvät omaan henkilökohtaiseen elämään.

5.3 Lasten kokemuksia arkisista käytännöistä

Olen edellä kuvannut yhteiskunnallistumista erillisinä, mutta toisiinsa kietoutuneina ulottuvuuksina. Tekemäni valinta on kuitenkin ollut lähtökohdiltaan analyttinen. Vaikka yhteiskunnallistumisella on kaiken kaikkiaan tarkoitus kuvata lasten kokemusten eri puolia, oli analyttisen jäntevyyden kannalta järkevää tarkastella ulottuvuuksia ensin erillään. Tällä valinnalla pääsin kuvaamaan, millä perusteilla ulottuvuudet muodostavat yhteistä

määritelmää ja mitkä tekijät perustelevat ulottuvuuksia. Käytännössä lasten kokemukset eivät synny näin selkeästi.

Tunnustussuhdeteorioihin (esim. Fraser ja Honneth 2003; Thomas 2012) tukeutuen tuon yhteiskunnallistumisen tarkastelun avulla näkyviin tapoja, joiden avulla on mahdollista tunnistaa erilaiset tarpeet ja tavat yhteiskunnan jäsenyydelle. Erilaiset ihmiset, sekä lapset että aikuiset, tarvitsevat monenlaisia mukanaolemisen tapoja, jotta heidän suhteensa yhteiskuntaan voi muodostua vahvaksi. Näiden tapojen tulee tulla tunnistetuiksi yhteiskunnallisina myös muiden toimesta.

Tarkastelen tätä samanarvoista erilaisuutta tarkemmin kuvaamalla, miten kokemukset ja kiinnostuksen kohteet voivat kiinnittyä paitsi ulottuvuuksien ”ääripäihin” myös eri kohtiin yksittäisellä ulottuvuudella sekä usealle jatkumolle. Aiemmin kuvaamani esimerkit olivat ”äärimmäisiä” tavalla, jolla hain jatkumoina kuvattujen ulottuvuuksien ääripäiden välille mahdollisimman paljon eroa. ”Ääripääesimerkkien” lisäksi O/osallistumisen, K/Kansalaisuuden ja P/poliittisuuden janoilla kokemukset voivat sijoittua myös lähemmäs toisiaan. Tämä ajatus näkyy esimerkiksi Juhanin esimerkissä, jossa hän kuvasi suhtautumistaan Venäjään ja romanialaisiin kerjäläisiin. Vaikka käytin Juhanin kuvailemia kokemuksia esimerkkinä institutionaalisen yhteiskunnallistumisen Poliittisuudesta, voi Juhanin kokemusten nähdä kiinnittyvän henkilökohtaisen ulottuvuutensa vuoksi myös lähemmäs poliittisuutta (p).

Venäjää puolestaan käytin esimerkkinä institutionaalisen yhteiskunnallistumisen Poliittisuudesta, jossa siihen suhtautuminen kuvasi tietoisuutta politisoituneiden asioiden olemassaolosta. Esimerkkikuvauksissa Venäjän olemassa olosta valtiona, maana ja kulttuurina oltiin tietoisia, mutta tietoisuus ei kiinnittynyt henkilökohtaisesti merkittäviin kokemuksiin.

Kuvasin myös Eveliinan kokemuksissa venäläisyyttä arkielämän yhteiskunnallistumisen kansalaisuudessa. Eveliinan kokemuksista on nähtävissä arkiyhteisöjen yhteiskunnallistumisen poliittisuus. Tässä kokemuksessa sekä poliittisuus että kansalaisuus näkyvät esimerkiksi tavoilla, joilla Venäjä liittyi vahvasti Eveliinan henkilökohtaiseen elämään. Venäläisyys on Eveliinalle kokemuksellisesti tärkeä asia, jonka perusteella hän kokee venäläisyyden ja Venäjän henkilökohtaisesti tärkeänä.

Eveliina (T9): Mun äiti on käyny venäläisen koulun nuorena, et on ollu aika venäläistä ja sit mun äiti opettaa mulle venäjää nyt

Haastattelija 2: Okei. Millon se on alkanu se venäjän opettaminen sulle?

E: Ihan siis vähän aikaa sitte kun mun äidin äiti, sen ex-mies oli venäläinen ni sitte tota... mua alko kiinnostaa se ku ei ymmärtäny kaikkee mitä se sano. Tietenki siinä vaiheessa ku se oli opettanu ni mä sain pari sanaa kiinni silleen, ja sit ku venäläiset puhuu tosi paljon käsillä ni mä ymmärrän siit jo et mist puhutaan vähän, et, et Venäjä kiinnostaa ja mä haluan Venäjälle ja tälleen...

Edellä olevaa lainausta voi peilata myös vasten institutionaalisen yhteiskuntaelämän Poliittisuutta. Tässä kokonaisuudessa Eveliina ei, toisin kuin useimmat muut, ota kantaa Venäjään valtiona tai maantieteellisenä paikkana, vaan hän rakentaa mielikuvan Venäjästä kokemuksistaan käsin.

Venäjä voi olemassa olevana asiana asettua yhteiskunnallistumisen näkökulmasta usealla tavalla. Se voi olla esimerkki selkeästi institutionaalisen yhteiskuntaelämän Poliittisuudesta. Tällöin se kuvaa tapaa, jolla lapset tulevat tietoisiksi laajoista (yhteiskunnallisista) kysymyksistä. Samalla ”venäjä” voi kuvata myös henkilökohtaisempaa poliittisuuden tai kansalaisuuden näkökulmaa, jossa sillä on henkilökohtainen merkitys. Näissä yhteyksissä venäjä on henkilökohtaisesti tärkeä, jolloin siihen ei halua kiinnittää tätä näkökulmaa horjuttavia elementtejä.

Toiseksi esimerkiksi kokemusten monimuotoisesta kiinnittymisestä yhteiskunnallistumiseen nostan K/kansalaisuuden janalla annettujen ja itselöydettyjen yhteisöjen limittymisen toisiinsa. Limittyminen voidaan tunnistaa Moosa-Mithan (2005) sanoin läsnäolona, jossa tunnistetaan erilaisia yhteisöjä lasten osallisuuden ja toimijuuden konteksteiksi. Konkreettisesti arkielämässä itse valitut ja annetut yhteisöt ovat yhtä aikaa lasten arkisen elämän tiloja, jotka tulevat näkyviin esimerkiksi lapsen perheen (annettu yhteisö) ja kaverien (itse löydetty yhteisö) kohtaamisissa.

Yhteiskunnallistumisessa erilaisten yhteisöjen samanaikainen ilmeneminen kiinnittyy K/kansalaisuusjatkumolle, jossa yhteisön merkitys muodostuu itse löydetyn yhteisön jäsenten välisistä keskinäisistä suhteista sekä jokaisen jäsenen suhteista muihin olemassa oleviin yhteisöihin. Esimerkkinä kohtaamisesta kuvaan Ilonan (T₅) kokemusta. Ilonalla hankauksia yhteisöjen välillä aiheuttaa hänen ystäviensä Nooran (T₅) ja Aadan (T₅) kohtaamiset hänen perheensä kanssa. Noora on luonteeltaan vilkas ja puhelias ja Aada puolestaan rauhallinen ja harkitseva. Ilonan annetussa yhteisössä, vanhempien ja isovanhempien keskuudessa, Aada on miellyttävä ja rauhallinen ystävä, jonka mukanaolo erilaisiin perheen yhteisiin tilaisuuksiin on tervetullutta. Samaan aikaan Noora on, vilkkautensa vuoksi, Ilonan perheelle vähemmän toivottu vieras. Noora ei ole yhtä tervetullut esimerkiksi yhteisille mökkireissuille kuin Aada. Ilonalle ristiriita merkitsee kahden yhteisön, annetun ja itse löydetyn, hankalaa kohtaamista. Vaikka Ilona ymmärtää annetun yhteisön vanhempien näkökulman, hän on samaan aikaan valmis pitämään itse löydetyn yhteisön Nooran puolia. Ilona toteaa, että on itse valinnut Nooran ystäväkseen ja ”*sillä sipuli*”, joten tätä päätöstä annetun yhteisön jäsenten on kunnioitettava.

Laajemmin Ilonan kokemus voidaan kiinnittää lasten omaan tapaan määritellä yhteiskunnan jäsenenä olemisen paikkaa (Thomas 2007). Kuten olen aiemmin osallistumista kuvanneessa luvussa (2.1), Thomasiin tukeutuen, tuonut esille lasten yhteiskunnalliset kokemukset mukanaolon ja toimimisen mahdollisuuksista voidaan ymmärtää tapoina neuvotella paikkaansa maailmassa. Kuten esimerkiksi Ilonan esimerkissä näkyy, lapset määrittävät paikkansa useissa yhteisöissään, ja päättävät millaisin reunaehtoin he ovat valmiita yhteisöjen jäsenyyksistä neuvottelemaan.

Sosiaaliin suhteisiin kietoutuneet kokemukset arkisen elämän yhteisöistä paljastavat jotain oleellista myös lasten arjen ulottuvuuksista. Kuten aiemmin kuvasin, jokaisella on omanlaisensa arjen rutiini, jossa kiinnitytään itselle tärkeisiin arkisiin asioihin (Agnew 2002; Bartos 2012; Aaltojärvi 2014). Arkiympäristöjen yhteiskunnallistumisessa itse löydetyn yhteisön merkitys ulottuu arkisessa kanssakäymisessä myös kyseisen yhteisön ulkopuolelle, eikä arkista ja institutionaalista tai annettua ja itse löydettyä ole käytännössä yksinkertaista erottaa toisistaan.

Yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksina kuvattuna toimiminen sekä itse löydettyjen että annettujen yhteisöjen puitteissa, asettaa kansalaisuuden (k) kokemuksia lähemmäs K/kansalaisuuden jatkumon keskiötä. Yllä oleva esimerkki kuvaa, miten kaksi kansalaisuusulottuvuuden päätä ovat lasten eletyssä arjessa läsnä samaan aikaan, ja lasten on kyettävä olemaan suhteessa molempiin. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi siinä, miten toimiminen suhteessa annettuihin yhteisöihin vaatii lapsilta erilaisia taitoja kestää ristiriitoja, kuin toimiminen pelkästään oman itse löydetyn yhteisön sisällä.

Kolmantena esimerkkinä yhteiskunnallistumisesta käytän kuvausta prosessista, jossa neuvoteltiin harrastamisen lopettamisesta. Esimerkkinä toimiva harrastamisen lopettaminen näkyy sekä annettujen yhteisöjen jäsenyytenä (Kansalaisuus) että aktiivisena osanottamisena tarjottuun toimintaan (Osallistuminen). Samaan aikaan harrastuksen lopettamisen kuvauksessa on läsnä aktiivinen osan ottaminen toimintaan, jonka on itse valinnut (osallistuminen) sekä asenteet, tiedot ja näkemykset, jotka kiinnittyvät itselle tärkeiksi määrittäneisiin asioihin (poliittisuus). Tästä voidaan tunnistaa myös tapoja ymmärtää lasten osallistumisen prosessi (Thomas 2007). Tämä ajatus puolestaan kiinnittyy siihen, mitä tullaan tunnistaneeksi silloin, jos nähdään osallistuminen prosessina. Kuten osallistumisen kuvauksessa toin esiin, lasten mukanaolo typistyy usein tarkoittamaan ainoastaan aktiivisia tekoja sellaisissa yhteyksissä, jotka on valmiiksi määritelty. Tällaiset teot ulkopuolinen voi tunnistaa osan ottamiseksi ja vaikuttamiseksi itselle kuuluviin asioihin.

Lopettamisen taustalla on Mintun suhde harrastukseensa, joka oli muodostunut jo lähtökohtaisesti hankalaksi. Minttu kertoo, miten hän ja hänen siskonsa ovat molemmat aloittaneet tanssiharrastuksen nuorina: *”meiät molemmat vaan laitettiin sinne”*. Minttu kuvaa myös, ettei hänelle syntynyt kokemusta harrastuksen mielekkyydestä (asettuminen O/osallistumisen jatkumolle). Tässä mielessä Mintun harrastamisessa ei ole kyse itse löydetystä toiminnasta. Henkilökohtaisesti merkittävän toiminnan sijasta harrastus on muuttunut Mintun kasvaessa ensin tärkeäksi ja myöhemmin vähemmän merkittäväksi toiminnaksi. Henkilökohtaisen suhteen puuttumisen lisäksi, lopettamisesta käytävän keskustelun taustalla on Mintun isosiskon lopettamishalut Mintun ikäisenä (suhde Kansalaisuuden annettuihin yhteisöihin). Jälkeenpäin sisko on ollut hyvillään, ettei saanut aikoinaan lopettaa. Mintun kokeman mukaan hänen oletetaan sekä nyt että tulevaisuudessa kokevan asiat kuten siskonsa, joten harrastuksen lopettaminen ei ole pelkästään ilmoitusasia (suhde Kansalaisuuden annetut yhteisöt). Minttu joutuu perustelemaan oman kantansa sekä vanhemmilleen että siskolleen omista lähtökohdistaan käsin (suhde poliittisuus).

H1: ... joo. Harrastaaks sun sisko jotaki niinku samantyylistä?

Minttu (N5): Joo, se on harrastanu nyt 11 vuotta vai 12 vuotta vai 13 vuotta jotain tanssia. Mäkin harrastin tanssia viis vuotta mutta mä en sitten, mä en ollu koskaan jotenkin tuntenu sitä omaks lajiksseni että se oli jotenkin vaan ni niihin treeneihin menoki tuntu jotenki vähän ankeelta –

H1: Meniksä niihin sit sen takii tai alotiks sä sen sit sen takii et sun siskoki harrasti vai –

M: – Ei, vaan mut niinku laitettiin sinne pienenä, et meiät molemmat laitettiin vaan sinne ja sitten niin tota sitten mulle tuli vaan semmonen niinku että onks se nyt vuosi sitten että nyt mä en enää jaksa että.

Omasta kokemuksestaan käsin Minttu pyrkii perustelemaan, miksi harrastus ei sovi hänelle, ja millaiselta tilanne näyttäytyy hänen näkökulmastaan. Mintun täytyy neuvotella, argumentoida ja perustella kantansa saadakseen aikaan jonkun lopputuloksen.

H1: Nii, miten sen tanssin lopettaminen meni, meniks se ihan silleen että sä vaan sanoit vanhemmille, et sä et enää halua vai käytiiks siit jotain keskustelua –

Minttu: No siis, käytiin niinku aika paljon keskustelua koska mun isosisko oli tosi tyytyväinen siihen ku se ei ollu sillon lopettanu vaikka se oli pyytäny. Ni sitte mä sanoin että kun mä en oikeesti niinku tykkää siitä ku siin on vaan yks kiva päivä, joka on se esiintyminen ja sit ku siin vaan toistetaan niinku samoja asioita niinku koko ajan vaan plietä ja tälleen ni mä en niinku jaksanu sitä ettei tullu mitään uutta. Ja sitte ku se meidän opettaja oli vähän semmonen tai se niinku että meni jollain yhellä väärin ni sitte koko oo ryhämä joutu tekeen sen uudestaan sen koko sarjan.

Yllä oleva kuvaus paljastaa, miksi lasten vaikuttaminen tulisi tunnistaa kokoelmana erilaisia tekoja ja kokemuksia. Jos esimerkiksi oletetaan, että Minttu olisi kertonut opettajalleen epäreiluksi kokemastaan asiasta, ja tämä olisi muuttanut suhtautumistaan, olisi voitu todeta Mintun tulleen kuulluksi, ja hänen voineen vaikuttaa itselleen tärkeään asiaan. Kun Mintun toiminta tapahtuikin epäsuoremmin harrastuksen lopettamisen muodossa, teko jää herkästi tunnistamatta vaikuttamisena. Monesta suunnasta avautuvan yhteiskunnallistumisen tarkastelussa Mintun kokemuksesta oli tunnistettavissa aktiivista toimijuutta, vaikka yksittäinen teko oli passiivinen poisvetäytyminen. Samankaltaisesta toimijuuden sivuuttamisesta puhuvat myös Kallio ja Häkli (2011) kuvatessaan, miten lapset eivät neuvotelleet aikuisten tavalla mahdollisuuksistaan käyttää kaupunkitilaa, vaan etsivät omat tiensä toimijuudelleen. Heidän valitsemaansa tapaa toimia ei kuitenkaan tunnistettu ”oikeana”, jolloin se tuli aikuisten toimesta sivuutettua.

Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion valossa Mintun toiminta tässä oletetussa tilanteessa olisi voitu tunnistaa joko Osallistumisena tai Poliittisuutena. Koska Mintun toiminta oli toisenlaista, sen tunnistaminen osallistumiseksi ja poliittisuudeksi on hankalampaa. Samaan aikaan, kun vaikuttaminen voi tulla näkyviin monenlaisena toimintana, se voi olla kokemuksellisesti samankaltaista.

Vielä yksi esimerkki yhteiskunnallistumisen kuusikulmion erilaisten ulottuvuuksien yhdistämisestä löytyy Kristianin kokemuksista, joissa yhdistyvät institutionaalisen yhteiskuntaelämän Osallistumisen ja Kansalaisuuden lisäksi myös arkiympäristöjen koetun elämän osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus. Kristian on löytänyt harrastuksensa (osallistuminen) myötä tiensä yhdistystoimintaan (kansalaisuus ja Kansalaisuus), jossa hän on saanut olla mukana toteuttamassa ja järjestämässä itseään kiinnostavaa toimintaa (Osallistuminen ja poliittisuus). Vaikka yhdistystoiminta voidaan sinällään mieltää osaksi institutionaalista yhteiskunnallistumista, on se Kristianin kokemuksessa osa arkiympäristöä. Hänen kokemuksessaan toiminnan muoto (yhdistys) ei ollut toiminnan motiivi, vaan innostus olla mukana syntyi toiminnan sisällöstä. Jos Kristianin kokemusta tulkittaisiin ainoastaan toiminnan muodon mukaan, yhdistystoiminta kuvaisi nimenomaan institutionaalisen yhteiskuntaelämän Osallistumista eli osan ottamista järjestetyssä toiminnassa. Tämän lisäksi yhdistystoiminnassa mukana olemista pidetään myös laajemmin yhteiskunnallisena toimintana, jossa mukana oleminen on hyvän ja aktiivisen kansalaisen merkki. Kristianin kokemuksessa yhdistystoiminta kiinnittyi vahvemmin hänelle tärkeään musiikkiharrastukseen, ja oli musiikkiharrastuksen ja porukan jatke (kansalaisuus). Tässä yhteisössä Kristian pystyy toimimaan itselle mieluisalla tavalla (osallistuminen ja poliittisuus). Simmeliin (1999) tukeutuen, suhtautuminen lasten kokemuksiin rakentavalla ja ymmärtävällä tavalla riippumatta kontekstista vaikuttaa yhteiskunnan omaksi kokemiseen ja kuulumisen tunteeseen.

Kaiken kaikkiaan lasten yhteiskunnallistumisen ymmärtämisessä on kyse arvoista. Kuten olen jo aiemmin kuvannut, esimerkiksi Listerin (2007) mukaan arvot vaikuttavat siihen, millaisena lasten kokemukset tunnustetaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, millainen arvo annetaan erilaisille osallistumisen tavoille tai miten erilaisia asioita arvostetaan. Arvojen merkitys näkyy myös tavoissa, joilla lapset osallistumisen rakenteissa kohdataan. Yhteiskunnallistumisen näkökulmasta ihmisiä ei tarvitse kaikissa tilanteissa kohdella samalla tavalla, kunhan kohtelu on reilua. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tapoja, joiden avulla lasten erilaiset osallisuuden kokemukset ja toimijuuden tavat tulevat tunnistetuiksi. Joillekin on tarpeen tulla tunnistetuksi aktiivisina toimijoina. Toisten toimijuus taas on näkymättömämpää, eikä aktiivisena tunnistetuksi tuleminen ole yhtä lailla tärkeää. Tunnistan yhteiskunnallistumisen tukeutuvan arvoihin tavalla, jonka myötä siinä osataan antaa arvoa erilaisuudelle ja moninaisille tavoille olla yhteiskunnan jäsen.

Yhteiskunnallistumista voidaan kuvata Kjørholtin (2007) käyttämällä *symbolisen tilan* käsitteellä. Hän käyttää käsitettä puhuessaan tavoista, joilla lapset ovat luomassa käsitystä yhteiskunnallisesta osallistumisestaan uudella tavalla. Idealtaan symbolinen tila syntyy symbolisista arvoista, jotka tulevat lähelle Listerin arvotarkastelua.

Yhteiskunnallistumisessa lapsilla on mahdollisuus valita, millaisiin asioihin he kiinnittyvät sekä millaisissa asioissa he haluavat toimia. Vapaus valita ei kuitenkaan tarkoita, että lapset saavat ja voivat valita kaikki asiat, vaan pikemmin laajempaa ymmärrystä siitä, millaiset asiat kiinnittyvät kokemuksiin yhteiskunnallisista mahdollisuuksista olla mukana

(myös Kjørholt 2007). Näiden asioiden puitteissa lapset voivat valita toimintansa suunnan, ja aikuiset oppivat antamaan tilaa lasten omalle toimijuudelle. Toisin sanoen vapaus valita tuo mukanaan myös mahdollisuuden jäädä sivuun ja ulkopuolelle. Aikuisten haaste puolestaan kietoutuu siihen, miten tunnistaa vapaaehtoinen poisjäänti pakotetusta ulossulkemisesta. Pohdinta kiteytyy kysymyksiin siitä, mitkä ovat ne rajat, joiden sisällä lasten mahdollisuuksien tukeminen on tarpeellista, ja missä tilanteissa voi antaa lasten päättää itse?

Simmelin (1999) ajattelua seuraten lasten yhteiskunnallistuminen rakentuu kahden toisiinsa kiinnittyvän näkökulman yhdistämisestä. Simmelin sanoin jokainen on yhteiskunnan jäsen sekä omasta itsestään käsin että yhteiskunnan tuottamana. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmion avulla olen avannut Simmelin lähtökohdista kummunnutta ajattelua, sillä asioiden konkreettinen ilmeneminen ja olemassaolo ovat erilaisia, mutta yhtäaikaista. Yhtäaikainen tarkastelu puolestaan tukee yhteiskunnallistumisen merkityksen syntymistä. Asioiden ollessa päällekkäisiä ja yhtäaikaista on mielekästä tarkastella erilaisia merkitysisältöjä yhdessä.

Toisin sanoen yksittäiset lapset voivat kokea olevansa osallisia ilman aktiivista toimintaa, ja samalla aktiivinen toimiminen ei aina kerro osallisuudesta. Jos osallisuus ja toimijuus tunnistetaan yhdessä, avautuu mahdollisuus nähdä yhteiskunnallistumista sellaisissa konteksteissa, joissa se ei ole ilmiselvää. Philolle ja Smithille (2003) moninaisuuden avaaminen tarkoittaa käsitettä, jonka avulla perinteiset tavat määrittellä lasten toiminnan mahdollisuuksia voitaisiin ylittää. Yhteiskunnallistumisen kuusikulmio voi sekä käsitteellisellä että käytännöllisellä tasolla avata uudenlaisia ja hienojakoisempia mahdollisuuksia lasten kokemusten ymmärtämiselle (Biesta ym. 2009; Trelle ja van Hoven 2016).

Yhteiskunnallistumisen ulottuvuuksien kokonaisuutta tarkastellen tulkitsen yhteiskunnallistumisen yhdistävän kansalaisuuden ja poliittisuuden toisiinsa osallistumisen tulkintana, jossa osallisuus ja toimijuus kumpuavat sekä yhteisöstä (kansalaisuudesta) että yksilöstä (poliittisuudesta). Teoreettisesti tarkasteltuna kyse on hienojakoisesta käsitteellisestä erottelusta, jossa ulottuvuuksista muodostuu kokonainen näkökulma yhteiskunnan jäsenyyteen. Käytännön näkökulmasta eri ulottuvuuksien tunnistaminen yhteiskunnallistumisen osiksi antaa mahdollisuuden tunnistaa lasten erilaisia kokemuksia yhteiskunnallisina.

6 YHTEISKUNNALLISTUMINEN OSALLISUUTENA JA TOIMIJUUTENA

6.1 Järjestettyjen osallistumisrakenteiden näkökulma

Lasten toimijuutta voidaan tarkastella jäsentämällä lasten mukanaolon tapoja järjestetyssä toiminnassa (esim. Mosse 2001; Thomas 2007; Gretschel ja Kiilakoski 2012; Kiili 2014). Samalla toimijuutta voidaan tarkastella suhteessa erilaisten instituutioiden tai organisaatioiden mahdollisuuksiin tukea lasten toimijuutta (Alasuutari 2009, 54). Tunnistan näkökulmien tarkastelevan samaa ilmiötä kahdesta eri suunnasta. Yhtäältä osallistumistutkimuksessa voidaan lähteä lasten kokemusten merkityksestä; toisaalta tarkastelussa voidaan lähteä siitä, miten järjestetyn osallistumisen rakenteet ylipäänsä kykenevät tarjoamaan lapsille osallistumisen paikkoja. Alasuutarin (2009, 54) näkemykseen tukeutuen voidaan kysyä, sivuutetaanko tarkastelussa liian usein kysymys siitä, onko järjestetty osallistuminen lapsille mielekästä toimintaa?

Tähän kietoutuu myös Kallion, Häklin ja Bäcklundin (2015) ajatus järjestetyn toiminnan kyvystä tunnistaa sitä maailmaa, jossa lapset elävät. Heidän mukaansa aikuiset toimijat saattavat unohtaa lasten oman arjen ja järjestää osallistumisen rakenteita tästä erillään. Järjestelmä ja arkinen elämä kulkevat heidän tulkinnassaan eri tasoilla, mutta niistä puhutaan yhtenä ja samana ilmiönä. Näen tällaisen ajattelun johtavan herkästi sekä ylitulkintoihin lasten yhteiskunnallisesta roolista, että lasten oman toimijuuden vähättelyyn (myös Tuukkanen 2014).

Järjestelmällisesti rakennettu lasten mukanaolon mahdollisuuksia tukeva maailma erilaisine osallistumisen rakenteineen perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen ja sen nojalla luotuihin lakeihin ja asetuksiin. Sopimus velvoittaa yhteiskunnan järjestämään lapsille rakenteita, joiden myötä heillä on mahdollisuus tulla kuulluksi ja ilmaista mielipiteensä itseään koskevissa asioissa. Oikeus tulla kuulluksi ja huomioituksi on tärkeää itsessään, mutta osallistumisen rakenteiden uudistamisen näkökulmasta tulisi myös pysähtyä kuuntelemaan, missä asioissa lapset itse haluaisivat osallistua ja olla mukana.

Esimerkiksi Alanko (2010) on todennut, että osallistuminen aikuisten kehittämien rakenteiden kautta ei ole ainoa paikka, jossa osallisuuskokemuksia ja toimijuuden mahdollisuuksia voi saavuttaa sekä harjoitella mielipiteen ilmaisua ja aktiivista vaikuttamista. Tuukkanen (2014, 65) puolestaan huomauttaa, miten verkkoympäristössä toimiminen voi samaan aikaan olla sekä olemista että vaikuttamista. Samoin on jo aiemmin tunnistettu,

että lasten vaikuttamismahdollisuuksia tarkasteltaessa tulisi asioiden tietämisen lisäksi keskittyä myös lasten toimintaan ja tekoihin (Curti ja Moreno 2010; Larkins 2013).

Epäsuhta oman arjen ja järjestetyn toiminnan välillä tulee esiin, jos tarkastelun keskiöön nostetaan kaikkien lasten osallistumiselle luodut rakenteet, kuten oppilaskunnat, nuorisovaltuustot, lasten parlamentit tai muut lasten toimintaryhmät. Hieman yksinkertaistaen, koska lakien ja asetusten velvoittamina on yhteiskunnassa järjestetty lapsille mahdollisuuksia osallistua rakenteellisesti, on toimintaan saatava myös osallistujia. Käytännössä rakenteellinen systeemi tuottaa asetelman, jossa yksittäiset lapset tulevat tunnistetuiksi passiivisina, jos he eivät ole mukana järjestetyssä toiminnassa (Eskelinen ym. 2012). Kiinnitän ajatuksen passiivisuudesta ja ulosjämisestä laajemmin näkökulmaan, jossa lapsuudessa koettujen osallistumisen mahdollisuuksien ja mukana olemisen oletetaan takaavan aktiivista osallistumista, kansalaisuutta ja poliittista toimijuutta myös aikuisuudessa (myös Wood 2011). Tässä ajattelussa lasten toimijuuden vahvistaminen on nähty tärkeänä nimenomaan siksi, että se on alettu nähdä ratkaisuna poliittisen osallistumisen laskuun tai vastaukseksi lasten oikeuksien huomioinnin vaikeuteen (Pain ja Francis 2003; Evans ja Spicer 2008).

Esimerkiksi Wood (2011) on kyseenalaistanut suoraviivaisten tulkintojen tekemisen aktiivisen lapsuuden ja aktiivisen aikuisuuden välillä. Toisaalta esimerkiksi Kirby (2002 ks. Thomas 2007) on todennut, ettei muodollisen osallistumisen merkitys välttämättä rakennu sen tarjoamista väylistä vaikuttaa päätöksentekoon, vaan mahdollisuuksista kehittää omaa itsetuntoa ja taitoja sekä saada ystäviä. Tästä näkökulmasta katsottuna mahdollisuuksien rakenteellinen tukeminen näyttää toisenlaiselta, mutta herättää samoja kysymyksiä. Riippumatta siitä, onko toiminnan motiivi päätöksenteko tai jokin muu, osa lapsista jää väistämättä toiminnan ulkopuolelle, sillä järjestetyt osallistumISRakenteet voivat luoda toiminnan tilaa vain osalle lapsista.

Toiminnan tila ja mahdollisuus kiinnittyvät myös sosiaalisiin suhteisiin, sillä kuten Rahkonen (2006) on todennut, yhteiskunta on sosiaalista elämää, joka ei voi olla olemassa yksilöistä irrallaan. Sama ajatus löytyy myös Simmeliltä (1999), jolle yhteiskunnan olemassaolo tarkoittaa yksilöistä muodostuvaa yhteiskuntaa, jossa jokaisen yksilön tulisi löytää oma paikkansa. Yksilön on koettava yhteiskunta omakseen, jotta yhteiskunnallinen toimiminen voisi herättää kiinnostuksen (Agnew 2002; Sassi 2002). Tämä näkökulma kuitenkin uupuu usein lasten yhteiskunnallisesta osallisuudesta ja toimijuudesta puhuttaessa. Aikuiset toimijat määrittävät ulkoapäin lasten ja yhteiskunnan välisen suhteen, ja samalla myös lasten mahdollisuudet toimia osana yhteiskuntaa. Jos lasten ja yhteiskunnan suhde kuitenkin tunnistetaan laajemmin, löytyy uudenlaista tilaa huomioida myös lasten omia määritelmiä heille mielekkäistä mukanaolon tavoista.

Tunnistan tilanteen ristiriitaisena myös laajemmin. Lapsilla on yhteiskunnassa rajatut toiminnan mahdollisuudet, mutta oletus toimia näissä puitteissa aktiivisesti. Samaan aikaan jää tunnistamatta paljon sellaista aktiivista toimintaa, joka suuntautuu toisin. Ruckenstein (2012) on esimerkiksi nostonut tämän esiin tarkastellessaan lasten kuluttajuut-

ta. Hän on tarkastelussaan kritisoinut tapaa, jossa lapset nähdään ainoastaan passiivisina kohteina, joilla ei ole aktiivista roolia kulutus päätöksissä. Ruckensteinin mukaan lapset kuitenkin ovat aktiivisia tekemään päätöksiä, ja myös ymmärtävät tekemiensä päätösten merkityksiä. Tästä huolimatta lapsia samaan aikaan sekä suljetaan toiminnan ulkopuolelle että aktivoidaan mukaan ilman näkökulmaa asioiden suhteista. Samankaltainen kokonaiskäsitelyksen puute tulee näkyviin myös lasten aktiivisen osan ottamisen tarkastelussa, jossa lapsia samankaltaisesti sekä suljetaan ulos toiminnasta että vedetään siihen mukaan.

Kiinnitän ristiriitaisen näkemyksen myös Philon ja Smithin (2003) ajatukseen siirtymistä maailmojen välillä. Heidän ajattelussaan siirtymiset tarkoittavat esimerkiksi näkökulman muutosta ”aikuisten” ja ”lasten” asioiden erottelusta kohti yhtenäisempää ymmärrystä. Sen sijaan, että asetettaisiin näkökulmat vastakkain, voitaisiin erilaiset osallisuuden ja toimijuuden muodot tunnistaa kokonaisuuden osina, ja ylittää dikotomiset erottelut. Kuten Habashi (2017, 18) on todennut, yhteiskunnan jäsenenä eläminen on kokonaisuus, jossa oma käsitys itsestä kohtaa yhteiskunnan tuottamien käsitysten kanssa. Kiinnitän tämän ajatuksen Arendtin (1998; 2005; myös Allen 2002) subjektuuden tarkasteluun. Koska jokainen on oma yksilönsä, ja elämä itsessään on kokonaisuus, jokainen valitsee oman tapansa olla mukana niissä rajoissa, jotka hänelle ovat olemassa. Järjestetyn osallistumistoiminnan näkökulmasta lapsille voidaan tarjota monenlaisia mahdollisuuksia, mutta ketään ei voida pakottaa osallistumaan.

Ajatus pätee myös osallistuvien lasten määrän tarkasteluun. Yksittäisen järjestetyn toiminnan tunnistaminen kokonaisuuden osaksi mahdollistaa sen tunnistamisen, että osallistujien lukumäärään voidaan suhtautua toisarvoisena. Yksinkertaistaen tämä menisi niin, että tunnistettaisiin monenlaisia mahdollisuuksia osallistua, sekä järjestettyjä että arkkisia, ja näistä jokainen voisi valita itselleen mielekkään tavan olla mukana.

Esimerkiksi Kjörholt (2007) on esittänyt ajatuksen konkreettisten mukanaolon tapojen yhdistämisestä lasten yhteiskunnalliselle roolille annettuun arvoon. Tässä tarkastelussa yhdistetään ajatus lapsista oikeuksia omaavina yhteiskunnan jäseninä lasten oman olemisen tavan merkitykseen. Kuten Kjörholt (emt., 31) asian ilmaisee, käytäntöjen takana olevia arvoja tulee tarkastella kokonaisuutena tai muuten ”vaarana on, että nämä arvot ja tämä symbolinen ’luonto’ tulevat ylenkatsotuiksi, jos lasten maantiedettä, kokemuksia ja ääntä tutkitaan ainoastaan mikrotasolla ilman yhteyttä laajempiin kulttuurisiin konteksteihin analyysin sisällä”.¹ Tulkitsen Kjörholtin tarkoittavan, että lasten oma näkökulma tarvittavista ja toimivista rakenteista tulee ottaa huomioon. Samalla aikuisten toimijoiden tehtävänä on huomioida, että lasten mielipiteet ja kokemukset voivat kiinnittyä monenlaisiin asioihin, näkökulmiin ja yhteisöihin. Tästä johtuen on hankala erottaa ”lasten asiat” joskin tarkkarajaiseksi kokonaisuudeksi. Lasten näkemykset tulee ottaa huomioon tavoilla, jotka huomioivat myös yhteiskunnan kokonaisuuden.

Puhuttaessa lasten mahdollisuuksista vaikuttaa omaan elämäänsä ei ole tarkoituksenmukaista nostaa lasten omia kokemuksia irralleen yhteiskunnasta, vaan pyrkiä kiinnittä-

1 Käännös on omani.

mään ne laajempaan tarkasteluun. Edelleen tämä törmää usein näkökulmaan, jossa oikea osallistuminen saa vain yhdenlaisen muodon (myös Thomas 2007).

Lasten osallisuuden ja toimijuuden kysymykset vaativat toteutuakseen ymmärrystä erilaisten mahdollisuuksien ja tulkintojen monimutkaisesta linkittymisestä toisiinsa. Kuten esimerkiksi Bäcklund (2007) on aikuisten osallistumisen yhteydessä todennut, aktiivisesti ylläpidetty näkemys useasta erilaisesta tavasta osallistua, mahdollistaisi myös monenlaiset ratkaisut käytäntöjen toteuttamiseksi. Lapsille voi yhteiskunnassa olla tarjolla monenlaisia lapsuuksia riippuen siitä, miten lapsia ja lapsuutta lähestytään (Kjørholt 2007). Jos lapsuus ymmärretään *monenlaisina lapsuuksina*, tulee myös mukanaolon tavat ja toiminnan mahdollisuudet ymmärtää monenlaisina.

Ristiriita lasten mukanaolon tapojen ja merkitysten välillä syntyy myös lasten vastuuttamisen kysymyksistä. Esimerkiksi Skelton (2010) on kritisoinut tapaa, jossa lasten aktiivisesta toimijuudesta puhuttaessa sivuutetaan keskustelu vastuusta. Hänen kritiikkinsä kohdistuu tapaan, jossa lapset tulisi nähdä aktiivisina toimijoina, mutta ilman vastuuta, vaikka vapaus toimia tuo mukanaan myös vastuun. Tätä ajattelua seuraten, jos lapsille annetaan mahdollisuus toimia, heille annetaan samalla vastuu kantaa toimintansa seuraukset. Osaltaan tässä on kyse uusliberaaliin ajatteluun kytkeytyvästä näkemyksestä, jossa jokainen on vastuussa omasta itsestään. Ajattelumallin on nähty syntyneen yhdessä lasten osallisuuskeskustelun lisääntymisen kanssa (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2006). Jos lapset ovat osallisia, ja heillä tulee olla valtaa, heidän tulee myös kantaa vastuuta. Samalla vastuukysymystä voi lähestyä myös suojelun näkökulmasta, jossa lapsille ei tule säilyttää sellaista vastuuta, jota he eivät voi ottaa vastaan (Skelton 2010). Esimerkiksi Kiili (2014) on kuvannut lapsiparlamenttitoimintaan osallistuneen lapsen kokemusta, jossa hän ei kykene kantamaan vastuuta toiminnasta. Lapsi koki, että on vastuussa muille lapsille, jotka olivat valinneet hänet edustajakseen, ja tämä vastuu tuntui liian suurelta. Tästä näkökulmasta on kysymys siitä, miten yhdistää lasten mahdollisuudet osallistua ja toimia pitäen samalla huoli siitä, että he saavat tarvitsemaansa suojelua? Onko mahdollista kääntää tarkastelun kulma lähemmäs lasten arkista toimijuutta, ja löytää sieltä vastauksia vallan, oikeuden ja vastuun jännitteisiin? Vastuu ja erilaiset ratkaisut tulee sitoa myös tilanteisiin ja näkökulmiin, joissa ne tulevat näkyviin. Tällöin voidaan nähdä myös ne hetket ja tilanteet, joissa lapset voivat kantaa vastuuta.

Kysymykset voidaan kiinnittää laajemmin myös ajatukseen lasten tekemisen tarkastelusta (Trell ja van Hoven 2016). Keskittymällä siihen, mitä lapset tosiasiassa tekevät saadaan avaimia ymmärtää lasten osallisuuden ja toimijuuden erilaisia tasoja (myös Larkins 2013). Tällainen ajattelu voi puolestaan muuttaa tapaa, jolla lasten mahdollisuudet olla mukana yhteiskunnassa ymmärretään. Samalla voidaan löytää uudenlaisia tapoja tarkastella myös kysymystä vastuusta.

Näiden lisäksi kysymys vastuusta voi asettua myös toisin esimerkiksi tarkasteltaessa sellaisia tekoja, joita ei pidetä lapsille sopivina, kuten lasten sotapelipelaaminen. Tällöin vastuu asettuu kahdesta suunnasta. Yhtäältä on kysymys siitä, miten aikuinen ottaa vas-

tuun asiasta, ja millaisin keinoin asiaa lähdetään purkamaan. Toisaalta on kyse siitä, miten tilanteessa pystytään erottamaan toimija ja toiminta toisistaan. Ihmisellä (toimijalla) saattaa olla teolleen jokin motiivi, joka voi olla ymmärrettävä ja perusteltu, vaikka itse teko (toiminta) olisikin tuomittava. Tällainen erottelu nostaa keskusteluun näkökulman toimijuuden rakentumisesta, joka puolestaan vaikuttaa tappoihin ymmärtää toimijuus suhteessa rakenteisiin.

Lasten järjestetyssä osallistumistoiminnassa esiin tulevaa toimijuuden ja rakenteiden suhdetta voidaan tarkastella myös tilakysymyksinä. Lasten esimerkiksi oletetaan usein löytävän toiminnan tilan lähiympäristöstään (esim. leikkipuistot, puistot, skeittiparkit, nuorisotilat). Käytännössä he elävät näissä tiloissa vain osittain, ja osittain heidän elinpiirinsä on laajentunut koko maailmaan. Samaan aikaan lasten arkielämän tiloissa elävät myös muut ihmiset (Mannion 2007). Esimerkiksi leikkipuistossa oleilevat paitsi lapset myös heidän vanhempansa. Samalla erilaisia tiloja käytetään kaikkien toimesta joiltain osin myös vastoin niiden alkuperäistä tarkoitusta (esim. Tani 2011).

Järjestetyn toiminnan ja koetun toimijuuden näkökulmasta tällä on kahdenlaista merkitystä. Yhtäältä kyse on siitä, kenen oletetaan voivan olla päättämässä tilojen järjestämisestä, suunnittelusta tai korjauksista sekä kenen toimijuus otetaan huomioon. Tunnistetaanko esimerkiksi leikkipuisto vain lapsiperheiden toiminnan kentäksi, jolloin muiden toimijoiden näkökulmat eivät tule näkyviin. Toisaalta kyse on siitä, miten voidaan löytää *oikeat* tahot mukaan toimintaan. Sellaiset, joita asia koskettaa ja joilla on siihen jotain saottavaa.

Samaan näkökulmaan kiinnittyy esimerkiksi Kallion ja Bäcklundin (2012) esiin nostama territoriaalinen osallistumisen tunnistaminen. Julkishallinnon toimijat olettavat ihmisten, ja erityisesti lasten, haluavan osallistua oman lähiympäristönsä kehittämiseen, suunnitteluun ja toimintaan. Tällainen ajattelutapa sivuuttaa sen, että läheiseksi koetut asiat voivat sijaita fyysisesti kaukana. Kaikki lähellä tapahtuvat asiat eivät ole automaattisesti ihmisille läheisiä, eikä fyysinen etäisyys saisi liikaa määritellä toimijuuden mahdollisuuksia.

Yhteiskunnallistumisessa lasten kiinnostuksen kohteet eivät kumpua pelkästään lapsiin itseensä liittyvistä asioista, vaan osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuudet kytkeytyvät lasten kokemuksiin. Lapset voivat olla kiinnostuneita esimerkiksi Itämeren suojelusta tai maailmapolitiikasta ilman, että he aktiivisesti toimivat näiden asioiden eteen. Kiinnostus tuottaa kokemuksia maailman monimutkaisuudesta sekä luo kuvaa siitä, millaiseksi ihmiseksi itsensä kokee. Laajoihin kokonaisuuksiin kiinnittyvä kiinnostus kuitenkin herkästi sivuutetaan puhuttaessa lasten mahdollisuuksista olla mukana yhteiskunnassa, sillä se ei näyntyä *aktiivisina* tekoina.

Kiinnitän ristiriitaisiin lähtökohtiin järjestetyn toiminnan ja kokemusten suhteista näkökulman, jossa lasten osallisuutta ja toimijuutta halutaan vahvistaa tilanteissa, jotka on ulkopuolelta tunnistettu heille kuuluviksi. Tämän tutkimuksen valossa nämä eivät kuitenkaan näytä olevan niitä näkökulmia, joita lapset itse nostavat esiin. Käyttämäni aineis-

ton valossa lapset kokivat itselleen tärkeäksi toimia yhtäältä läheisissä ja arkisissa asioissa. Toisaalta he olivat kiinnostuneita maailmanlaajuisista kysymyksistä. Se, mikä monien lasten kokemuksista puuttui, oli osallistuminen järjestetyissä rakenteissa, joissa sitä pyritään nykyisellään vahvistamaan. Monimutkaista ilmiötä yksinkertaistakseni, lapset eivät näytä innostuvan niistä osallistumisen tavoista, joita heille on eniten tarjolla.

Lasten osallisuuden kokemusten vahvistaminen on hankalaa, jos ei tiedetä, mitä ollaan tukemassa. Toisin sanoen, täytyy osata tunnistaa ne asiat, jotka ovat lapsille merkityksellisiä ja pystyä tukemaan heitä näissä asioissa. Samalla tulisi tunnistaa myös ne yhteisöt, jotka ovat lapsille tärkeitä. Jos oletetaan kaikkien kiinnostuvan samanlaisista mahdollisuuksista, ja haluavan toimia samankaltaisissa yhteisöissä, eksytään herkästi harhaan. Haastavaa tällaisessa toimintatavassa on, että on vaikea tietää, kenen osallisuutta tulisi missäkin tilanteessa tukea ja miten. Jokaisella lapsella on elämässään sellaisia asioita, jotka hän kokee merkityksellisinä. Näiden tunnistaminen on avain löytää myös asioita, joissa yksilön toimijuutta voidaan vahvistaa järjestetyissä rakenteissa tai niiden ulkopuolella.

6.2 Lasten osallisuuden ja toimijuuden prosessi

Aktiivisen osallistumisen kokemusten ja opittujen taitojen turvin lasten oletetaan kasvavan aktiivisiksi aikuiskansalaisiksi, jotka toimivat tulevaisuudessa demokratian ideaalin mukaisesti (Wood 2011). Tulevaisuuden näkökulmasta pidetään yhteiskunnallisesti tärkeänä myös opettaa lapsille taitoja, jotka auttavat heitä toimimaan aikuiskansalaisina (emt.). Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi keskustelu, kuuntelu, asioiden esittäminen, neuvottelu, väittely tai päätöksenteko (Thomas 2007; Nousiainen ja Piekkari 2007; Kiili 2014). Näitä taitoja lapsille pyritään opettamaan järjestettyjen osallistumISRakenteiden tai kansalaiskasvatuksen puitteissa. Toiminnasta ulosjäävien lasten pelätään paitsi olevan passiivisia tulevaisuuden aikuisia myös jäävän lapsuudessa ulkopuolisiksi tietynlaisista kokemuksista ja taidoista (Eskelinen ym. 2012).

Käytännössä rakenteellinen osallistumistoiminta lainaa toiminnan logiikkansa aikuisten demokraattisista päätöksentekojärjestelmistä (esim. Gretchel ja Kiilakoski 2012). Tällöin lapset valitsevat esimerkiksi koulussa äänestämällä joukostaan jonkun, joka toimii järjestelmässä muiden edustajana. Tätä ajattelua on haastettu kuvaamalla, miten lapset eivät ole lapsuuden edustajia siinä mielessä, jossa joku lapsi yksilö voitaisiin nostaa edustamaan laajempaa lapsijoukkoa (esim. Bäcklund ja Kallio 2012). Yksittäisellä lapsella ei välttämättä ole mandaattia edustaa muita lapsia, ja samalla kaikilla lapsilla ei ole yhtäläistä mahdollisuutta päästä muiden edustajaksi. Toisin sanoen lasten asema omissa yhteisöissään vaikuttaa heidän mahdollisuuksiin toimia. Kuten luvussa 5.1.1 kuvasin Tiian kokemusten avulla, kaikilla ei ole asemansa vuoksi samanlaisia mahdollisuuksia tulla valituksi esimerkiksi opilaskunnan hallitukseen.

Johtuen rakenteellisen osallistumistoiminnan haasteista, tulisi yhdenlaisen toiminnan sijasta tarkastella kokemusten syntyminen prosesseja (Biesta ym. 2009). Tästä näkökulmas-

ta kuvaan seuraavassa erilaisissa yhteisöissä toimimisen merkitystä ja yhteyksiä lasten kokemuksiin *prosessina*. Nostan prosessiajattelusta esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen kokouksen ja lasten kotonaan käymät neuvottelutilanteet. Jos nämä kaksi erilaista toiminnan muotoa puretaan osiin, näyttää prosessi samalta. Molemmissa nostetaan jokin näkökohta neuvottelun kohteeksi. Valinnan jälkeen asiasta keskustellaan, siitä esitetään mielipiteitä, perustellaan, kuunnellaan toisia ja saavutetaan jokin ratkaisu. Neuvotteluissa on samankaltaiset mahdollisuudet vaikuttaa, ottaa kantaa asioihin, perustella oma mielipide, ottaa huomioon toiset ihmiset ja neuvotella kaikkien hyväksymä ratkaisu. Neuvottelu on prosessina molemmissa tilanteissa samankaltainen.

Toisin sanoen tekemisen konteksti ei ole taitojen kehittymisen kannalta oleellinen, vaan samanlaisia taitoja voi oppia erilaisissa tilanteissa. Prosessien samankaltaisuuden avulla nostan keskusteluun vaikuttamiskokemusten merkityksen myös laajemmin. Asioihin vaikuttamisen, päätöksenteon ja sopimisen taitoja voi oppia erilaisissa yhteyksissä, jotka eivät ole toisilleen vastakkaisia vaan toisiaan tukevia.

Yhteiskunnallistumisen idean avulla ehdotankin, että olisi keskeistä tunnistaa lasten elämästä mahdollisimman laajasti sellaisia prosesseja, joiden myötä he oppivat yhdessä toimimisen taitoja tai saavat kokemuksia mahdollisuuksistaan vaikuttaa. Näen lapsuuden arkipäivien vaikuttamismahdollisuuksien kiinnittyvän myös tulevaisuuden aikuisuuteen, mutta en suoraviivaisesti. Tukeudun ajattelussani Sassin (2002, 71) ajatukseen, jossa on ensin koettava asiat omakseen ja löytää omasta elinympäristöstä mahdollisuuksia vaikuttaa ennen kuin yhteiskunnallinen ”*muodollisen politiikan*” osallistuminen voi ylipäänsä herättää kiinnostuksen.

Prosessimaisen tarkastelun myötä palautan yhteiskunnallistumisen idean myös Simmelin (1999) ajatteluun. Simmelin määrittelemänä yhteiskunta on kahdesta suunnasta rakentuva kokonaisuus, jossa yhteiskunnallistuminen on prosessi, joka muodostuu sisällöstä ja muodosta. Jotta yhteiskunta ylipäänsä voisi olla olemassa, on ihmisten koettava se omakseen. Omaksi kokeminen voi kiinnittyä mihin tahansa elämän osa-alueeseen, ja tuottaa sellaisia merkityksellisiä kokemuksia, joiden avulla yhteiskunta tuntuu ”omalta”. Simmelin sanoin ihminen elää elämäänsä sekä omasta itsestään käsin että yhteiskunnan tuottamana. Toisin sanoen jokainen ihminen yhteiskunnallistuu suhteessa sekä itselleen merkittäviin asioihin että suhteessa yhteiskunnasta kumpuaviin kysymyksiin. Tämä tarkoittaa, ettei lasten osallisuutta ja toimijuutta tarkasteltaessa tulisi keskittyä pelkästään yhteen näkökulmaan, vaan tunnistaa useita erilaisia. Yhteiskunnallistuminen pyrkii tähän kuvaamalla useita väyliä kasvaa yhteiskunnan jäseneksi. Toisin sanoen, ei ole yhtä yhtenäistä tapaa kasvaa, vaan jokainen yhteiskunnallistuu omaa polkuaan kulkien.

Haastavaa tällaisessa ymmärryksessä on se, ettei näin rakentuvaa kokonaisuutta ole mahdollista hallita, kuten kasvatuksen tai järjestetyn toiminnan puitteissa ajatellaan olevan mahdollista. On vain luotettava siihen, että antamalla tilaa ja mahdollisuuksia sekä luottamalla lasten omaan arvioon kokemustensa merkityksestä, luodaan pohja hyvälle kasvulle. Tällöin keskiöön nousevat ne tavat, joilla lapset tulevat arjessaan kohdatuiksi.

Jos heidän näkemyksilleen, toiveilleen ja ajatuksilleen annetaan tilaa arkisissa yhteyksissä, vahvistuu heidän käsityksensä omista mahdollisuuksistaan toimia. Kokemusten rakentumisessa lasten kohtaamisella, ja heihin suhtautumisella, on niiden syntymisen paikkaa suurempi merkitys (Häkli, Kallio ja Korkiamäki 2015). Simmelin (1999) ajatteluun tukeutuen, suhtautuminen lasten kokemuksiin rakentavalla ja ymmärtävällä tavalla kontekstista riippumatta, vaikuttaa yhteiskunnan omaksi kokemiseen ja kuulumisen tunteeseen. Hyväksyntä, ymmärrettyksi tuleminen ja toisten ihmisten tuki mahdollistavat tunteen kuulumisesta. Sellaisia yhteisöjä, jotka tuntuvat omalta, ei tarvitse olla monia, vaan yksikin riittää synnyttämään kokemuksen kuulumisesta. Vastaavasti vaikka osallistumisen rakenteet järjestettäisiin kuinka hyvin tahansa, mutta arjessa lasten toiveet sivuutetaan, jäävät kokemukset kuulumisesta herkästi pintapuolisiksi.

Tämän työn valossa näyttää siltä, että järjestetyn toiminnan näkökulmasta tarkasteltuna keskustelu mukanaolon mahdollisuuksista typistyy helposti *vajeen* näkökulmaan, jossa lapsilla ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia ottaa osaa ja olla mukana. Kiinnittyminen vajeen näkökulmaan ohjaa ajattelun siihen, miten mahdollisuuksia voitaisiin lisätä. Lasten arjen ja arkisten kokemusten näkökulmasta tarkasteltuna piirtyy puolestaan esiin kuva *kylläisyydestä*, jossa lasten elämä on täynnä erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa, toimia ja osallistua. Prosessien ja kylläisyyden näkökulmat antavat mahdollisuuden luottaa siihen, etteivät järjestetystä toiminnasta ulosjäävät välttämättä jää paitsi niistä taidoista ja kokemuksista, joita toiminnan toivotaan opettavan. Kylläisyyden tunnistaminen auttaa myös ymmärtämään, miten täyttä lasten elämä usein on. Aikaa ei löydy kaikelle sille, mihin sitä toivoisi riittävän. Ajan puutteen vuoksi ulosjääminen järjestetystä toiminnasta piirtää kuvan aktiivisesta ja täydestä elämästä, jossa on jo olemassa tarpeeksi mahdollisuuksia toimia ja olla mukana, vaikka toimijuus suuntautuu muuhun kuin järjestettyyn osallistumistoimintaan.

Yhteiskunnallistumisen näkökulmasta lapset ovat aktiivisia toimijoita jo lapsuudessa, mutta heidän aktiivisuutensa rakentuu kokemuksellisesti arkisissa yhteisöissä. Nämä tarjoavat lapsille monia oppimisen paikkoja, onnistumisen ja ristiriitojen kokemuksia sekä mahdollisuuksia vaikuttaa tärkeiksi koettuihin asioihin. Tavanomaisuudesta ja arkisuudesta ammentava tarkastelu paljastaa yleisen ajatusrakennelman liittyen lasten vaikutusmahdollisuuksiin. Lasten kokemusten näkökulmasta yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen on ”ylimääräistä” järjestettävää toimintaa, josta täytyy huolehtia arkisen elämän ulkopuolella. Samalla arkisessa elämässä toimimisen voidaan nähdä antavan kokemuksia ja taitoja, jotka auttavat toimimaan monenlaisissa yhteisöissä nyt ja tulevaisuudessa. Taitojen avulla vahvistuu käsitys omasta osaamisesta, joka puolestaan antaa uskallusta toimia.

Yhteiskunnallistumisen avulla olen tuonut esiin, miten tärkeät taidot ja kokemukset syntyvät usein oman arjen kokemusten puitteissa. Vaikka yhteiskunnallistumisen kuusikulmiossa arki kuului määritelmällisesti osaksi *arki* ympäristöjen yhteiskunnallistumista, näkyy kokemuksellinen arki yhteiskunnallistumisessa myös laajemmin. Kuten Rautio (2010) on kuvannut, arki kietoutuu erilaisiin toimintaympäristöihin, joissa elämää eletään, ja joissa ihmisen toimijuus voi tulla näkyviin (myös Agnew 2002).

Esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa toimiminen oli yhteiskunnallistumisen kuu-sikulmiossa määritelmällisesti osa institutionaalista yhteiskuntaelämää, mutta samalla se voi yksilön kokemuksessa olla osa arkea. Tarkemmin sanottuna, jos esimerkiksi kokee oppilaskunnan hallituksessa toimimisen itselle mielekkääksi toiminnan kontekstiksi, tulee siitä osa arkista kokemusmaailmaa. Arjen voidaan näin ajatellen nähdä rakentuvan ihmisen omista määritelmistä käsin. Yksinkertaistaen, arkea ovat asiat, joiden puitteissa toimiminen koetaan arkisena.

Kokemuksina tunnistetut mukanaolon tavat ovat puolestaan prosessi, jossa kokemuksellisesti merkittävät näkökohdat ja toiminnan mahdollisuudet syntyvät erilaisissa konteksteissa. Toisin sanoen, ihminen voi toimia esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa kokien tekemisen mielekkäänä. Toimijuus voi samankaltaisena tulla näkyviin myös toisenlaisissa toimintaympäristöissä. Ihminen voi myös toimia esimerkiksi kahdessa erilaisessa yhteisössä kokien ne molemmat yhtä lailla merkittävinä. Joku toinen voi puolestaan pitää vain toista yhteisöä kokemuksellisesti tärkeänä, vaikka toimii molemmissa. Mohania (1999) lainaten, kokemusten syntyminen ei ole joko–tai vaan sekä–että.

6.3 Moninaisuuden tunnistamisen mahdollisuuksia

Tutkimuksessani yhteiskunnallistumisen merkitys muodostui siitä, miten käsitteen avulla voidaan kaventaa ajatusta lasten arkisen toimijuuden ja yhteiskunnallisesti järjestetyn toimijuuden eroista sekä tunnistaa lasten arkisissa kokemuksissa yhteiskunnallista merkitystä. Haluan tarkastelullani näyttää, miten yhteiskunnallista osallisuutta vahvistavien kokemusten syntymisen on mahdollista millä tahansa elämän osa-alueella. Tässä tarkastelussa on apuna esimerkiksi Thomasin (2007, 206, myös luku 2.1) osallistumisen tarkastelu sosiaalisena ja poliittisena. Hänen erottelunsa paljastaa, ettei mukana olon tapojen tarvitse ole yhtäläisiä ollakseen toimijan kokemuksina samanarvoisia. Edellisessä luvussa kiinnitin tämän ajatuksen prosessikuvaukseen, mutta tässä luvussa lähestyn näkökulmaa erilaisten toimintaympäristöjen tunnistamisen avulla.

Tarkasteluni näkökulma siirtyy aikuisten ja lasten välisten erojen tunnistamiseen sekä lasten toimijuuden ja suojelun yhdistämiseen. Vaikka lapset ovat osa yhteiskuntaa siinä missä aikuisetkin, on olemassa erilaisia yhteiskunnallisia prosesseja, joissa lasten toimijuus asettuu alisteisesti aikuisten suomiin mahdollisuuksiin. Lapset voivat toimia ja olla osallisia eri tavoin riippuen siitä, millaisen merkityksen aikuiset heidän toimijuudelleen antavat. Tekemäni analyysin perusteella tämä on haaste kahdesta näkökulmasta: Yhtäältä lapset eivät koe erityisen merkityksellisinä tekoja, joissa heitä pyritään osallistamaan yleisesti lasten asioiksi miellelyissä tilanteissa. Toisaalta lapset kokivat tulevaisuuden sivuutetuiksi asioissa, jotka aikuiset tulkitsevat olevan heille sopimattomia. Toisin sanoen lasten toimijuus alistui aikuisten aikaansaamalle aaltoliikkeelle, jossa toimimista edellytettiin joissain asioissa ja evättiin toisissa ottamatta huomioon lasten kokemusten merkityksellisyyttä.

Samaan aikaan lapset kokivat aikuisten kuitenkin suhtautuvan osallistumiseen tai osallistumattomuuteen samalla vakavuudella riippumatta kontekstista. Kärjistäen koettiin, etteivät aikuiset tunnista milloin mukanaolo on lapselle merkityksellistä vaan osallistumista tarkastellaan asioiden läpi. Tämä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa koululla tulee päätettäväksi jokin yhteinen asia. Lapsi saattaa kokea tämän merkityksettömänä, vaikka aikuinen kokee lapsen osallistumisen tärkeänä ja vaatii häntä osallistumaan. Samaan aikaan jossain toisessa yhteydessä sama lapsi saattaa kokea jäävänsä ulkopuolelle jostain itselleen merkittävästä päätöksestä, jos aikuinen kokee osaavansa arvioida lapsen parhaan häntä kuulematta.

Yhteiskunnallistumisen näkökulmasta kokemusten merkityksellisyyden tulisi olla toimijuuden ja osallisuuden keskiössä, eikä kaikkeen lasten osallistumiseen tai osallistumattomuuteen tarvitse suhtautua samalla vakavuudella. Toisin sanoen, lasten kokemuksista voidaan tunnistaa erilaisia tapoja kokea osallisuutta, jolloin poisjääminen jossain yhteydessä ei automaattisesti tarkoita kokemusta ulosjäämisestä yleisesti. Esimerkiksi sama lapsi voi kokea merkityksettömänä olla päättämässä koulun pihavälineistä, jos hänet on aiemmin suljettu ulos esimerkiksi isoveljen sijoitusta koskevasta keskustelusta. Toisaalta lapsi voi myös kokea tärkeänä osallistua päätöksentekoon harrastustoiminnassa ja jäädä pois päätöksenteosta esimerkiksi valittaessa oppilaskunnan hallitusta ilman, että tämä on kokemuksena merkittävä. Jos lapsi ei saisi osallistua harrastustoimintaa koskevaan päätöksentekoon, voisi ulosjäämisen kokemuksesta puolestaan muodostua merkityksellinen. Ulkopuolisen (aikuisen) haastavaksi tehtäväksi jää tunnistaa, milloin osan ottaminen ja mukanaolo on toiselle ihmiselle merkityksellistä ja miten sitä voi näissä hetkissä tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Tarkasteltuna laajempaan yhteiskunnalliseen kysymyksenä lasten omaehtoisen toiminnan ja heille merkityksellisen toimijuuden lisäksi, heidät myös *tarvitaan* mukaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon eri tavoin erilaisissa yhteyksissä. Lasten näkökulmasta kyse on näissäkin tilanteissa kokemuksista; kokeeko tulevansa mukaan otetuksi sellaisissa yhteyksissä ja tilanteissa, joita pitää tärkeinä. Yhteiskunnan näkökulmassa puolestaan korostuvat lakien ja sopimusten vaatimukset lasten kuulemisesta tai lasten edun huomioimisesta. Lähtökohtaisesti lapset on otettava mukaan päätöksentekoon heitä koskevissa asioissa, mutta miten tässä voitaisiin hyödyntää lasten kokemuksia vielä nykyistä paremmin? Onko lasten mukanaolo tarkoituksenmukaista kaikissa tilanteissa, vai olisiko löydettävissä jotain välineitä ymmärtää lasten kokemusten ja yhteiskunnallisten näkemysten eroja ja yhtäläisyyksiä? Aikuisuudesta käsin tarkasteluna kyse on myös siitä, kenen toimesta määritellään ne asiat, joissa lasten tulisi saada olla mukana?

Kysymyksen voi asettaa myös niin, että tarkastellaan, millainen painoarvo osallistumattomuudelle tulee antaa. Toisin sanoen, kuinka vakavasti lapset tulee sitouttaa siihen toimintaan, johon heidät joko halutaan tai tarvitaan mukaan. Samalla kyse on myös siitä, miten osallistumisoikeus ja -velvollisuus eroavat toisistaan sekä miten vastuu asettuu erilaisissa tilanteissa? Voidaanko ajatella, että joissain tilanteissa korostuu lasten oikeus olla mukana, kun puolestaan joissain tilanteissa tulee huomioida lapsen velvollisuus osallistua?

Yleiset yhteiskunnalliset asiat esim. oppilaskunta	Yksilölle ja yhteiskunnalle merkitykselliset asiat esim. huostaanotto
Yhteiset asiat, joilla voi olla merkitystä yksilölle esim. pihasuunnittelu	Yksilölliset asiat, joilla ei ole yhteiskunnallista merkitystä esim. harrastustoiminta

Kuva 2. Osallisuuden ja toimijuuden moninaisuus.

Olen yllä olevalla nelikentällä jäsentänyt, miten lasten osallistumisoikeutta ja velvollisuutta voidaan lähestyä (kuva 2). Aikuisten näkökulmasta tarkasteltuna lapsi *tarvitaan* mukaan yleisiin yhteiskunnallisiin prosesseihin, kuten oppilaskunnan toimintaan sekä lasten henkilökohtaiseen elämään puuttuvissa ratkaisuisissa, kuten huostaanotoissa. Näiden kuvion yläpuolisten asioiden merkitys on yhteiskunnallisesti tunnistettu; niissä lasten on oltava mukana.

Kuvan yläpuolista osaa voi tarkastella myös velvollisuuden näkökulmasta. Sekä oppilaskunnan toimintaan että asumisjärjestelyihin voidaan velvoittaa lapset mukaan. Näissä puuttumista vaativissa tilanteissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota lasten kokemukseen oman mukanaolonsa merkityksestä, jotta lapsen näkökulma ei tulisi sivuutetuksi.

Kuvan alapuoliset asiat puolestaan kuvaavat tilanteita, joissa lapset *saavat* halutessaan olla mukana, mutta heidän mukanaolonsa on vapaaehtoista eikä heidän poisjäämisensä tulisi olla ongelmallista.

Tarkasteltaessa kuvaa toisinpäin, voidaan siitä erottaa vasemmalla sellaiset osallistumisen paikat, jotka eivät lasten kokemuksissa korostuneet. Oikealla puolestaan ovat sellaiset tilanteet, joissa merkityksellisyys korostui. Samalla toimimattomuus näissä henkilökohtaisissa ja yksityisissä asioissa ei näy ulospäin samoin kuin toimimattomuus muilla osa-alueilla, mutta voi yksittäiselle lapselle olla merkittävä. Erityisesti yhdeksäsluokkaisilla harrastustoiminta oli yksi merkittävä tapa muodostaa käsitystä itsestään.

Nelikentän tarkoituksena on kiinnittää huomio lasten ja aikuisten erilaiseen tapaan tunnistaa yhteiskunnallista toimijuutta ja osallisuutta. Huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten lasten henkilökohtainen arkinen elämä voi tuottaa mahdollisuuksia toimia, joista ulosjääminen on heille merkityksellistä, vaikka ei näkyisi ulospäin. Samalla huomiota tulee kiinnittää myös niihin tilanteisiin, joissa puututaan yksilön elämään; näissä tilanteissa tulee erityisesti huomioida lasten oma näkökulma. Samalla voidaan ajatella näiden olevan ainoita tilanteista, joissa aikuisen myös tulee vaatia lasten mukanaoloa.

Tämä tekeekin näkökulmasta haastavan; pitäisi osata suhtautua osallisuuden kokemuksiin ja toiminnan mahdollisuuksiin tarpeeksi avoimesti, jotta yksilölliset ratkaisut itselle mahdollisesta tavasta olla mukana tulisi tunnistettua. Kokemuksellisesti asiat myös

muodostuvat tärkeiksi eri tavoin. Siinä, missä joku pitää osallistumista oppilaskuntatoimintaan tärkeänä, jollekin toiselle on tärkeämpää osallistua harrastustoiminnassa. Toisin sanoen, se mikä on jollekin sopiva osallistumisen tapa, voi jollekin toiselle olla liikaa tai liian vähän. Lisäksi samankaltaisissa tilanteissa eri ihmiset voivat kokea mahdollisuutensa eri tavoin. Toinen voi nähdä mahdollisuuksia siellä, missä joku toinen näkee esteitä.

Osallistumisen tason ja kokemuksellisten erojen lisäksi näkökulmassa on kyse myös suhtautumisesta osallistumattomuuteen. Miten aikuiset suhtautuvat silloin, jos lapset eivät halua osallistua? Erilaisissa tilanteissa pitäisi pysähtyä myös pohtimaan aiempaa enemmän sitä, mistä haluttomuus osallistua johtuu, ja miten siihen voitaisiin vastata? Miten aikuiset ymmärtävät lasten osallisuuden ja toimijuuden? Aikuiset voivat järjestää ja jäsentää lasten toimijuuden mahdollisuuksia, mutta he eivät välttämättä voi vaikuttaa siihen, millaiset asiat muodostuvat lapsille kokemuksellisesti merkityksellisiksi.

Nelikentän luomaan näkökulmaan osallistumisoikeudesta ja -velvollisuudesta liittyy myös keskustelu toimijuuden mahdollisuuksista. Millaiset tekijät ehdollistavat toimijuutta? Kuten esimerkiksi Kiili (2014) on todennut, toimijuus voi ehdollistua suhteessa aikuisen asenteisiin, asetettuihin rajoihin ja lasten erilaisiin lähtökohtiin sekä asemaan omissa yhteisöissään. Hieman toisin sanottuna, jokainen voi kokea tilanteet henkilökohtaisesti, mutta kokemusten merkitykset rakentuvat yhteisöissä. Ihmisten elämä on suhteessa muihin ihmisiin, ja eläminen on kokonaisuudessaan *yhdessä* elämistä (Agnew 2002).

Ehdollistettu toimijuus voi tarkoittaa toimijuuteen liittyviä rajoituksia ja mahdollisuuksia esimerkiksi rakenteissa, joissa toimiminen ei ole yksittäisen lapsen päättävällässä, kuten esimerkiksi oppilaskunnassa. Jokaisesta lapsesta tulee kouluun mennessään *oppilaskuntayhteisön* jäsen. Samalla toimijuus on ehdollista myös arkiympäristöjen yhteisöissä. Yhteisöä ei ole olemassa, jos yhteisön jäsenet eivät ota toiminnassaan toisiaan huomioon. Huomioiminen tarkoittaa esimerkiksi tilan antamista myös toisten ihmisten näkökulmille ja toiveille. Keskeistä henkilökohtaisesti koetun ja yhteisöllisesti ehdollistetun toimijuuden tunnistamisessa on se, että kokemuksia osallisuudesta syntyy kaikille ihmisille *jossain* yhteisössä. Mikä yhteisö muodostuu kenellekin tärkeäksi jää auki. Kokemus toimimisen mahdollisuuksista ei ole sidoksissa sen saamaan muotoon, vaan merkityksellisen toimijuuden tilan rakentumisesta ihmiselle itselleen (Kjørholt 2007; Thomas 2007; Alanko 2010; Kiili 2014).

Jos merkityksellisen toimijuuden tunnistetaan rakentuvan yhteisöissä, on se avoin myös vaihtelulle. Esimerkiksi se, miten kiinnostavaksi jokin yhteisö koetaan, millaiseksi sen rakenne muodostuu tai millainen dynamiikka yhteisön sisällä vallitsee, voi muuttua ja vaihdella. Kuten esimerkiksi Korkiamäki (2013) on todennut, lapset tekevät jatkuvasti arvioita siitä, keiden kanssa he haluavat viettää aikaansa. Tällä on merkitystä yksilöiden kokemuksiin kahdella tavalla. Yhtäältä, mahdollisuus haluta tai päästä osaksi erilaisia yhteisöjä on yhteydessä siihen ketkä muut yhteisön muodostavat. Toisaalta, jonkun yksilön poistuminen voi joko kasvattaa tai vähentää muiden halua olla mukana. Kyse on monimutkaisesta prosessista, johon kaiken muun lisäksi liittyy myös lasten oma halu olla osa kyseistä yhteis-

söä. Kuten Roosan esimerkki luvussa 5.1.2 näytti, ulkopuolisen on vaikea tietää, kuka ei halua olla yhteisön jäsen, ja kenet puolestaan suljetaan yhteisön ulkopuolelle sekä miten nämä linkittyvät toisiinsa.

Kun Young ja Barrett (2001) puhuvat merkityksiä luovista yhteiskunnan jäsenistä, näen sen suomalaisessa yhteiskunnassa tarkoittavan lasten omien määritelmien tunnistamista. Kun en tätä tutkimusta varten haastattelemilleni lapsille maininnut esimerkiksi osallistumista, osallisuutta tai vaikuttamista, ei se estänyt heitä kuvaamasta näitä ilmiöitä. He eivät kuitenkaan kuvanneet niitä asioita, joihin käsitteet perinteisesti liitetään, vaan antoivat merkityksiä tekemilleen asioille, valinnoille ja yhteisöille. He perustelivat tekojaan ja näkemyksiään tavoilla, joissa he kokivat olevansa yhteisöjensä jäseniä. Toimiminen ja mukanaolo monenlaisissa yhteisöissä eivät olleet merkityksettömiä, vaan niille haettiin eritasoisia syitä ja selityksiä.

Esimerkiksi Agnewn (2002) sosiaalisen paikan ajatteluun pohjaten tunnistan yhteiskunnallistumisessa olevan kyse sekä kokemuksista että yhteiskunnan tarjoamasta sosiaalisesta paikasta. Ajattelussa yhdistyy näkemys järjestelmän mahdollisuuksista toteuttaa lasten näkökulmasta mielekästä toimintaa. Tämän työn analyysin valossa näyttää siltä, että käytännössä voi käydä niin, ettei ymmärrys toiminnan mielekkyydestä kohtaa tarjottujen mahdollisuuksien kanssa (myös Kallio, Häkli ja Bäcklund 2015).

Yhteiskunnallistuminen kietoutuu myös suhtautumiseen lapsuuteen elämänvaiheena. Esimerkiksi kehityspsykologisesta näkökulmasta lapset ovat kehittymättömämpiä kuin aikuiset, ja lasten aivot ovat vasta kehittymässä (Keltikangas-Järvinen 2012; Karlsson 2017). Kasvuun ja kehittymiseen liitetään normalisoituja vaiheita, jotka ovat kaikille yhteneväisiä. Vaikka esimerkiksi aivojen kehityksessä voi olla yksilökohtaisia eroja, on kuitenkin ollut mahdollista luoda kohtuullisen selkeitä syklejä, joissa kehitys etenee. Ongelmallista sen sijaan on, että samankaltainen yleistäminen on vallannut alaa myös muissa lapsuuteen liittyvissä tarkasteluissa. Lasten oletetaan olevan yhtenevä ja yhtäläinen joukko, joka toimii samankaltaisesti. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi tavassa, jolla lapsista puhutaan. Esimerkiksi tilaisuuksissa, joissa on paikalla sekä aikuisia ja lapsia, lapset voidaan kategorisoida omaksi ryhmäkseen esimerkiksi kysymällä ”mistä tuonikäiset lapset tykkää?”. Harvemmin samankaltainen kysymys esitetään aikuiselle. Mistä tuonikäinen aikuinen tykkää -kysymys avaa näkemään, ettei yksittäinen aikuinen voi sanoa muiden puolesta mitään, mutta lasten oletetaan näin tekevän. Vaikka lasten kehityksessä voidaan nähdä yhtäläisyyksiä, jokainen lapsi on kuitenkin myös oma yksilönsä, jolla on omat näkemyksensä ja kokemuksensa.

Yhteiskunnallistumisen näkökulmasta ajatus lapsista yhtenäisenä ryhmänä on ongelmallinen, sillä lasten ei voida olettaa ryhmänä olevan kiinnostuneita samoista asioista. Yleistämisen sijaan tulisi huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyys. Tämä ei tarkoita jokaiselle räätälöityä yksilöllistä rakennetta, vaan sen hyväksymistä, etteivät kaikki kiinnostu samoista asioista. Hyväksyminen mahdollistaa yhteisöllisyyden rakentamisen uudelta näkökulmasta. Sen sijaan, että vaaditaan kaikilta lapsilta samankaltaista osallistumisen tapaa, voidaan antaa tilaa useille erilaisille tavoille. Yhteisöllisyys rakentuu tällöin jokaisen

vapaudesta olla yhteisön jäsenenä sellainen kuin haluaa. Tarkoitus ei ole sanoa, että jokainen voi olla oma itsensä toisista välittämättä, vaan korostaa yksilöllisiä mahdollisuuksia toimia ilman pakkoa yhdenmukaisesta tavasta.

Lasten kykyjen esiin nostaminen tuo näkyviin myös lasten erityisyyden. Vaikka he olisivat kyvykkäitä ja taitavia toimijoita, he ovat myös erilaisia kuin aikuiset, ja kehityksessään edelleen keskeneräisiä. Aikuisten ja lasten erilaisuus ei kuitenkaan tarkoita eriarvoisuutta. Lapsia voidaan samaan aikaan sekä suojella heille haitallisilta asioilta että vahvistaa heidän toimijuuttaan. Strandelliin (2012) tukeutuen totean, että lapset ja aikuiset voivat olla eettisessä symmetriassa suhteessa toisiinsa, jolloin kumpikaan ei asetu automaattisesti toisen yläpuolelle, kun tarkastellaan näkemyksiä tai kokemuksia. Tunnistamalla lapsen merkitykselliset kokemukset ja antautumalla dialogiin lapsen kanssa, aikuinen voi samaan aikaan kyetä sekä suojelemaan lasta että vahvistamaan hänen toimijuuttaan.

Yhteiskunnallistumisessa yhteiskunnan jäsenyyden tunnistaminen vaatii kykyä tunnistaa erilaisia kokemuksia osallisuudesta ja toiminnan mahdollisuuksista. Jokainen yksilö voi löytää oman tapansa olla mukana. Yhteiskunnan jäsenyys muodostuu monenlaisten tarjottujen ja itse löydettyjen mahdollisuuksien yhdistymisestä sekä osallisuuden ja toimijuuden yhdistämisestä. Kun lasten arki itsessään määritellään laajasti, annetaan samalla monenlaisille lapsille kokemus mukanaolosta ja mahdollisuuksista vaikuttaa.

6.4 Lasten osallisuus ja toimijuus yhteiskunnallistumisena

Palaan tässä viimeisessä luvussa vielä alussa esiin nostamaani käsitteelliseen epäselvyyteen. Osallisuuden ja toimijuuden ymmärtämisen tulisi lähteä näiden käsitteiden määrittelystä. Hallinnollisessa retoriikassa saatetaan osallisuudeksi kutsua esimerkiksi erilaisia konsultaation ja kuuntelun muotoja (esim. Thomas 2007; Cahill 2007; Kallio ja Bäcklund 2012; Bäcklund ja Kallio 2012). Vaikka joissain tilanteissa konsultaatio tai kuuntelu voivat olla perusteltuja, määrittelyn puute muuttuu ongelmalliseksi, jos toimijoilla ei ole jaettua käsitystä siitä, mitä tarkoitetaan, kun puhutaan osallisuudesta tai toimijuudesta. Esimerkiksi osallisuudeksi kuvattu konsultointi saattaa johtaa väärintulkintoihin mukanaolon merkityksestä ”osallistujalle”. Voi syntyä tunne, ettei osallistuminen ollut aitoa tai tarkoituksenmukaista, vaikka konsultoiija olisi saanut tarvitsemansa tiedon. Avoimesti nimetty konsultaatio voi puolestaan joissain tilanteissa olla toimiva tapa vastata lakien ja asetusten velvoitteisiin järjestää lasten osallistumista. Joissain tilanteissa riittää, että saadaan selville joidenkin lasten mielipide käsittelyssä oleviin asioihin.

Määritelmällisesti osallisuus liitetään usein myös tekemiseen ja toimimiseen, vaikka osallisuuden ja osallistumisen eron on tieteellisessä keskustelussa tunnistettu kiinnittyvän juuri kokemuksen ja tekemisen eroihin (esim. Kiili 2014). Ongelmalliseksi käsitteellinen epäselvyys muodostuu myös, jos käsitteen käytössä ei olla johdonmukaisia. Tämä näkyy esimerkiksi monissa hallinnollisissa raporteissa, joissa voidaan samassa yhteydessä kuvata sekä tunnetta, aktiivista tekemistä että mielipiteen ilmaisua osallistumisena. Samalla

käsitteen määrittelemättä jättäminen mahdollistaa sen, että se tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Epämääräisyydellä saadaan aikaan tilanne, jossa koko ilmiö alkaa muuttua epäselväksi (Thomas 2007).

Esimerkiksi Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2010) ovat tuoneet näkyviin, miten käsite on alkanut enenevässä määrin kiinnittyä niin sanottuun hallintamielisyyteen (*governmentality*). Hallintamielisyyden näkökulmasta kyse on siitä, miten osallisuutta on alettu hyödyntää osana hallintapyrkimyksiä. Hyödyntäminen näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa osallisuuskäsitteen avulla voidaan muokata monenlaiset käytännöt lasten näkökulmat huomioonottaviksi, vaikka toiminnan motiivina säilyisikin hallinnon tarve. Ongelmallista tämä on silloin, jos kaikilla toimijoilla ei ole mahdollisuutta tietää, millaisesta näkökulmasta asioita käsitellään ja miten niitä perustellaan. Millä perusteilla esimerkiksi osallistutaan, kysytään mielipidettä tai tehdään päätöksiä?

Samasta asiasta voidaan puhua myös näkökulmasta, jossa on ajatuksena erottaa, ymmärretäänkö osallisuus ja toimijuus päämääräksi vai keinoiksi (Grover 2004, 82; Thomas 2007; Vanderbeck 2010). Päämääränä ne tarkoittavat itseisarvoista lähestymistapaa lasten osallisuudelle ja toimijuudelle. Tällöin ne ovat itsessään se, mitä kohti pyritään. Keinona ne puolestaan auttavat pääsemään tavoiteltuun päämäärään, joka ei välttämättä liity lainkaan lasten osallisuuden ja toimijuuden kysymyksiin. Tulkitsen tällaisen ajattelun tukeutuvan ajatukseen osallisuuden laajasta ymmärtämisestä. Keino-päämäärä-ajattelu ei tarkoita, että toinen tapa olisi toista parempi, vaan molemmille on olemassa paikkansa.

Lasten yhteiskunnallinen osallisuus kytkeytyy myös, Bourdieun (1999, 115) sanoin, poliittiseen tahtoon ja epävarmuuden rationaaliseen hallintaan. Lasten mukanaolon mahdollisuuksien näkökulmasta voidaan tällöin kysyä, miten saadaan kasvatettua aktiivisia kansalaisia? Tai millainen tahtotila lasten osallisuuden ja toimijuuden ymmärtämiseksi on yhteiskunnassa muodostettu? Konkreettiset tavat, sitoumukset ja sopimukset lasten mukanaolon mahdollisuuksien järjestämiseksi kiinnittyvät erilaisiin ideologioihin, arvoihin ja käsityksiin siitä, mikä on hyvää ja oikein. Näkökulman, käytännön tapojen ja annettujen merkitysten valintaan vaikuttaa, millainen ideologia kulloinkin on vallalla.

Nykyisellään yhteiskunnassa arvostetaan lapsia aktiivisina toimijoina. Tullakseen tunnistetuksi toimijoina ja yhteiskunnan jäsenenä lasten tulisi olla osaavia ja kykeneviä, ja heillä tulisi olla taitoja ja kykyjä edistää omaa toimijuuttaan (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2010, 17). Vandenbroeckin ja Bouverne-De Bie mukaan osaavan ja taidokkaan lapsen määritelmä on muuttunut vaatimukseksi ja uudeksi normaaliksi, sillä esimerkiksi toimiminen oppilaskunnan hallituksessa vaatii osaavaa ja aikuismaista käytöstä (myös Alanko 2010; Kiilakoski ym. 2012; Kiili 2014). Lisäksi erilaisia aktiivisen toimijan taitoja tarvitaan nykyisellään jo varhaiskasvatuksessa (uuden varhaiskasvatussuunnitelman lapsen oma osio) ja peruskoulussa (arviot omasta suoriutumisesta opinnoissa). Näissä kaikissa lasten tavat toimia tunnustetaan samankaltaisina kuin aikuisten (Thomas 2007). Ratkaisuksi tähän aikuismaisen, osaavan ja taidokkaan toimijan vaatimukseen on alettu esimerkiksi

vaatia ja kehittää lapsilähtöisempiä osallistumismalleja (esim. Kiilakoski ja Gretschel 2012; Kiili 2014).

Lapsilähtöiset osallistumismallit eivät kuitenkaan yksin pysty muuttamaan tapaa, jossa ”hyvänä kansalaisena” tunnustetaan aktiivinen osallistuja järjestetyissä rakenteissa (Eske-linen ym. 2012). Mikäli halutaan purkaa myös aktiivisen osallistujan varaan rakennettuja määritelmiä, tulisi monenlaiset näkökulmat yhdistää. Kuten luvussa 2.1 toin esiin esimerkiksi Thomas (2007) on jakanut lasten osallistumisen sosiaalisiin ja poliittisiin suhteisiin. Kiilakoski ja Gretschel (2012) näkevät Thomasin jaon tarkoittavan erilaisia tapoja edistää lasten osallisuutta yhteiskunnassa. Vaikka on perusteltua erottaa kaksi erilaista näkökulmaa toisistaan, on niiden tarkastelu myös yhdessä tarpeen. Lapsuudessa kokemukset osaa-misesta, vaikuttamisesta ja mahdollisuuksista olla mukana eivät kietoudu yksittäisiin muo-toihin tai rakenteisiin, vaan tulevat ilmi monenlaisissa konteksteissa. Arkisten yhteisöjen puitteissa saadut kokemukset rakentavat yhtä lailla lasten mahdollisuuksia toimia sekä tällä hetkellä että tulevaisuudessa. Sosiaaliset ja poliittiset suhteet kietoutuvat toisiinsa, ja ovat hankalasti erotettavissa.

Laajemmin ajatus tulee näkyviin tavoissa, joissa kuulumisen ja omaksi kokemisen tunteilla rakennetaan lasten ja yhteiskunnan välille suhde, joka kantaa myös tulevaisuu-teen. Yksittäisiin yhteisöihin kuulumisen ei rajaa kuulumisen tunnetta koskemaan vain näitä kyseisiä yhteisöjä, vaan kuulumisen yksittäisiin yhteisöihin säteilee myös laajem-malle (Kesby 2007). Toisin sanoen, vahva tunne kuulumisesta johonkin auttaa kokemaan myös toisenlaiset yhteisöt, ja yhteiskunnan myös laajemmin, tärkeänä ja merkityksellisenä (Agnew 2002).

Ymmärrys kuulumisen tunteen rakentumisesta kiinnittyy lasten toiminnalle ylipäänsä annetuille merkityksille (Kallio ja Häkli 2011; Trelle ja van Hoven 2016). Jos lasten arkiselle toiminnalle annetaan laajempia yhteiskunnallisia merkityksiä, laajenee samalla ymmärrys siitä, mitä yhteiskunnallisilla asioilla ylipäänsä tarkoitetaan. Lisäksi lasten omia kokemuk-sia voidaan alkaa pitää laajemmin relevantteina tapoina ymmärtää yhteiskunnallisen toi-mijuuden tapoja myös aikuisten tuottamien areenoiden ulkopuolella (Bosco 2010; Wood 2011). Yhteiskunnalliset laajat kokonaisuudet kiinnittyvät lasten arkisiin kokemuksiin, ja luovat näin aivan uudenlaisia tulkintahorisontteja.

Kuten luvussa 3.1 toin esiin, Simmelille (1999) arkisilla pienillä asioilla on merkitystä, jotta laajemmat näkökulmat voivat kiinnittyä johonkin. Kyse on sellaisista kokonaisuuk-sien väleistä ja arkisista tapahtumista, jotka riippumatta asioiden luonteesta kiinnittyvät paikallisiin arkielämän konteksteihin (myös Agnew 2002). Näin ajateltuna lasten tietämys erilaisten asioiden olemassaolosta, toimiminen monenlaisissa yhteisöissä ja osallistuminen laajasti ymmärrettyinä *on* yhteiskunnallistumista.

Tunnistamisen laajentamiseksi lasten osallistumista, kansalaisuutta ja poliittisuutta on esimerkiksi poliittisen maantieteen kentällä alettu tarkastella erilaisten olemisen tapojen, tilallisten määritelmien ja sosiaalisten maailmojen avulla (Skelton ja Valentine 2003; Kesby 2007; Kallio 2008; Elwood ja Mitchell 2012; Bartos 2016). Laajempien tarkastelukulmien

myötä on pystytty tarkentamaan ymmärrystä yhteiskunnallisen mukanaolon muodoista. Uudenlaiset avaukset ovat auttaneet tutkijoita ymmärtämään lasten toimijuuden muotoja monipuolisemmin, mutta käytännössä niitä arvioidaan usein edelleen aktiivisen osan ottamisen näkökulmasta (Eskelinen ym. 2012).

Jos erilaisten toiminnan paikkojen laajempaa tunnistamista pidetään tärkeänä, on sillä merkitystä myös käytännössä. Käytännöllisellä tasolla monipuolistuminen tarkoittaa muutosta lasten yhteiskunnalliseen rooliin *subtautumisessa*. Lasten mukanaolon mahdollisuuksia ei tarvitse järjestää ulkopuolelta, vaan ne ovat läsnä arjessa eri tavoin. Tällöin eri toimijuuden muotoihin voidaan suhtautua samalla vakavuudella, ja erilaisten muotojen olemassaolo voidaan ymmärtää paremmin. Monenlaisten paikkojen tunnistaminen tarkoittaa, että monille toimijuuden muodoille on paikkansa yhteiskunnassa, eikä mitään yksittäistä muotoa tai tapaa tulisi asettaa muiden yläpuolelle.

Suhtautumisen muuttuminen muuttaa myös sitä, kuka voi määritellä tärkeät ja yhteiskunnallisesti merkittävät teemat (Kallio ja Bäcklund 2012). Toisin sanoen hyväksytäänkö lasten näkökulmat yhtä lailla tärkeinä kuin aikuistenkin. Vai ajatellaanko edelleen, että on olemassa ”aikuisten” asioita ja ”lasten” asioita (vrt. Philo ja Smith 2003).

Lisäksi osallisuuden ja toimijuuden ymmärtäminen yhdessä on sen tunnistamista, ettei toiminta tarkoita kokemusta osallisuudesta eikä osallisuuden kokemus välttämättä näy toimintana. Kalliolle ja Häklille (2011) toiminnan ja kokemusten linkittymisessä toisiinsa on osaltaan kyse ihmisille merkityksellisten asioiden olemisesta vaakalaudalla (*something at stake*). Ihmiselle tärkeiden näkökohtien tullessa haastetuiksi, he ovat valmiita toimimaan. Osallisuuden ja toimijuuden kytkeminen yhteen auttaa ymmärtämään näiden yhteyttä hieman toisesta näkökulmasta. Kyse ei ole pelkästään toiminnan synnyttämästä kokemuksesta, vaan kokemuksen olemassaolon merkityksestä toiminnan syntymisessä. Toimintaa ei synny ilman sytykettä, joka voi olla esimerkiksi kokemus itselle tärkeiden asioiden olemassaolosta. Toisin sanoen, osallisuuden kokemus voi aikaansaada toimintaa ja vahvistaa toimijuutta.

Yhteiskunnallisesti orientoituneessa keskustelussa osallisuus nähdään osana instituutioita ja erilaisia hankkeita, joihin yhä useamman lapsen suotaisiin kiinnittyvän. Osallisuuskäsite on vakiinnuttanut asemansa käsitteenä, jonka sisältö mieltyy positiivisena (Thomas 2007). Samalla se erotetaan herkästi ihmisen muista henkilökohtaisista kokemuksista joksikin ominaisuudeksi, johon voidaan ulkopuolelta pyrkiä vaikuttamaan. Kärjistäen, osallisuus tulee harvoin problematisoitua tai käsitteiden käyttöön kiinnitettyä huomiota niiden taholta, jotka päättävät erilaisista käytännön ratkaisuista.

Jos tarkastelen tarkemmin alussa esiin nostamaani sitaattia vuosien 2012–2015 Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmasta (2017), tuo se esiin edellä kuvattua problematisoinnin puutetta ja määrittelyn tärkeyttä. Kehittämisohjelmassa lasten osallisuutta kuvattiin näin: *Osallisuus on laaja käsite ja sillä tarkoitetaan eri yhteyksissä eri asioita. Osallisuuden tunteen nähdään syntyvän osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. Lapsi ja nuori voi kokea olevansa osallinen omassa yhteisössään ja suomalaisessa yhteiskunnassa, kun hän käy koulua,*

opiskelee, tekee työtä, harrastaa ja vaikuttaa niin omissa asioissaan kuin lähiympäristönsä tai laajemmin yhteiskunnan asioihin. Aktiivisen kansalaisuuden valmiudet ja sosiaalisen osallisuuden kokeminen ovat politiikan ja samalla yksilön kasvun keskiössä.

Jos sitaattia katsotaan näkökulmasta, jossa haetaan selitystä osallisuuden syntymiselle, kiinnittyy huomio ilmaisun tapaan. Määrittely ”*osallisuuden tunteen nähdään syntyvän osallistumisen ja vaikuttamisen kautta*” herättää kysymyksen, eikö osallisuus voi syntyä myös yhteisöön kuulumisen kokemuksesta? Tähän kysymykseen saadaan vastaus heti seuraavassa ”*lapsi ja nuori voi kokea olevansa osallinen omissa yhteisössään ja suomalaisessa yhteiskunnassa*”, jonka jälkeen otetaan taas mukaan aktiivinen tekeminen: ”*Hän käy koulua, opiskelee, tekee työtä, harrastaa ja vaikuttaa niin omissa asioissaan kuin lähiympäristönsä tai laajemmin yhteiskunnan asioihin*”.

Tällaisten määritelmien yleisyys on ohjannut meidät ajattelemaan, että osallisuus on aina osa aktiivista tekemistä. Tällaisesta puhetavasta huolimatta osallisuuden tulisi kiinnittyä myös lasten omaan kokemukseen siitä, että heille on olemassa yhteisöjä, joiden jäseniä he voivat halutessaan *olla*. Ulkopuolelta on vaikea hahmottaa, kuka on osallinen, jos tarkastellaan vain aktiivisia tekoja. Kokemus osallisuudesta ei saisi typistyä tarkoittamaan vain aktiivista toimimista, jotta välttyttäisiin leimaamasta sellaisia lapsia, joilla aktiivinen toimiminen ei ole luonteva tapa olla osallisina yhteisöissään.

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen ei ole lineaarinen jana vaan monimutkainen prosessi, jossa jokainen yhteiskunnallistuu elämänsä aikana eri tavoin ja monta kertaa (Agnew 2002). Yhteiskunnallistumisessa ei pelkästään kasvateta lapsia yhteiskunnan jäseniksi, vaan kasvaminen on molemminpuolista, ja käynnissä koko elämän mittaisena prosessina. Jos yhteiskunnallistuminen ymmärretään tällaisena jatkuvasti käynnissä olevana ja muokkaantuvana prosessina, ei sille voida asettaa ulkopuolista muotoa, tahtotilaa tai tavoitteita. On vain luotettava siihen, että prosessi on olemassa sekä tunnistettava hetket, paikat ja tilanteet, jotka muokkaavat jokaisen ihmisen kokemuksia paikastaan yhteiskunnassa (myös Agnew 2002). Näin ajateltuna lasten osallisuus ja toimijuus rakentuvat suhteellisesti sekä tämän hetken lapsuudessa että tulevaisuuden aikuisuutta silmällä pitäen (Bartos 2012).

Lasten yhteiskunnallinen asema tulisi tunnistaa laajasti, ja asettaa samalla kyseenalaiseksi lasten osallistumisoikeuden määrällisen lisäämisen vaatimus. Lapsilla on oikeus osallistua, ja oikeus olla osallistumatta, joten pelkästään osallistumismahdollisuuksien määrää lisäämällä ei vaikuteta osallisuuskokemusten syntymiseen. Määrän lisäämisen sijasta kokemus siitä, että omassa elämässä on asioita, joihin pystyy vaikuttamaan, on merkittävää. Näitä kokemuksia on kaikilla lapsilla, ja ne vaativat vain tunnistamista. Keskeistä ei ole, missä yhteydessä kokemukset syntyvät, vaan kokemus itsessään. Kuten esimerkiksi Tuukkanen (2014, 15) on tuonut esiin, lasten kyvyt ja toiveet omalle osallistumiselleen ovat moninaiset.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö lapsille tulisi tarjota myös järjestettyjä osallistumisen mahdollisuuksia. Joissain tilanteissa tarjotut osallistumisen mahdollisuudet ja

tilat ovat tarpeen, ja lasten toimijuutta näissä tulee tukea. Kuten jo aiemmin toin esiin, järjestetty toiminta on kuitenkin vain osa yhteiskunnallistumisen prosessia. Osallistumisoikeudesta, osallisuuden kokemuksesta ja toimijuudesta huolimatta lapsilla tulee olla mahdollisuus myös olla lapsia, ja jättää joissain tilanteissa valta ja vastuu päätöksistä muille. Lisäksi kyse on myös käytettävissä olevasta ajasta. Jos osallistumisen velvoite on jo olemassa koulussa ja harrastuksissa, ja lapset haluavat toimia myös perheidensä, ystäviensä ja sukulaistensa kanssa, on tarpeen miettiä, mistä tähän kaikkeen löytyy aikaa. Tarkasteltaessa lasten osallisuutta ja toimijuutta tästä näkökulmasta tulee harvemmin esitettyä kysymys, onko järjestettyä toimintaa jo liikaa?

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallistuminen on kokonaisvaltainen ajattelumalli, jonka avulla erilaiset yhteiskunnallisen mukanaolon tavat tulevat näkyviksi. Yhteiskunnallistuminen toimii positiivisessa mielessä hetkellisenä käsitteenä, ja mahdollistaa laajan näkökulman lasten yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden muotoihin (vrt. Lister 2007a). Toisin sanoen, osallisuus ja toimijuus ovat jatkuvassa liikkeessä ja muuttuvat sen mukaan, miten ymmärrys lasten osallistumisesta, kansalaisuudesta ja poliittisuudesta kehittyy ja muuttuu. Tähän tukeutuen yhteiskunnallistumisen näkökulmaa tulisikin tulevaisuudessa miettiä tarkemmin; miten sen mahdollisuudet sekä tieteellisenä käsitteenä että käytäntöjä ohjaavana ajatusmallina tulisivat testatuiksi.

Erilaisten yhteiskunnallistumisen mekanismien tarkastelu yhdessä luo synergiaa, joka on tuottanut moniulotteisen käsityksen lasten ja yhteiskunnan suhteesta. Mikäli yhteiskunta tunnustetaan ”sosiaalisista suhteista kutoutuneena mosaiikkina”, jossa jokaisella ihmisellä tulisi olla oma paikkansa, kuten Simmel (1999) ehdottaa, yhteiskunnallistuminen tarjoaa jäsenyyksen lasten osallisuuden ja toimijuuden uudenlaiselle ymmärtämiselle. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi tapaa, jossa lasten mukanaolon mahdollisuudet ja kokemukset syntyvät myös ilman aikuisten järjestämistä. Kaikkien lasten kanssa toimivien tahojen ei tarvitse pystyä järjestämään lasten osallisuutta, vaan ymmärtää lasten arkielämän kohtaamisten merkitys. Kokemusten synnylle esimerkiksi järjestötoiminnassa, oppilaskunnassa tai oman arjen yhteisöissä tulisi antaa samanlainen painoarvo.

Läpi työn olen tuonut esille, miten lasten toiminnalle ja kokemuksille mukanaolon merkityksestä voidaan tunnistaa arkisia ja epävirallisia areenoita (Kjørholt 2002; Thomas 2007; Alanko 2010; Kallio ja Häkli 2011). Tässä työssä yhteiskunnallistumisena tarkasteltu osallisuus ja toimijuus vahvistavat käsitystä, jossa arkisilla ja epävirallisilla areenoilla on merkitystä lasten aktiivisen toimijuuden synnylle. Kuten esimerkiksi Thomas (2007) on esittänyt, lasten toimijuutta ei voida typistää vain *jossain* tapahtuvaksi, vaan sitä tapahtuu kaikkialla, missä lapset elävät (myös Kiilakoski 2012). Osana lasten elämää toimijuuden merkitys rakentuu yleisesti asioiden merkityksestä niiden kokijalle. Toisille lapsille voi olla luontevampaa saada äänensä kuuluviin ja osallistua järjestetyssä toiminnassa samalla, kun toisille mielekäs tapa olla mukana on jotain äänettömämpää ja näkymättömämpää (Kallio ja Häkli 2011; Mitchell ja Elwood 2012). Lasten osallisuus muodostuu arjen merkityksellisissä tilanteissa, yhteisöissä ja kokemuksissa. Yhteiskunnan jäsenyys rakentuu jokaiselle

lapselle henkilökohtaisina mahdollisuuksina. Yhteistä kaikille on kokemusten prosessi-
maisuus, jossa nykyisyys ja tulevaisuus limittyvät.

Tutkimukseni keskeinen tulos on tarjota yhteiskunnallistumisen idea ymmärryksenä lasten osallisuudesta ja toimijuudesta käytyyn yhteiskunnalliseen keskusteluun. Teoreettisessa keskustelussa yhteiskunnallistumista voidaan pitää aiempaa hienosyisempänä jäsen-
nyksenä lasten yhteiskunnallista jäsenyyttä tarkasteltaessa (Biesta ym. 2009; Trell ja van Hoven 2016). Yhteiskunnallistuminen ei kuitenkaan toimi yksiselitteisenä taikakäsitéenä, jonka myötä yksistään osallistumisesta, kansalaisuudesta tai poliittisuudesta puhuminen ei olisi tarpeen, vaan käsite tarjoaa mahdollisuuden yhdistää erilaiset näkökulmat saman asian ympärillä. Käytännön työhön käsite antaa mahdollisuuden tarkastella erilaisia osallisuuden ja toimijuuden tapoja yhteisenä näkökulmana, josta on löydettävissä tapoja suhtautua monenlaiseen lasten mukanaoloon. Yhteiskunnallistumisen avulla en ehdota järjestetystä osallistumistoiminnasta luopumista, vaan tarjoan vaihtoehtoisen tavan tunnistaa lasten mukanaolon tapoja osana arkisia käytäntöjä. Samalla yhteiskunnallistuminen auttaa ymmärtämään paremmin lasten kokemuksia mukanaolon ja toimimisen monita-
hoisuudesta.

Kriittisen poliittisen maantieteen kentälle yhteiskunnallistuminen antaa osaltaan mahdollisuuden tarkastella lasten toimijuuden alueellisista rajauksista johtuvia käytännön ongelmia. Yhteiskunnallistumisen avulla keskustelun painopistettä voidaan siirtää kohti lasten omia määritelmiä, ja tunnistaa näiden avulla uudenlaisia osallisuuden tiloja. Lapsuudentutkimuksen kentällä yhteiskunnallistumisena tarkasteltu osallisuus ja toimijuus mahdollistaa keskustelun näiden käsitteiden tunnistamisesta yhdessä hieman aiemmasta poikkeavalla tavalla.

Lasten yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden analyttinen erottelu yhteiskunnallistumisen kuusikulmion avulla voi auttaa myös laajempien yhteiskunnallisten muutosten ymmärtämisessä. Yhteiskunnallisissa muutoksissa on lopulta kyse myös ihmisten arjesta ja kokemuksista. Moninaisuuden tunnistaminen auttaa paikantamaan myös kontekstin merkityksen. Jos on kokenut tulevansa hyväksytyksi, pystyneensä vaikuttamaan tai saaneensa äänensä kuuluviin itselleen tärkeissä tilanteissa lapsuudessa, voi tunnistaa samanlaisia kokemuksia myös uusissa yhteisöissä ja tilanteissa (Agnew 2002). Yhteiskunnallistumisen ulottuvuudet eivät ole erillisiä saarekkeita. Ulottuvuudet, ihmisten kokemukset ja yhteiskunnallinen mukanaolo kietoutuvat kaikki toisiinsa muodostaen arkisen elämän kokonaisuuden.

Kaikkeen edellä sanottuun tukeutuen väitän, että lisäämällä lasten osan ottamisen mahdollisuuksia pelkästään järjestetyn osallistumistoiminnan puitteissa ei luoda aktiivisia aikuiskansalaisia. Sen sijaan tunnistamalla arkinen osan ottaminen kokemuksellisesti merkittäväksi tilaksi, mahdollistetaan monia erilaisia kokemuksia mukana olostsa, osaamisesta, mahdollisuuksista toimia ja vaikuttaa. Tällaiset kokemukset ovat olemassa tämän hetken lapsuudessa, mutta ulottuvat myös tulevaisuuden aikuisuuteen. Ajatus perustuu ymmärrykseen, jossa kokemusten ei tarvitse sijoittua samanlaisiin muotoihin ollakseen

sisällöllisesti samankaltaisia. Toisin sanoen lapsuudessa voi riittää osallistuminen arkisissa yhteisöissä, vaikka tulevaisuudessa osallistuisi myös toisenlaiseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Lasten toimijuudelle tulisi tarjota tilaa silloin, kun he osoittavat kiinnostustaan toimia ja olla mukana.

7 LÄHTEET

- Aaltojärvi, Inari (2014) *Making Domestic Technology Meaningful: From Purification to Emotions*. Akateeminen väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Agnew, John (2002) *Place and politics in modern Italy*. Chicago: The university of Chicago press.
- Alanen, Leena & Karila, Kirsti (2009) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tallinna: Vastapaino.
- Alanko, Anu (2010) *Osallisuuden paikat koulussa*. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina & Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 55–73.
- Alasuutari, Maarit (2009) *Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina*. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tallinna: Vastapaino. 54–70.
- Alasuutari, Pertti (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: Vastapaino.
- Allen, Amy (2002) *Power, subjectivity, and agency: Between Arendt and Foucault*. *International Journal of Philosophical Studies*. 10:2. 131–149.
- Archard, David & Skivenes, Marit (2009) *Balancing a child's best interests and a child's views*. *International Journal of Children's Rights*. 17:1. 1–21.
- Arendt, Hannah (1968) *Between past and future. Eight exercises in political thought*. New York: The Penguin Press.
- Arendt, Hannah (1998) *The human condition*. Second edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (2005) *The promise of politics*. Edited by Jerome Kohn. New York: Schocken Books.
- Barker, John & Smith, Fiona (2001) *Power, positionality and practicality: Carrying out fieldwork with children*. *Short Communications*. 142–147.
- Bartos, Ann E. (2012) *Children caring for their worlds: The politics of care and childhood*. *Political Geography* 31. 157–166.
- Bartos, Ann E. (2016) *Children and young people's political participation: A critical analysis*. Teoksessa Kallio, Kirsi Paullina & Mills, Sarah (toim.) *Politics, citizenship and rights*. Singapore: Springer Reference. 113–133.
- Biesta, Gert & Lawy, Robert & Kelly, Narcie (2009) *Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions*. *Education, Citizenship and Social Justice* 4:5. 5–24.
- Biesta, Gert (2012) *Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere*. *Social & Cultural Geography* 13:7. 683–697.
- Bourdieu, Pierre (1999) *Vastatuleet: Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun*. (Contre-feux: Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale, 1998) Suomentanut Tiina Arppe. Helsinki: Otava.
- Bragg, Sara (2007) *"Student Voice" and governmentality: The production of enterprising subjects?* *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28:3. 343–358.
- Borg, Sami & Paloheimo, Heikki (2007) *Vaalit yleisdemokratiassa*. Eduskuntavaalitutkimus.

- Bosco, Fernando J. (2010) Play, work or activism? Broadening the connections between political and children's geographies. *Children's Geographies* 9:2. 381–390.
- Bäcklund, Pia (2007) Tietämisen politiikka. Kokemuksellinen tieto kunnan hallinnassa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin kaupungin tietokeskus: Helsinki.
- Bäcklund, Pia & Häkli, Jouni & Schulman, Harry (2002) Osallisuuden jäljillä. Teoksessa Bäcklund, Pia, Häkli Jouni ja Schulman, Harry (toim.) *Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Tampere: Gaudeamus Kirja. 7–17.
- Bäcklund, Pia & Kallio, Kirsi Pauliina (2012) Poliittinen toimijuus julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa osallistumisretoriikassa. *Alue ja ympäristö* 41:1. 40–53.
- Cahill, Caitlin (2007) The Personal is Political: Developing new subjectivities through participatory action research. *Gender, Place and Culture* 14:3. 267–292.
- Christensen, Pia & Krafl, Peter & Horton, John & Hadfield-Hill, Sophie (2013) Children and young people's everyday life and participation in sustainable communities. Project overview and summary of key findings. <http://newcitizens.wordpress.com/>. Katsottu 14.8.2013.
- Cleaver, Frances (2001) Institutions, agency and the limitations of participatory approaches to development. Teoksessa Cooke, Bill & Kothari, Uma (toim.) *Participation the new tyranny?* London: Zed Books. 36–56.
- Cohen, Elizabeth F. (2005) Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies* 9:2. 221–240.
- Cockburn, Tom (2010) Children and deliberative democracy. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.) *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Abingdon: Routledge.
- Cooke, Bill & Kothari, Uma (2001) *Participation: the new tyranny?* Lontoo: Zed Books Ltd.
- Cook-Sather, Alison (2007) Resisting the impositional potential of student voice work: Lessons for liberatory educational research from postsructualist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28:3. 389–403.
- Curti, Giorgio H. & Moreno, Christopher M. (2010) Institutional borders, revolutionary imaginings and the becoming-adult of the child. *Children's Geographies* 8:4. 413–427.
- Czymoniwicz-Kippel, Melina T. (2011) Bad boys, big trouble: Subcultural formation and resistance in a Cambodian village. *Youth and Society*.
- Czymoniwicz-Kippel, Melina T. (2009) 'Improper' participatory child research: Morally bad, or not? Reflections from the "Reconstructing Cambodian Childhoods" study. *Childhoods Today* 3:2.
- Ellonen, Noora & Pösö, Tarja (2010) Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa – esimerkkinä uhritutkimus. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja* 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. 192–210.
- Elwood, Sarah & Mitchell, Katharyne (2012) Mapping children's politics: spatial stories, dialogic relations and political formation. *Geografiska Annaler: Serie B*. 1–15.
- Erni, Laura & Heliö, Satu & Mäyrä, Frans (2004) Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina. Tampereen yliopisto. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 6.
- Eskelinen, Teppo & Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi & Kiili, Johanna & Korpinen, Sini & Lundbom, Pia & Marthies, Aila-Leena & Mäntylä, Niina & Niemi, Reetta & Nivala, Elina & Ryyänen, Aimo & Tasanko, Pia (2012) Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2000-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja* 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 35–95.

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2001) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Esser, Florian &, Baader, Meike S. & Betz, Tanja & Hungerland, Beatrice (2016) Reconceptualizing agency and childhood. An introduction. Teoksessa Esser, Florian & Baader Meike S. & Betz, Tanja & Hungerland, Beatrice (toim.) Reconceptualizing agency and childhood. New perspective in childhood studies. New York: Routledge. 1–16.
- Evans, Ruth & Spicer, Neil (2008) Is participation prevention? A blurring of discourses in children's preventative initiatives in the UK. *Childhood* 15. 50–73.
- Francis, Mark & Lorenzo, Ray (2002) Seven Realms of Children's Participation. *Journal of Environmental Psychology* 22. 157–169.
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003) Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange. Lontoo: Verso.
- Freeman, Claire & Vass, Eva (2010) Planning, maps and children's lives: A cautionary tale. *Planning Theory and Practice* 11:1. 65–88.
- Fiske, John (1989) Reading the Popular. Lontoo ja New York: Routledge.
- Frisby, David (2001) Cityscapes of modernity. Cornwall. Polity Press.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008) Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through. *Childhood* 15. 499–516.
- Gallagher, Michael (2006) Space of participation and inclusion? Teoksessa Tisdall, Kay M. & Davis, John M. & Hill, Malcolm & Prout, Alan (toim.) Children, young people and social inclusion. Participation for what? Bristol: The Policy Press. 159–178.
- Gallagher, Michael (2008) 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies* 6:2. 137–150.
- Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society. Outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press.
- Gomart, Emilie & Hajer, Maarten (2002) Is that politics? Making politics into an empirical question. Teoksessa Joerges B. & Nowotny H. (toim.) Social studies of science and technology: Looking back ahead. Alankomaat: Kluwer Academic Publishers. 33–61.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007) Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tallinna: Vastapaino. 41–65.
- Gretschel, Anu (2002) Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (2012) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2000-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Grover, Sonja (2004) Participating in social research. Why won't they listen to us?: On giving power and voice to children. *Childhood* 11. 81–93.
- Habashi, Janette (2017) Political socialization of youth. A Palestinian case study. New York: Palgrave Macmillan.
- Habashi, Janette & Worley, Judy (2008) Child geopolitical agency: A mixed methods case study. *Journal of Mixed Methods Research* 3. 42–64.
- Haraway, Donna (1988) Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* 14:3. 575–599.

- Hart, Roger A. (1997) *Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Earthscan Publications Limited.
- Holt, Louise (2004) The 'voices' of children: De-centring empowering research relations. *Children's Geographies* 2:1. 13–27.
- Häkli, Jouni (1999) *Meta hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Häkli, Jouni & Kallio, Kirsi Pauliina (2014) Subject, action and polis: Theorizing political agency. *Progress in Human Geography* 38:2. 181–200.
- Häkli, Jouni & Korkiamäki, Riikka & Kallio, Kirsi Pauliina (2015) *Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkoston Kenttä-sarjan julkaisuja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Hämäläinen, Juha (2010) Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehyksessä. Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 169–201.
- Hörschelmann, Kathrin (2016) Dissent and youth citizenship. Teoksessa Kallio, Kirsi Paullina & Mills, Sarah (toim.) *Politics, citizenship and rights*. Singapore: SpringerReference. 363–381.
- James, Allison (2007) Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109:2. 261–272.
- James, Allison & Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) *Theorizing childhood*. Cornwall: Polity Press.
- Jokinen, Eeva (2005) *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2006) Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1193. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2008) 'The body as a battlefield: approaching children's politics'. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 90:3. 285–297.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2010) Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 165–187.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2014a) Intergenerational recognition as political practice. Teoksessa Vanderbeck, Robert & Worth, Nancy (toim.) *Intergenerational Space*. London: Routledge. 139–154.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2014b) Rethinking Spatial Socialisation as a Dynamic and Relational Process of Political Becoming. *Global Studies of Childhood* 4:3. 210–223.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Bäcklund, Pia (2012) Oletettu alueellisuus, kuviteltu osallisuus – Tilalliset sidokset julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa retoriikassa. *Terra* 124:4. 245–258.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni (2010) Are there politics in childhood? *Space and Polity* 15:1. 21–34.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni (2011) Young people's voiceless politics in the struggle over urban space. *GeoJournal. Spatially Integrated Social Sciences and Humanities* 76:1. 63–75.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni (2013) Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity* 17:1. 1–16.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni & Bäcklund, Pia (2015) Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies* 19:1. 101–119.
- Kallioma, Milla (2005) *Lukijalle*. Teoksessa Stenius, Tuula & Karlsson, Liisa (toim.) *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

- Karlsson, Linnea (2017) Millaisen kasvuympäristön aivot tarvitsevat? Lapsen kehitys neurotieteen näkökulmassta. Puheenvuoro Lastensuojelupäivillä. Helsinki: 27.9.2017. <https://www.slideshare.net/LastensuojelunKeskusliitto/linnea-karlsson-millaisen-kasvuympiristn-aiivot-tarvitsevat-lapsen-kehitys-neurotieteen-nkkulmasta-80449617>.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (2012) Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kesby, Mike (2007) Spatialising participatory approaches: the contribution of geography to a mature debate. *Environment and Planning A* 39. 2813–2831.
- Kesby, Mike & Gwansura-Ottmoller Fungisai & Chizororo Monica (2006) Theorising other, ‘other childhoods’: Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe. *Children’s Geographies* 4:2. 185–202.
- Kiilakoski, Tomi (2008) Miltä kunta näyttää lasten silmin? Esitelmä Rovaniemellä 3.4.2008. [http://www.intermin.fi/lh/lappi/bulletin.nsf/bydate/6F23DA88E8F367BDC22573F7002CA5F3/\\$file/Kiilakoski_Rovaniemi.pdf](http://www.intermin.fi/lh/lappi/bulletin.nsf/bydate/6F23DA88E8F367BDC22573F7002CA5F3/$file/Kiilakoski_Rovaniemi.pdf). Katsottu 16.11.2011.
- Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu & Nivala, Elina (2012) Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2000-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja* 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, Tomi (2012) Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. Verkkojulkaisu.
- Kiili, Johanna (2006) Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, Johanna (2008) Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus* 39:1. 50–62.
- Kiili, Johanna (2011) Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupuolisuhteiden hallinta. Kunnallisen lapsiparlamenttitoiminnan tarve, toteutus ja tavoitteet. Teoksessa Satka, Mirja & Alanen, Leena & Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Jyväskylä: Vastapaino. 167–205.
- Kiili, Johanna (2014) Children’s public participation, middle-class families and emotions. *Children & Society* (hyväksytty, etsi myöhemmin)
- Kjørholtd, Anne Trine (2002) Small is powerful. Discourses on ‘children and participation’ in Norway. *Childhood* 9. 63–82.
- Kjørholtd, Anne Trine (2007) Childhood as a symbolic space: Searching for authentic voices in the era of globalisation. *Children’s Geographies* 5:1-2. 29–42.
- Kolbe, Laura (2005) Georg Simmel – edelleen kaupunkitutkimuksen edelläkävijä? Tieteessä tapahtuu 6. Verkkojulkaisu.
- Korkiamäki, Riikka (2013) Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Akateeminen väitöskirja. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura julkaisuja 137. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Korkiamäki, Riikka & Kallio, Kirsi Pauliina (2014) Ystävyys tilallisen kiinnittymisen suuntaajana: tilateoreettisia tulkintoja lasten ja nuorten ystävyyksistä. *Alue ja ympäristö* 43:1. 16–33.
- Kullman, Kim & Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta (2012) Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta & Kullman, Kim (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Jyväskylä: Vastapaino. 9–31.

- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa & Laine, Markus (2015) Leikkien ajateltu – piirtäen tehty. Esikoululaiset leikkipuistoa suunnittelemassa. Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuoruuden tutkimuksessa. Teoksessa Mustola, Marleena & Mykkänen, Johanna & Böök, Marja-Leena & Kärjä, Antti-Ville (toim.) Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 170. 93–104.
- Kyttä, Marketta & Broberg, Anna & Kahila, Maarit (2009) Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47:2. 6–25.
- Laari, Jukka (2006) Sosiaalifilosofia ja Simmel. Niin ja näin. *Filosofinen aikakauslehti*. 51:4. 65–70.
- Laine, Timo (2001) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lallukka, Kirsi (2003) Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, Sirpa (2007) Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tallinna: Vastapaino. 9–15.
- Larkins, Cath (2013) Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*. 21:1. 7–21.
- Latomaa, Timo (2009) Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 17–89.
- Laukkanen, Marjo (2010) Vastuullisesti verkossa? Tyttöjen nettikeskusteluja tutkimassa. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 188–192.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2009) Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) Lapsuus, lasten instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 89–115.
- Lehtomaa, Merja (2009) Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 163–195.
- Lehtonen, Turo-Kimmo (2006) Simmelin filosofiakäsityksestä. Niin ja näin. *Filosofinen aikakauslehti*. 51:4. 47–53.
- Leyshon, Andrew (1997) Geographies of money and finance II. *Progress in Human Geography* 21:3. 381–392.
- Lister, Ruth (2007a) Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies* 11:1. 49–61.
- Lister, Ruth (2007b) Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law* 8:2. 693–718.
- Lund, Ragnhild (2007) At the interface of development studies and child research: Rethinking the participating child. *Children's Geographies*. 5:1–2. 131–148.
- Mandich, Giuliana (1996) Georg Simmel: sociologia dello spazio. Quaderni del dipartimento de ricerche economiche e sociali. Università degli studi di Cagliari. http://veprints.unica.it/434/1/qso1_96.pdf. Katsottu 5.5.2017.

- Mannion, Greg (2007) Going spatial, going relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse: Special Issue on Pupil Voice in Educational Research* 28:3. 405–420.
- Massaro, Vanessa A. & Williams, Jill (2013) Feminist geopolitics. *Geography Compass* 7:8. 567–577.
- Massey, Doreen (2008) Samanaikainen tila. Jyväskylä: Vastapaino.
- Mietola, Reetta (2007) Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tallinna: Vastapaino. 151–177.
- Mitchell, Katharyne & Elwood, Sarah (2012) Mapping children's politics: Nonrepresentational theory and the power of articulation. *Environment and Planning D: Society and Space* 30. 788–804.
- Mohan, Giles (1999) Not so distant, not so strange: The personal and the political in participatory research. *Ethics, Place and Environment* 2:1. 41–54.
- Moosa-Mitha, Mehmooona (2005) A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies* 9:4. 369–388.
- Morrow, Virginia & Richards, Martin (1996) The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society* 10. 90–105.
- Mosse, David (2001) 'People's knowledge', participation and patronage: operations and representations in rural development. Teoksessa Cooke, Bill & Kothari, Uma (toim.) *Participation the new tyranny?* London: Zed Books. 16–36.
- Myllyniemi, Sami (2012) Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisoasiain neuvottelukunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 127. Nuorisoasiain neuvottelukunta julkaisuja 46. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Mäenpää, Pasi (2005) Narkissos kaupungissa. Vantaa: Tammi.
- Mäkelä, Klaus (2010) Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 67–89.
- Nieminen, Liisa (2010) Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 25–43.
- Niskanen, Sirkka (2009) Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) *Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 89–115.
- Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (2010) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Nivala, Elina (2006) Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa Nivala, Elina & Kurki, Leena (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press. 25–115.

- Nivala, Elina (2010) Kansalaisuus nuorisokasvatuksen teorian jäsentäjänä. Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 93–132.
- Noppi, Elina & Uusitalo, Niina & Kupiainen, Reijo & Luostarinen, Heikki (2008) ”Mä oon nyt online!”. Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitoksen julkaisuja A 104.
- Noro, Arto (1996) Georg Simmel – muotojen sosiologiasta moderniteetin diagnoosiin. Teoksessa Gronow, Jukka & Noro, Arto & Töttö, Pertti (toim.) Sosiologian klassikot. Tampere: Gaudeamus. 213–261.
- Nousiainen, Leena & Piekkari, Ulla (2007) Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Ojankangas, Mika (2002) Kenen tahansa politiikka. Kohti ulossulkematonta demokraattista yhteisöä. Tutkijaliiton julkaisu 103. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ortner, Sherry B. (2002). Subjects and capital: A fragment of a documentary ethnography. *Ethnos* 67:1. 9–32.
- Pain, Rachel & Francis, Peter (2003) Reflections on participatory research. *Area* 35:1. 46–54.
- Pain, Rachel (2004) Social geography: Participatory research. *Progress in Human Geography* 28:5. 652–663.
- Painter, Joe (1995) Politics, geography & ‘Political geography’. A critical perspective. Bristol: Arnold.
- Paloheimo, Heikki & Raunio, Tapio (2008) Suomen puolueet ja puoluejärjestelmä. Helsinki: WSOY.
- Palonen, Kari (1988) Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Hämeenlinna: Vastapaino.
- Percy-Smith, Barry (2010) Councils, consultations and community: rethinking the spaces for young children and young people’s participation. *Children’s Geographies* 8. 107–122.
- Percy-Smith, Barry (2016) Negotiating active citizenship: Young people’s participation in everyday spaces. Teoksessa Kallio, Kirsi Paullina & Mills, Sarah (toim.) Politics, citizenship and rights. Singapore: SpringerReference. 401–423.
- Perttula, Juha & Latomaa, Timo (2009) Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, Juha (2009) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 115–163.
- Pesonen, Pertti & Sänkiaho, Risto & Borg, Sami (1993) Vaalikansan äänivalta. Tutkimus eduskuntavaaleista ja valitsijakunnasta Suomen poliittisessa järjestelmässä.
- Philo, Chris (2000) ‘The corner-stones of my world’ Editorial introduction to special issue on spaces of childhood. *Childhood* 7:3. 243–256.
- Philo, Chris & Smith, Fiona (2003) Guest editorial: Political geographies of children and young people. *Space and Polity* 7:2. 99–115.
- Piattoeva, Nelli (2010) Citizenship education policies and the state. Russia and Finland in a comparative perspective. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1561. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pietilä, Kauko (1999) Kääntäjän esipuhe. Teoksessa Georg Simmel: Pieni sosiologia. Tutkijaliiton julkaisu 93. Tampere: Tutkijaliitto. 7–15.
- Pike, Mark A. (2008) Faith in citizenship? On teaching children to believe in liberal democracy. *British Journal of Religious Education* 30:2. 113–122.

- Plowman, Lydia & Stevenson, Olivia (2012) Using mobile phone diaries to explore children's everyday lives. *Childhood* 19:4. 539–553.
- Purhonen, Semi & Rahkonen, Keijo & Roos, J.P. (2006) Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa Purhonen, Semi & Roos, J.P. (toim.) Bourdieu ja minä. Tampere: Vastapaino. 7–54.
- Puuronen, Vesa (1997) Johdatus nuorisotutkimukseen. Nuorisotutkimus 2000. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Tutkimuksia 4/97. Jyväskylä: Vastapaino.
- Pykett, Jessica (2009) Making citizens in the classroom: An urban geography of citizenship education? *Urban Studies* 46:4. 803–823.
- Pyyhtinen, Olli (2006) Filosofia ja arkisten objektien luonto. David Frisbyn haastattelu. Niin ja näin. *Filosofinen aikakauslehti*. 51:4. 53–59.
- Pyyhtinen, Olli (2008) Ambiguous individuality: Georg Simmel on the "who" and the "what" of the individual. *Hum Stud* 31. 279–298.
- Raittila, Raija (2008) Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rautio, Pauliina (2010) Writing about everyday beauty in a northern village. An argument for diversity of habitable places. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ronkainen, Suvi (1999) Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruckenstein, Minna (2010) Toying with the world: Children, virtual pets and the value of mobility. *Childhood*. 17:4. 500–513.
- Ruckenstein, Minna (2012) Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutus-kulttuuriin. Teoksessa Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 131. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 156–170.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino.
- Saastamoinen, Mikko (2010) Notkeat rakenteet, tiheät identiteetit? Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 230–255.
- Satka, Mirja & Alanen, Leena & Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (2011) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Jyväskylä: Vastapaino.
- Setälä, Maija (2003) Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Setälä, Päivi (2012) Vaarallinen ja likainen tila. Turvallisuuden eristetty lapsuus. Teoksessa Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta & Kullman, Kim (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Jyväskylä: Vastapaino. 177–207.
- Sinclair, Ruth (2004) Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainability. *Children & Society* 18:2. 106–118.
- Simmel, Georg (1999) Pieni sosiologia. (Soziologie (1. luku), 1908; Grundfragen der Soziologie, 1918.) Suomentanut Kauko Pietilä. Paradeigma-sarja. Tutkijaliiton julkaisusarja 93. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Skelton, Tracey & Valentine, Gill (2003) Political participation, political action and political identities: Young D/deaf people's perspectives. *Space and Polity* 7:2. 117–134.

- Skelton, Tracy (2010) Taking young people as political actors seriously: Opening the borders of political geography. *Area* 42:2. 145–151.
- Staheli, Lynn & Brown, M. (2003) Guest editorial. *Environment and Planning A* 35. 771–777.
- Staheli Lynn & Attoh, Kafui & Mitchell, Don (2013) Contested engagements: Youth and the politics of citizenship. *Space and Polity* 17:1. 88–105.
- Stenvall, Elina (2013) MAPOLIS – menetelmästä kokemuksiin. *Alue ja Ympäristö* 42:2. 74–78.
- Stenvall, Elina & Korkiamäki, Riikka & Kallio Kirsi Pauliina (2015) Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Häkli, Jouni & Korkiamäki, Riikka & Kallio, Kirsi Pauliina (toim.) *Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkoston Kenttä-sarjan julkaisuja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 39–65.
- Strandell, Harriet (1995) Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. *Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Tampere: Gaudeamus Kirja.
- Strandell, Harriet (2010) Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 92–113.
- Strandell, Harriet (2012). Sosiaalitieteellinen tutkimus lapsuuden ja nuoruuden määrittelijänä. *Puheenvuoro Lapsuudentutkimuksen päivillä* 16.11.2012.
- Tani, Sirpa (1995) Kaupunki taikapeilissä: Helsinki-elokuvien mielenmaisemat: maantieteellisiä tulkintoja. *Akateeminen väitöskirja*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Tani, Sirpa (2011) Oikeus oleskella?: Hengailua kauppakeskuksen näkyvillä ja näkymättömillä rajoilla. *Alue ja ympäristö* 40:2. 3–16.
- Tedlock, Barbara (1991) From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography. *Journal of Anthropological Research* 47:1. 69–94.
- Thomas, Nigel (2007) Towards a theory of children's participation. *International journal of children's rights* 15:2. 199–218.
- Thomas, Nigel (2012) Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood* 19:4. 453–466.
- Thomas, Nigel & Crowley, Anne & Moxon, Daniel & Ridley, Julie & Street, Cathy & Joshi, Puja (2017) Independent advocacy for children and young people: developing an outcomes framework. *Children & Society*. 31:5. 365–377.
- Tisdall, E. Kay M. & Robert, Bell (2008) Included in governance? Children's participation in 'public' decision making. Teoksessa Tisdall, E. Kay M. & Davis, John M. & Hill, Malcolm & Prout, Alan (toim.) *Children, young people and social inclusion*. Iso-Britannia: Biddles, King's Lynn. 105–120.
- Trell, Elen-Maarja & van Hoven, Bettina (2016) Young people and citizenship in rural Estonia: An everyday perspective. Teoksessa Kallio, Kirsi Paullina & Mills, Sarah (toim.) *Politics, citizenship and rights*. Singapore: SpringerReference. 423–445.
- Toivonen, Virve-Maria (2017) Lapsen oikeudet ja oikeusturva. *Lastensuojeluasiat hallintotuomioistuimissa*. Akateeminen väitöskirja. Liettua: Alma Talent.
- Tujula, Mikko (2012) Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta. *Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta opettajankoulutuslaitos luokanopettajan koulutus.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi Anneli (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tuukkanen, Terhi (2014) A framework for children's participation in online environments. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Vanderbeck, Robert (2010) Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina & Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106. 17–33.
- Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De-Bie, Maria (2010) Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood* 13:1. 127–143.
- Wood, Bronwyn E. (2011) Citizenship in our place: exploring New Zealand young people's everyday, place-based perspectives on participation in society. Akateeminen väitöskirja. Victoria university of Wellington.
- Wood, Bronwyn E. (2012a) Crafted within liminal spaces: Young people's everyday politics. *Political Geography* 31. 337–346.
- Wood, Bronwyn E. (2012b) Researching the everyday: young people's experiences and expressions of citizenship. *International Journal of qualitative studies in education*. 27:2. 214–232.
- Wood, Bronwyn E. (2016) A genealogy of the "everyday" within young people's citizenship studies. Teoksessa Kallio, Kirsi Paullina & Mills, Sarah (toim.) Politics, citizenship and rights. Singapore: SpringerReference. 383–401.
- Wyness, Michael (2009) Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood* 16:4. 535–552.
- Young, Lorraine & Barrett, Hazel (2001) Adapting visual methods: Action research with Kampala street children. *Area* 33:2. 141–152.

Aineistolähteet

- Euroopan neuvoston osallisuushanke (2010) Council of Europe Policy Review on child and youth participation in Finland. <https://rm.coe.int/168046c47e>. Katsottu 7.12.2017.
- Euroopan neuvoston politiikkatutkinta (2011) Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:27. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75392/OKM27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Katsottu 8.6.2018.
- Helsingin Sanomat 7.9.2016 <https://www.hs.fi/urheilu/art-2000002919722.html>
- Helsingin Sanomat 15.12.2016 <https://www.hs.fi/aihe/lasten-liikunta/>.
- Kaleva 23.4.2011 <http://www.kaleva.fi/teemat/hyva-elama/lapsista-yli-puolet-liikkuu-liian-vahan/418657/>.
- Lapsen oikeuksien sopimus (2010) www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. Katsottu 11.4.2010.
- Lait www.finlex.fi.
- Lapsiasia (2017) <http://lapsiasia.fi/>. Katsottu 28.11.2017.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015 (2017) www.tietoanuorista.fi. Katsottu 28.11.2017.
- Lasten oikeudet 2010 (2010) Elektroninen aineisto FSD2554, versio 1.0. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Taloustutkimus. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Lasten parlamentti (2017) <http://www.lastenparlamentti.fi/>. Katsottu 7.12.2017.
- Lasten osallisuuden käsikirja (2009) https://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/35808_OPE_JOTOS_09_net.pdf. Katsottu 7.12.2017.

Nuorisovaltuusto (2017) <http://www.nuortentampere.fi/nuoret/osallistu-ja-vaikuta/mahdollisuudet-osallistua/> Katsottu 28.11.2017.

Nuva (2017) www.nuva.fi. Katsottu 28.11.2017.

Omaoppilaskunta (2017) <http://omaoppilaskunta.fi/>. Katsottu 28.11.2017.

Opetushallitus (2017) http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lasten_ ja_nuorten_foorumi. Katsottu 28.11.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportti (2011) Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa: Euroopan neuvoston politiikkatutkinta. <http://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-065-0>. Katsottu 7.12.2017.

Pirkka-lehti 10.7.2017 <https://www.pirkka.fi/artikkeli/lapset-liikkuvat-liian-vahan>

Ruuti (2017) www.hel.fi/helsinki/fi/kaupunki-jahallinto/hallinto/asukasryhmat/nuoret/vaikuta+ja+osallistu. Katsottu 28.11.2017.

Iltasanomat 18.3.2015 <https://www.is.fi/urheilu/art-2000000895595.html>.

Unicef (2017) www.unicef.fi. Katsottu 28.11.2017.

Unicefin maaraportin seminaari (Helsinki 25.2.2011).

YLE 3.5.2016 <https://yle.fi/uutiset/3-8854143>.

YLE 29.10.2016 <https://yle.fi/uutiset/3-9901327>.

