



Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa

Tuure Tammi & Riikka Hohti

Osallistuminen lukeutuu lapsuudentutkimuksen isoihin aiheisiin. Osallistumisella saatetaan kuitenkin tarkoittaa monia eri asioita, kuten yksilön kyvykkyyttä tai yhteisön käytänteiden muotoutumista. Se voi olla sekä emansipatorinen prosessi että itsehallinnan tuottamisen strategia. Analysoimme artikkelissamme kahta alakouluun sijoittuvaa empiiristä tapausta ja pohdimme, mitä osallistuminen voisi tarkoittaa, kun otamme huomioon posthumanistisen ontologian suhteisuuden ja verkottuneisuuden. Lopuksi avaamme kaksi näkökulmaa osallistumiseen: urittuva ja emergentti osallistuminen.

Osallistumisesta ja osallistumaan kasvamisesta

Osallistumisen oikeus ja osallistumiseen kasvaminen kuuluvat itsestään selvästi nykyiseen länsimaiseen lapsuuteen. Ajatus lasten osallistumisesta kytkeytyy käsityksiin aktiivisesta ja kyvykkästä lapsesta, jotka ovat olleet lapsuudentutkimuksen keskeisiä oletuksia tutkimussuuntauksen alusta lähtien. Samalla tavoin osallistumiseen liittyvät ymmärrys lapsen toimijuudesta sekä lapsen “äänestä”, jonka kuuntelemisesta ja esiin nostamisesta on tullut tutkijoiden, kasvatuksen toimijoiden ja päätöksentekijöiden velvollisuus (James & Prout 1990; Alanen 1992; Hallett & Prout 2003). YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) on niin ikään ollut mukana vaikuttamassa osallistumisen vaatimiseen ja vaalimiseen. Monissa maissa kuten Suomessa lasten oikeudella osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon on nykyisellään lain tuki. [\[1\]](#)

Lasten aktiivisuutta sekä heidän osallistumisen oikeuttaan korostavalla ajattelutavalla on ollut emansipatorinen pyrkimys: aiemmin marginaaliin jääneet lasten äänet on haluttu kuuluviin yhteiskunnassa samalla tavoin kuin esimerkiksi feminismi on nostanut naisten tietämistä, kokemusta ja toimijuutta yhteiskunnan reunoilta keskiöön (Alanen 1992). Kuten lapsuudentutkija Alan Prout (2011) toteaa, tuo pyrkimys on ollut vaikuttava: on tullut mahdolliseksi nähdä lapset itseisarvoisina toimijoina ja osana yhteiskuntaa eikä vain aikuisuuden odotushuoneissa vaiheittain kasvamassa kohti täyttä yhteiskunnan jäsenyyttä. Lasten osallistumiselle on luotu paikkoja muun muassa oppilaskeskeisten pedagogiikkojen ja kouludemokratian kehittämissä, perheiden päätöksenteossa, lapsi- ja nuorisoraatien lisääntymisessä ja sosiaalipalveluiden aloitteissa (Percy-Smith & Thomas 2010; ks. myös Tammi 2017).

Kouluilla on erityinen tehtävä sekä osallistaa että opettaa osallistumaan. Osallistumista katsotaan opittavan esimerkiksi oppilaskuntatoiminnassa samalla kun itse osallistutaan ja kehitetään demokraattista kouluyhteisöä. Osallistumisen yksilöllisten piirteiden ohella onkin tavattu painottaa sen lupausta instituutioiden muuttamisessa demokraattisiksi ja aidosti jäseniään kuunteleviksi (ks. Anderson 2015). Osallistuminen mainitaan vastikään uudistetuissa opetussuunnitelmissa useasti, ja sen katsotaan liittyvän luontevasti monenlaisiin oppiaineet ylittäviin projekteihin sekä kasvattavan aktiiviseen, osallistuvaan kansalaisuuteen (Opetushallitus 2014). Koulun arkipäivässä osallistuminen kuitenkin lähenee usein tuntiaktiivisuuden ajatusta. Opetukseen osallistujia ja heidän osallistumisen astettaan tarkastellaan ja arvioidaan alakoululaisten todistuksissa osaamisen rinnalla. Osallistuminen voi olla hiljaa istumista (kuten tuntitehtäviä tehtäessä), muuta soveliaista liikettä (kuten viittaamista) ja hallittua äänenkäyttöä (kuten puhuttaessa silloin, kun siihen on annettu lupa). Kodin ja koulun vuorovaikutuksen tueksi kehitetyssä sähköisessä Wilma-järjestelmässä opettaja voi viestiä koteihin osallistuiko oppilas tunneilla vai ei. Kuten saimme eräältä oppilaalta tietää, viittaamalla “osallistuminen” voi myös olla taktiikka hyvien arvosanojen saamiseksi. Hänen mukaansa viittaaminen kannattaa aina, vaikkei tietäisi oikeaa vastausta tai olisi kuunnellut kysymystäkään. Näin nimittäin saa todennäköisemmin hyvän arvostuksen.

Vaikka lasten osallistumiseen tähtäävällä tutkimuksella ja toiminnalla on voimakkaat juurensa edellä mainitussa lasten yhteiskunnallisen aseman vahvistamisessa ja sosiaalisessa oikeudenmukaisuudessa (Anderson 2015), on osallistumisen kertosaikassa myös soraäänensä. Mielestämme osallistumista kannattaa pysähtyä miettimään sen monitulkintaisuuden takia: osallistuminen on liukas käsite, ja sen merkitys eri konteksteissa vaihtelee. Kuten Lund (2007, 145) esittää, osallistuminen ei ole vain positiivinen asia, sillä se “suhteutuu moniin ulottuvuuksiin ja prosesseihin. Se voi olla tavoite tai keino, se voi olla passiivista tai aktiivista, sisällyttävää tai ulossulkevaa, pakotettua tai vapaaehtoista; se voi olla mahdollistava ja vapauttava voima ja täten voimauttaa, tai se voi olla rajoittava voima ja lamauttaa”.

Nykyisten osallistumiskäytänteiden on väitetty suosivan länsimaisia ja keskiluokkaisia arvoja sekä tuottavan kuuliaisuutta ja alamaisuutta (Raby 2014). Edellä kuvasimme sitä, miten lasten ja aikuisten näkökulmat osallistumiseen saattavat etäännyä toisistaan ja sisältää jännitteen. Kun lapsi osallistuu niillä tavoilla, jotka aikuinen on raamittanut ja instituutio hyväksyy, saattaa osallistuminen pelkistyä kuuliaisen koululaisen performoinniksi. Osallistumista ajateltaessa onkin otettava huomioon, että se voi yhtä lailla olla voimauttava kokemus kuin pakottava, etäännyttä hallitsemisen tekniikkakin (Vandenbroeck ja Bouverne- de Bie 2006), joka tuottaa oikealla tavalla osallistumaan ja täten itseään tietyllä tavoin hallitsemaan kykeneviä subjekteja. Osallistumisen kriteerit on usein oletettu ennalta: hyvällä kansalaisella on tietty olemus ja tietynlainen ääni. Osallistuminen voi näyttäytyä yksilöllisenä hankkeena, joka pelkistyy yksilön kykyyn ja valmiuksiin ja se voi edellä kuvattujen näkemysten tapaan saada opportunistisia ja kyynisiä sävyjä (ks. myös Thornberg 2010). Osallistumisesta onkin puhuttu jopa “uutena tyranniana” (Cooke & Kothari 2001) viitaten siihen, miten osallistumisen pakko luo uudenlaisia jakoja, epätasa-arvoa sekä itseään toteuttavia ennustuksia. Kriittisesti ajatellen suuri kysymys onkin: mitä tulemme tehneeksi kun “osallistamme” lapsia? Ja toisaalta, mitä kaikkea osallistuminen mahtaa lasten kannalta olla?

Tässä artikkelissa pohdimme osallistumista kouluympäristössä kahden alakoulussa toteutetun tutkimuksen yhteydessä. Avaamme osallistumisen ajatusta normatiivisesta positiivisesta osallistumisesta kohti monenlaisia ulottuvuuksia Lundin (2007) tapaan. Mutta ennen kaikkea pohdimme osallistumista ontologisella tasolla tuoden yhteen aineistoja,

kokemuksia ja posthumanististen filosofoiden teoreettisia käsitteitä. Jos perinteisessä mielessä osallistuminen on liiankin liukkaasti sovittanut yksilötoimijuuden osaksi toiminnan rakenteita, ja kriittisen tutkimuksen tehtävänä on puolestaan ollut paljastaa näitä osallistumisen ohilyöntejä, niin posthumanististen tai uusmaterialististen filosofoiden vaikutuksesta ihmisyyksilön ensisijaisuus kumoutuu ja mielenkiinto kohdistuu suhteiseen, kehkeytyvään ja “sotkuiseen” todellisuuteen. Lapsuudentutkimuksen piirissä on usein nähty tärkeäksi nostaa päivänvaloon ja haastaa aikuislähtöisiä ajattelutapoja. Tähän voidaan toki tähdätä monenlaisista paradigmoista käsin. Posthumanistisen ontologian kanssa on kuitenkin mahdollista lähestyä lasten maailmaa radikaalisti uudella tavalla, kun huomioidaan ei-inhimillisten toimijoiden osuus osallistumisen tilanteissa. Materian ja käsitteiden maailmat nähdään uudella tavalla dynaamisessa suhteessa toistensa kanssa. Tällöin myös ihmisyyks avautuu tarkasteltavaksi enemmän kuin sosiaalisena prosessina.

Niinpä käymme tässä artikkelissa keskustelua siitä, mitä lasten osallistumiselle tapahtuu, kun otetaan huomioon posthumanistinen ontologia. Luvassa on pohtiva tieteellinen puheenvuoro, joka ei pyri lopulliseen osallistumisen määritelmään vaan koettelemaan osallistumisen käsitettä ja kutsumaan jatkokokeiluihin.

Posthumanistisesta ontologiasta, lapsuudesta ja äänestä

Ihmisyyttä pyritään usein ymmärtämään sitä kautta, millä tavoin ihminen eroaa kaikesta muusta (Lehtonen 2014). Viime aikoina ihmistieteissä on kuitenkin kiinnostuttu posthumanistisista ja uusmaterialistisista filosofioista (esim. Deleuze & Guattari 1987; Barad 2007; Latour 1993), joiden näkemyksissä korostetaan suhteisuutta, verkottuneisuutta ja materiaalisuutta sekä haastetaan inhimillisen yksilön ensisijaisuus ja irrallisuus. Myös lapsuudentutkijat, lapsuuden maantieteilijät ja kasvatustieteilijät ovat kuulostelleet posthumanistisia näkemyksiä. Esimerkiksi Alan Proutin (2005; 2011) mukaan kaikkialle ulottuva avoin riippuvuus ja suhteisuus johtaa siihen, että lapsuutta on tarkasteltava perusteiltaan heterogeenisenä, biososiaalisena ja hybridinä. Joidenkin lapsuudentutkijoiden mielenkiinto posthumanistisia ja uusmaterialistisia näkemyksiä kohtaan lähtee puolestaan siitä, että ihmiskeskeiset teoriat ovat osoittautuneet riittämättömiksi tämän hetken lapsuuksien ja tulevaisuuden globaalien ongelmien monimutkaisuuden edessä (ks. Taylor ym. 2013).

Lapsuudentutkimuksen alkuvaiheissa korostettiin aktiivisen lapsen ohella sitä, että lapsuus ikävaiheena on sosiaalinen konstruktio. Tällä haastettiin aiemmin hallinneiden kehityopsykologisen ja ikävaiheisiin nojautuvan lapsitutkimuksen ylivaltaa. Viime aikoina on kuitenkin huomautettu, että samalla tultiin luoneeksi kahtiajakoinen tapa ymmärtää lapsuutta ja uusintaneeksi länsimaiselle ajattelulle tyypillistä jakoa kulttuuriin ja luontoon sekä mieleen ja ruumiiseen (Prout 2005). Lapsuudentutkijoita posthumanistiset ajatukset ovat kiinnostaneet muun muassa siksi, etteivät ne pakota valitsemaan “puolta” biologisen, kehitysvaiheisiin tukeutuvan, tai toisaalta sosiaalisesti konstruoidun lapsuuskäsityksen välillä. Lapsuudentutkimuksen “uudessa aallossa” (Ryan 2011) ajatellaankin kielellisen ja aineellisen, diskursiivisen ja materiaalisen, kietoutuvan erottamattomalla tavalla inhimillisessä toiminnassa (ks. myös Barad 2007). Kahtiajakoinen eronteko lapsuuden ja aikuisuuden välillä on niin ikään kyseenalaistettu. Leen (2001) tapaan kiinnitetään huomiota siihen, miten sekä aikuiset että lapset ovat yhtäläillä vaillinaisia ja kehkeytyvät (*becoming*) heterogeenisissa suhteiden yhdistelmissä. Prout (2005, 81) tukeutuu Deleuzen ja Guattarin (1987) yhdistelmän (*assemblage*) ajatukseen määritellesään tämänhetkisen lapsuudentutkimuksen tehtävää. Hänen mukaansa lapsuudentutkimuksen tulisi tutkia lapsuutta emergenttinä eli kiinnit-

tää huomio siihen, miten erilaiset lapsuuden ja aikuisuuden versiot nousevat erilaisten luonnollisten, diskursiivisten, kollektiivisten ja hybridien materiaalien yhdistelmistä.

Osallistumiseen liittyvät ”lapsen äänen” tematiikka ja lapsen toimijuus kuuluvat ilmiöihin, joita on tarkasteltu uudelleen yhdistelmällisyyden pohjalta. Sosiokulttuurinen teoretiointi on osaltaan auttanut huomaamaan, että ääni ei tyhjene liberalistiseen kuvaan itsenäisiä vapaita valintoja tekevästä yksilöstä: ”äänemme” on vain osittain meidän, koska se muotoutuu jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja äänten välisessä dialogissa (esim. Maybin 2013). Posthumanistinen ajattelu huomioi äänten monitulkintaisuuden ja heterogeenisuuden tavallaan vieläkin laajemmin. Esimerkiksi Komulainen (2007), Spyrou (2011) ja Hohti ja Karlsson (2014) ovat tutkimuksissaan haastaneet ”lapsen äänen” autenttisuuden ajatusta. He ovat tuoneet esiin miten äänet syntyvät emergentteinä prosesseissa, joissa vaikuttavat monenlaiset materiaaliset, diskursiiviset ja sosiaaliset elementit kuten arkkitehtuurit, tarinat, ruumiillisuus sekä valtasuhteet.

Tutkimuksessamme posthumanistisen ontologian vaikutus näkyy siinä, että emme ole ensisijaisesti kiinnostuneita identiteeteistä tai olemuksista, vaan kehkeytymisestä ja muutoksesta. Posthumanistisessa ajattelussa yksilö ei ole keskipiste, josta kaikki kumpuaa. Myös ajatus ympäristöstä muuttuu: siinä missä ympäristö on usein mielletty taustaksi ja resurssiksi, jota ihmiset hyödyntävät toiminnassaan, pyrkii posthumanismi ajattelemaan ilman tällaista hierarkiaa. Se, mitä olemme tottuneet kutsumaan yksilöksi, on pikemminkin sellainen kattaus ”voimia, joka on tarpeeksi pysyvä - ajallis-avaruudellisesti ajateltuna - ylläpitääkseen ja läpikäydäkseen jatkuvaa muodonmuutosta” (Braidotti 2006, 137). Yksilöt sekoittuvat niihin tapahtumiin, joihin heidän ruumiinsa osat (laajasti ymmärrettynä) vastaavat ja joihin ne osallistuvat (Thrift 2004). Näin myös tietäminen voidaan ajatella materiaalis-diskursiivisena prosessina, jota ei voi irrottaa ajasta, paikasta tai niistä materiaaleista, joiden myötä se kehkeytyy (Barad 2007). Kiinnostuksemme kohdistuu merkityksellistymiseen (*mattering*) jossa materia (*matter*) ja merkitys (*meaning*) ovat yhteenkietoutuneita ja tuottavat toinen toisensa (Barad 2007). Merkityksellistymisen myötä joillakin suhteilla alkaa olla väliä.[\[2\]](#)

Kehkeytyvä(t) aineisto(t)

Tässä artikkelissa ajattelemme erityisesti kahden peruskoulun alaluokille sijoittuvan tutkimuksen kanssa. Ensimmäisessä tutkimuksessa (ks. myös Tammi 2014) kiinnostuksen kohteena on sisäilmaongelmien ilmiö ja tarkemmin sisäilmaongelmaisen koulun jäsenten osallistuminen homeen muotoutumiseen sellaiseksi, jolla on väliä (merkityksellistymiseen). Tutkija vietti kaksi viikkoa paikkakunnalla, jossa vanhemmat olivat aiemmin järjestäneet koululakon muun muassa jouduttaakseen koulun sisäilmaongelmien ratkaisemista. Tänä aikana hän kävi keskusteluja vanhempien, lasten ja opettajien kanssa sekä tutustui lehtiartikkeleihin sekä muihin dokumentteihin. Tässä artikkelissa olemme kiinnostuneita yhdistelmästä, jota erään lapsen kanssa käydyn keskustelun myötä alettiin nimittää homeenmetsätykseksi.

Toisessa tutkimuksessa (ks. myös Hohti 2016a) peruskoulun kolmannen luokan lapset toimivat etnografian tavoin havainnoiden omaa luokkaansa. Kymmenen kuukautta jatkunut luokkapäiväkirjatoiminta perustui avoimeen kysymykseen: ”Mitä luokassa tapahtuu? Mitä siellä on?” Kaksi lasta kerrallaan vietti kokonaisen koulupäivän ilman muita tehtäviä kirjoittaen vapaasti havaintojaan, ajatuksiaan ja tarinoitaan kannettavalle tietokoneelle. Tutkija toimi itse tuolloin luokanopettajana kyseisessä luokassa. Monimuotoisia, lyhyempiä, pitempiä, asiallisempia ja kesyttömämpiä kirjoituksia sisältävän luokkapäiväkirja-aineiston

lisäksi tutkimuksen aineistoon kuuluu opettaja-tutkijan muistelukirjoituksia sekä erilaisia muita kirjallisia ja ei-kirjallisia aineistoja.

Posthumanistiset ja uusmaterialistiset teoriat ja niiden inspiroima niin kutsuttu postkvalitatiivinen tutkimus (ks. St. Pierre 2011; MacLure 2013; Koro-Ljungberg ym. 2016) haastavat sen, että aineistot voitaisiin käsittää lukkoonlyödyiksi, tutkijasta irrallisiksi tietovarastoiksi. Muistot ja uudet kohtaamiset toisten aineistojen ja teorioiden kanssa hämärtävät aineistojen rajoja sekä pitävät ne muuttuvina ja liikkuvina (ks. “*transgressive data*”, St. Pierre 2011). Tämän artikkelin aineistokatkelmia ei tule niinkään ajatella esimerkkinä, joista haetaan erilaisia osallistumisen määritelmiä koskevia representaatioita tai merkityksiä, kuten osallistumisen tyypejä tai tapoja. Käsitämme aineistokatkelmat ennemmin St. Pierren (2011) tapaan provokaatioina, tutkimusprosessin osallistujina, jotka auttavat ajattelemaan, etsimään ja kokeilemaan. Aineisto ja analyysi sekoittuvat ja lomittuvat, ja ensisijaista on ajatuksen monisuuntainen liike. Tällaista liikkeellistä analyysia voi kutsua Deleuzen ja Guattarin (1987) mukaisesti nomadiseksi (ks. Hohti 2016b) tai avoimeksi jäävän kartan piirtämiseksi (Tammi 2017). Toisin sanoen emme ennalta tiedä, minkälaisena osallistuminen tulee tutkimusprosessimme edetessä näyttäytymään. Tulemme pohtineeksi osaa, osaksi tulemista, osana tulemista sekä vaikuttumisen ja vaikuttamisen kietoutuneisuutta, muiden muassa. Koetamme jatkuvasti palata kysymykseen, mitä muuta osallistuminen voisiakaan olla.

Seuraavaksi syvennymme tarkemmin kahteen aineistokatkelmaan. Ajattelemme aineiston avoimena ja jatkuvana kielen, aineen ja ruumiillisuuden kietoumana. Analyysiemme tavoitteena ei ole niinkään löytää lopullista määritelmää vaan huomata *yhdistelmiä* ja “liikkuvia aineiston, kokemuksen ja tiedon välitiloja” (Braidotti 2002, 1–2). Analyysi toimii silloin ennemmin liittämissä, yhteyksien luomisessa ja rikastamisessa ulottuvuuksilla kuin perinteisten luokitteluun ja yksinkertaistamiseen pyrkivien tutkimusmenetelmien kuten sisällönanalyysin tapaan. Annemarie Mol (2010, 261) sanoo teorian voivan toimia kaleidoskoopina: se laajentaa “ajattelun repertuaaria” ilman että pyrkii kattamaan tutkittavan ilmiön selittäväillä rakenteilla. Samalla tavalla laajenevana voi käsittää aineiston. Esimerkiksi Koro-Ljungberg ja kumppanit (2016) kuvaavat tällaista aineiston ymmärtämistä käsitteellä “aineisto ++”. Luemme plus-merkkien viittaavan aineiston jatkuvuuteen ja muokkautuvuuteen ajallis-tilallisesti.

Kun kirjoitamme edellä kuvatulla tavalla aineiston kanssa ajatellen, on analyysin kulku ja tyyli totutusta poikkeava. Tutkijan ääni kuuluu analyysissä, sillä meille tutkimus on vaikuttamisen ja vaikuttumisen prosessi, jossa tutkija ei ole irrallinen ja erillinen vaan pikemminkin osa syntyvää yhdistelmää. Jos osallistumisessa on kyse suhteista, niin tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on yksi niistä suhteista, joissa osallistumisen voi ajatella toteutuvan. Posthumanistinen ontologia ei mahdollista pelkästään inhimilliseen ”ääneen” eli haastateltavien sanomiin asioihin nojaavaa tulkintaa. Tulosten tai teemojen seulominen analyysitisten, usein reduktioon perustuvien menetelmien avulla esimerkiksi sisällönanalyysin tapaan ei ole tässä tavoitteena. Sen sijaan pyrimme ei-reduktiiviseen ja ei-lineaariseen ajattelemiseen analyysittisen kirjoittamisen avulla. Keskeistä on liike erilaisten inhimillisten ja ei-inhimillisten tekijöiden välillä, jotka kaikki saattavat olla potentiaalisia tutkimukseen osallistujia – ne saattavat merkityksellistyä. Tämän takia analyysittinen kirjoituksemme kartoittaa välillä hyvin tarkasti tutkimuskontekstin yksityiskohtia pohtien niiden osuutta tutkimuksessa; toisinaan taas tekstimme ottaa mukaan tutkijoiden vasta kehkeytymässä olevia ajatuksia, jotka liikkuvat eri aikojen ja paikkojen välillä ja pyrkivät jättämään tilaa myös lukijan kokemuksille ja ajatuksille. Seuraavat kaksi analyysilukua on kirjoitettu yhdessä, mutta niissä on myös “minä”, joka viittaa siihen kirjoittajista, joka on ollut kentällä aineis-

toa tuottamassa. Homeenmetsästys-esimerkin “minä” viittaa Tuureen, ja luokkapäiväkirjojen minäkirjoittajana on Riikka.

Homeenmetsästyksen intensiteettejä

Ennen kun laitan äänitteen päälle, kuuntelen hetken aikaa menneen kaikuja. Istun vieraassa huoneessa lapsen kanssa, jonka olen tavannut kerran ohimennen ennen tätä. Istun lattialla, hän sängyllä. Ulkona on kova pakkanen ja lattia on viileä, mutta patteri hohkaa lämpöä selkääni. Huone on hänen kaverinsa huone. Seinillä on valokuvia ja piirustuksia. Laitan nauhurin pöydälle ja katsomme molemmat kun teen näin. Oven takaa kuuluu lasten ja aikuisien ääniä. Hetki sitten siirsimme huonekaluja olohuoneessa ja leikimme “läpsyä” kolmen muun haastateltavan lapsen kanssa. Se oli mukavaa, unohduin hetkeksi.

Nyt istun kotonani sohvalla ja alan kuunnella tallennetta. Juttelemme hänen kavereistaan. Äännämme hitaasti ja rauhallisesti. En tunnista äänessäni sitä jännitystä, jonka ruumiissani muistan. Haastattelua säestävät paikoin pitkätkin tauot ja taukoja rytmittävät huoneen ulkopuolelta kaikuivat lasten äänet, kolahdukset ja kilinät.

H: Nooh, mitä sä näiden kavereitten kanssa oot jutellu homeesta?

V: No ei me oo juurikaan siitä puhuttu. Lähinnä ilosemmista asioista niin ku kaikista, et mitä tehään ja silleen.

H: Mm. Lakko ja home ei oo sun mielest iloisia asioita?

V: Ei ne nyt oo.

H: Ne ei oo ilosia.

V: No siis, no home nyt on semmonen inhottava. Se on tosi inhottava juttu.

H: Millä tavalla?

V: No ku siis se on, en mä osaa selittää, se on vaan sellanen inhottava.

Pidämme taukoa. Kellon tikityksen katkaisee ehdotukseni: “Ehkä se tulee myöhemmin mieleen, mihin toi inhottavuus liittyy”. Kysyessäni homeoireista, hän kertoo kaveristaan, jolla oli pääkipua päärakennuksen puolella. Kaveri sai lapun, jonka mukaan hänen ei tarvinnut mennä päärakennukselle, jossa englannin tunnit pidettiin. Lappuja alkoi pian olla jo aika monilla, vaikkakaan “pojista kellään ei ollu sitä lappua”. Opetusjärjestelyjä muutettiin: tyttöjen englannin tunnit pidettiin parakeissa, kuten muutkin oppitunnit. Pojat opiskelivat englantia päärakennuksessa. Keskustelumme piirtää viivoja homerihmastossa: joidenkin ihmisten oireet, opiskelun vaikeutuminen tietyissä luokkahuoneissa, lääkärintodistusten valta, koulun tilallis-ajallisen järjestyksen muuttaminen, sukupuoli, sivusta seuraaminen – osallistumisia home-ihminen -yhdistelmän kehkeytymiseen?

Äänitettä on osin myös vaivaannuttavaa kuunnella. Seuraan mielestäni liikaa etukäteen tekemääni suunnitelmaa, kysyn joko-tai -kysymyksiä, annan tehtäviä. Tilanteessa liikkuu jotain epämääräistä jännitystä. Tukeudun osin huomaamattani niihin aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen uriin, jotka usein toistuvat niissä sosiomateriaalisissa käytänteissä, joissa olen osallistunut. Ja epäilemättä nämä ovat myös hänelle tuttuja urittuvan osallistumisen muotoja. Mutta puhumme toki haastavista aiheista. Onhan niinkin, ettei kaikkea tule miettineeksi, saati muodostaneeksi mitään erityistä mielipidettä niiden suhteen.

Haastattelun loppupuolella palaan homeeseen: mitä tulee mieleen sanasta “home”? Hän kertoo inhottavasta jutusta, kosteudesta ja kosteusvaurioista, joiden takia hometta jonkin ajan päästä voi muodostua. Hän on homekouluun osallistumisensa myötä tullut tietoiseksi homeen elämästä rakennuksissa. Mutta “inhottavalla” on tartuttavaa voimaa.

H: Sanoit ton ”inhottava”, niin mä halusin tietää, että millä tavoin se on inhottava, et onks se se, miltä se näyttää vai mitä vaikutuksia sil on ihmisiin vai mikä siinä on se inhottava?

V: No ainaki se, miltä se näyttää. Sellanen et, yks mun kaveri metsästää sitä joka luokasta, kattoo et mihin, ettii katosta, että mihnä olis, ja.

H: Ai jaa. Sellanen harrastus. Pitääks se jotain päiväkirjaa?

V: Ei kai. Se vaan bongaa niitä sieltä.

H: Joo. Onks se löytäny paljon?

V: No se on, monestakohan luokasta se ois löytäny? Ainaki kolmesta.

H: Joo... Nii se on tuolla koulun puolella sitte?

V: Ei, se on kyl siel parakis kans, mut sillon, ku meil on tunteja siellä. Nyt ei enää oo.

H: Joo, sillon se metsästi.

V: Nii.

H: Homeenmetsästäjä.

V: [naurahtaa hieman] Niin ku me käytiin syömässä siellä... sillon... aiemin.

Uusi yllättävä suunta, jonka kanssa miettiä, mitä sisäilmaongelmien vyyhdissä osallistuminen voisi myös olla. Metsästäminen... katsominen... etsiminen... harrastaminen... päiväkirjan pitäminen... bongaminen... löytäminen... siellä... silloin. Corsaro (1993) saattaisi esittää, että homeenmetsästys on tulkitsevaa uudelleentuotantoa: omintakeista aikuisten toiminnan variointia. Mutta mikä tällöin on se ”aikuisten maailma”, josta homeenmetsästys on variaatio? Tai ehkä voisimme myös kysyä, mitä palvelee se, että oletamme tällaisen jaon ja suunnan? Tiedämmekö jo ennalta, mihin tällainen osallistuminen ”pyrkii”?

Jos ajattelemme rihmastoisesti, on homeenmetsästys jotain, joka ei asetu helposti tietämiimme osallistumisen kategorioihin. Sen myötä muun muassa home, koulurakennukset, lasten ruumiit ja julkinen keskustelu merkityksellistyvät sotkuisesti. Koulu voi hometta metsästäessä tai sitä seuratessa ja ajatellessa näyttää ja tuntua jännittävältä, salaperäiseltä ja kiehtovalta, ehkä tosiaan inhottavaltakin, epäilyttävältä. Yllättävät kohtaamiset hajujen, maalin repeämien tai katon väripoikkeamien kanssa - eräs lapsi kertoi, että ovat kaverinsa kanssa huomanneet vessassa joitain läikkiä - merkityksellistyvät yhdistymällä muuhun tekeillä olevaan aktiivisessa ja suhteisessa liikkeessä. Eivätkö tällöin niin metsästäminen, metsästäminen seuraaminen, siitä kertominen kuin siitä kirjoittaminenkin voisi kertoa osaksi ja osana tulemisen prosessista? Posthumanistisen teorian valossa osallistumisen tai osaksi tulemisen myötä väistämättä muuttuu myös se kokonaisuus, jonka osaksi ja osana olemme muotoutumassa. Homeenmetsästys ilmentää yhtä mahdollista olemisen ja tietämisen tapaa sisäilmaongelmien rihmastossa.

Homeenmetsästys oli tilallinen prosessi, jolla oli kesto. Se ei enää kiinnostanut oppilaiden siirryttyä toiseen rakennukseen. Kun tuota leikkiä ajattelee, se sekä irtautuu ”tavanomaisesta” elosta koulussa - viestii jostain tuntemattomasta - että saa palaamaan toteamukseen ”ainahan lapset leikkivät”. Haastateltava mainitsee, että hänen kaverinsa ”vaan bongaa niitä sieltä”. Tarvitseeko meidän määritellä homeen metsästys esimerkiksi lasten toimijuudesta, aikuisten maailman varioinnista, huolettomasta tai huolestuttavasta leikistä?

Ajattelemme helposti, että tutkittava (lapsi) ja tutkija (aikuinen) ovat toisistaan erillisiä. Jos kuitenkin ajattelemme, että osallistumisessa on kyse suhteista, voimme myös pohtia osallistumista tutkittavan ja tutkijan yhteismuodostumisena. Haastattelusta on jo muutama vuosi aikaa, mutta silti se aina välillä palaa kummittelemaan ja inspiroimaan. Kohtaaminen

toisin sanoen teki ja tekee jotain, ruumiillisesti. Haastattelun jälkeen homeen metsästystä on tullut ajateltua muun muassa kollegoiden, kirjallisuuden, ystävien kanssa. Homeenmetsästyksessä saa meidät ihmettelemään ja kysymään: “Mitä muuta?” Mitä muuta homerihmastossa kehkeytyy kuin homeoireita ja huolta terveydestä, uusia ammattinimikkeitä (sisäilma-asiantuntijat), teknologioita (sisäilmamittarit), markkinoita (ilmanpuhdistimet, hometta hylkivät rakennusmateriaalit), aktivismia (koululakot), valtion ja kuntien budjettien uudelleenmuokkaamista, julkista keskustelua (kuten mielipidekirjoituksia) tai opetusjärjestelyjä. Mitä tällaisessa homerihmastossa voi kehkeytyä lasten “näkökulmasta”?

Oheisessa analyysissä palaaminen aineistokatkelman kanssa pohtimaan tapaamistamme käynnisti affektiivisen ajatuskudelman, jossa liikuttiin kolmessa kietoutuvassa aika-avaruudessa: ensinnäkin siinä, johon haastattelussa viitataan (homeenmetsästyksessä), toiseksi haastattelutilanteen tunnelmissa, ja kolmanneksi jatkuvasti liikkuvassa nykyhetkessä. Neljäs ajallinen ulottuvuus kehkeytyy tämän tullessa luetuksi. Tällä tapaa ajateltuna, vaikka homeenmetsästyksessä on jo päättynyt, sen kaiut tai intensiteetit jatkavat matkaansa. Ne tartuttavat (Sampson 2012) ja näin tehdessään myös jatkavat merkityksellistymistä ja taittavat (*diffract*, Barad 2007). Kun ihmettelemme, mitä sisäilmaongelmien yhteyksissä tapahtuu, lasten homeenmetsästyksen voi merkityksellistyä yhä uudelleen ja uudelleen, samalla kun omat yhdistelmämme muuttuvat erilaisiksi.

Ääniä koulupäivässä

Tänään meillä alkoi koulu 10:neltä, meillä on tänään sijainen Kirsi. Ensimmäinen tunti oli matikkaa. Ensimmäiseksi pelattiin kertolasku peliä, johon tarvittiin 2 noppaa ” ja aivot”.

Luokassa on kova kopina kun kaikki paiskoo noppia pulpetteihin. Tässä paparazzia matikan tunnilta: Solja hinkkaa noppaa pulpettiin. Pekka pyörittää noppaa pulpetilla kuin hyrrää. Veikko puuskuu ja puhalttaa pulpettiin kuin susihukka...? Sitten pelailu lopetettiin. Urho keräsi nopat, mutta 2 sinistä noppaa puuttui?

No, kuitenkin nyt alkaa ruokailu. Tänään on ruokana kanaviilokkia. Ruokailussa Heikki [koulun rehtori] vaani isoa pöytää ja tuli kolme kertaa sanomaan pöydän hirvittävästä melusta ja että saa puhua ainoastaan vieruskaverin kanssa, Solja katsoi Heikkiä ja tokaisi: No mutta mähän puhuin mun vieruskaverin kanssa!

ja Heikki vastasi: Joo joo, mua ei kiinnosta mitä sä puhut ellei se oo niin tärkeä että mun pitäisi siitä tietää, vai onko se?

Solja vastasi pelokkasti: Eii.

Heikki sanoi: Niin. Ja lähti.

(Luokkapäiväkirjat, Terhi ja Elviira)

Luokkapäiväkirjoissa puhutaan paljon äänestä. Meteli on koulun jatkuva olosuhde ja koulussa työskentelevien todellinen tuska. Tämän koulun tilat toimivat erityisen huonosti yhteen liikkumisen ja puhumisen ja siten opetussuunnitelmien aktiivista lasta korostavien pedagogiikkojen kanssa. Ruokalassa äänten sekamelskaan yhdistyvät keittiökoneet, astioiden kilinä, tuolien ja pöytien kolina ja kirs kunta. “Lapsen ääni” materiaalis-diskursiivisena pitää sisällään myös historiallisuuden ja fysikaalisuuden. Teollistumisen ajalta peräisin oleva ajatus massojen opettamisesta luokahuoneissa kokoaa ihmiset tänäkin päivänä koulurakennuksiin. Rakennukset seinineen ovat kaikuvia tiloja. Miten voitaisiin kestää yhdessä

oleminen hyvin kaikuisassa ruokalassa? Siten että lapset ovat hiljaa, ja aikuiset vahtivat, että lapset ovat hiljaa. Koulun sääntöjen keskeisenä sisältönä usein on hiljaisuuden ja puheen annostelu, sellainen, jota kutsutaan ”työrauhaksi”. Paradoksaalisesti koulun käytännössä äänettömyys on usein tärkeämpää kuin äänen käyttö. Lapsuudessaani 70-luvulla sain leiman pieneen ruutuvihkoon jokaisesta hiljaa vietetystä päivästä. Tämän päivän koululaisten ”leimat” valikoidaan elektronisen Wilma-järjestelmän lausepankista ja merkitään tunti-merkintöinä tiedoksi. Meidän luokassa on käytäntö nimeltä ”onnenpisteet”, joka myös säätelee lasten ääniä: ”Onnenpisteet” - pienen sydämen piirrettynä liidulla taululle - saa pöytäryhmä, joka on onnistunut noudattamaan luokan sääntöjä.

Nyt onkin välkkä ja menemme ulos hetkeksi, moips.

Välkän jälkeen on vielä matikkaa. Kun tunti alkoi Kirsi huomautti vielä 2 kadonneesta sinisestä nopasta, josta me kerroimmekin jo. Kirsi sanoi että jos niitä ei löydetä tai tunnusteta, niin Kirsi tutkii jokaisen taskut ja reput. Nyt hyppäämme yli kohdan jossa Kirsi opetti hyvän muisti säännön ja jatkamme tehtävien parissa. Ihan huvin vuoksi kerron pöytäryhmien onnenpiste tilanteen. Kurnuttajat: <3 <3 <3

Tiikerit: <3 <3 <3

Pienet vihreät miehet: <3 <3

Hemulit: <3 <3 <3 (Jeee!!)

Muilla pöytäryhmillä ei ole onnenpisteitä vielä.

Luokkapäiväkirjojen kirjoittamisen aikoihin koulussa käynnistettiin oppilaskuntatoimintaa. Tuo kouludemokratian rakenne pitäisi nyt sekä opettajien että oppilaiden omaksua. Opettajat on siihen jo kurssitettukin, ja oppilaskuntatoimintaa koskevia materiaaleja on käsitelty opettajanhuoneessa. Se, miten homma toteutetaan eri luokka-asteilla, on mietityttänyt minua, oppilaskuntatoiminnasta vastaavaa opettajaa. Oppilaskuntatoiminnassa lapsen osallistuminen rajautuu aivan tietynlaiseksi taitojen, kykyjen ja kaverisuosion summaksi. Samoin se ääni, joka tuohon osallistumisen muotoon sopii, on aivan tietynlainen. Se on ääni, joka ”puhuu kuin Matti Vanhanen”.

Nyt keskustelemme oppilaskunnasta. Jokaisen kuka haluaisi mennä oppilaskuntaan pitää tehdä vaali puhe niin kuin Matti vanhanen.

Tässä Sebastianin puhe: Terve orjat. Niin että mä lupaan tai yritän hankkia kouluun limukoneen ja pokeria, pasianssia, golden...joku, black jack. Ja lupaan tehdä koulun keittiöstä kasinon, ja strixiklubin.

(Meidän mielestä) Tulevan oppilas kunnan jäsenen puhe, eli Railan: Haluan vaikuttaa asioihin ja ajattelen myös muita kuin pelkästään itseäni. Sitten (meidän mielestä) toisen oppilaskunnan jäsenen puhe, eli Akselin: No,ööpäälä.....päälä.....Sori, en ehtiny kuulla.

Railan ääni sopii oppilaskuntatoimintaan, sen tietävät jo päiväkirjuritkin ennalta. Sebastian taas pelaa itsensä ulos varsinaisesta oppilaskuntatoiminnasta, mutta sen sijaan hän tietää millä hauskuuttaa luokkaa. Aleksin ei ehkä olisi tarvinnut puhettaan edes pitää, hän on suosittu ja luotettu muutenkin. Raila ja Aleksin ovat luokan parhaiten menestyvien oppilaiden joukossa. Heidän valintansa oppilaskunnan hallitukseen tuo väkisinikin mieleen Vandenbroekin ja Bouverne-De Bien (2006) näkemyksen, jonka mukaan osallistumiskäytänteet suosivat keskiluokkaisten lasten kulttuurista pääomaa.

Kun puhutaan lasten osallistumisesta, sillä usein tarkoitetaan tällaista osallistumista formaaliin päätöksentekoon. Osallistumisen irvikuva on, jos osallistuminen kuitataan vain

hoidetuksi, ikään kuin rasti ruutuun. Muistan, että oppilaskuntatoiminnan tulo näyttäytyi koulun henkilökunnalle prosessina, jossa oli tarkoitus edetä pienin askelin - ulkoiluvälineostosten valinnasta ja diskon järjestämisestä kohti suurempia demokratian asteita. Koko prosessi oli pitkälti aikuisten edeltä määrittämä ja johtama. Mietin nyt, tultiinkohan hyvää tarkoittavassa oppilaskuntatoiminnassa sittenkin lujittaneeksi aikuinen-lapsi-dikotomiaa. Jäi huomioimatta se, että lapsi on syntymästään saakka kansalainen joka osallistuu yhteiskuntaan monin tavoin. Kiusaannun. Miten ja keitä rohkaistaan? Tulee mieleen Cooke & Kotharin (2001) ajatus osallistumisesta “uutena tyranniana”. Eräs oppilaskunnan hallituksessa vuoden verran toiminut oppilas puuskahti, ettei ikinä enää mene ehdolle uudestaan, koska kokousten takia joutuu olemaan poissa välkältä. Osallistumisen pakko kietoutuu aikuisten positiivisiin oletuksiin lasten osallistamisesta.

Kun olen työskennellyt monenlaisia, ristiriitaisia ja kesyttömiäkin kirjoituksia sisältävän aineistoni kanssa, olen päätenyt ottamaan niiden sisältämän monimutkaisuuden ja sotkun vakavasti. Rihmastoinen osallistumisen analyysi lähtee liikkeeseen etsien myös epäjatkuvuuksia ja yllätyksiä. Deleuzen ja Guattarin yhdistelmän (*assemblage*) ajatukseen liittyy avoin ulottuvuus, jolla on koko ajan mahdollista kysyä: “mitä muuta?”, mitä muuta kuin sitä, jonka jo tunnistan? Mikä on outoa ja mikä pakenee otettani? Kasvatuksen ihmiskeskeisen perinteen valossa on erikoista jo pelkästään kysellä tilanteen materiaalien osallistujien perään ja nähdä laajasti se inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden joukko, jotka eivät pääse - tai tosiaankin, joudu - pitämään puhetta. Tuntuu hassulta kysellä osallistumisen yhteydessä, missä kadonneet nopat ovat. Mutta lasten kirjoituksen perusteella tämä on relevantti kysymys, joka liittyy siihen, kuinka tilanteessa osallistutaan ja miten osallistumista voidaan edes kuvitella.

Urittuva ja emergentti osallistuminen

Edellä olemme hahmotelleet osallistumiselle kahta erilaista ulottuvuutta ja tarkastelleet erityisesti erilaisia koulun arjessa kaikuja ja taittuja (*diffract*, Barad 2007) ääniä. Kuvasimme, miten oppilaskuntatoiminta perustuu suurelta osin ennalta tiedettyihin ja tunnistettaviin asioihin. Kun toiminta sijoittuu suhteellisen pysyviin rakenteisiin, se on Deleuzen ja Guattarin (1987) termein “uritettua” (ks. myös Hohti 2016c). Koulun tehtävässä on paljon rutii-neihin, sääntöihin, sopimuksiin, ja kulttuurisiin pysyvyyksiin liittyvää uusintamista, joten sen tehtävä onkin “urittaa” toimintaa ja mahdollistaa siten yhteiset käytännöt. Esitämme kuitenkin, että pelkästään uritettuna ymmärretty osallistuminen alkaa näyttää valmiilta kehikolta, joka joko ottaa sisälleen tai jonka ulkopuolelle vain jää. Haluamme lasten kirjoitusten ja posthumanistisen teorian valossa kehittää ajatusta emergentistä osallistumisesta. Emergentti osallistuminen ei ole ennalta määrättyä: sitä ei ole olemassakaan ennen osallistumisen hetkeä. Haemme emergentin osallistumisen ajatuksella sellaista osallistumista, joka ei sivuuta arkisen elämän sotkua ja kuhinaa, kuten ruokalan ja koululuokan sekamete-lisoppaa, vaan liittyy siihen pelkistymättä ennalta tiedetyksi oikeanlaiseksi ääneksi.

Kun puhumme emergentistä osallistumisesta, tavoitteena ei ole sivuuttaa uriutuvaa toimintaa. Esimerkiksi kulttuurisen pääoman käsite auttaa osaltaan ymmärtämään miten lasten taustat vaikuttavat siihen, millaisiksi heidän puhe- ja toimintatapansa ovat muotoutuneet tai urittuneet – millaisia ääniä noista taustoista käsin on mahdollista tuottaa (esimerkiksi Vandebroek ja Bouverne-de Bie 2006). Emme täten vähättele valtasuhteiden merkitystä, onhan lasten osallistumisen tematiikka noussut juuri tarpeesta huomioida valtaa ja jakaa sitä oikeudenmukaisemmin. Otamme sen sijaan huomioon sen, miten valta ei ole erillinen abstraktio, vaan esiintyy aina materiaalisena ja kytkeytyy heterogeenisiin tilallisiin ja ajalli-

siin prosesseihin. Tunnustamme sen, että osallistumisen hetkiin tulee mukaan lukemattomia erilaisia voimia ja toimijoita ja pyrimme miettimään tämän ontologisia seurauksia.

Kehkeytymisen ja kehikon, tai muutoksen ja toiston, suhde voidaan nähdä limittäisenä ja sisäkkäisenä. Monet toistot kuuluvat emergentin osallistumisen heterogeeniseen prosessiin (Deleuze & Guattari 1987). Nämä toistot ovat monien tuntemia rakenteita, kuten tässä analyysissä oppilaskuntatoiminnan idea, luokkahuoneen materiaalisuus tai aikuishaastattelijan ja lapsihaastateltavan hierarkisoivat repertuaarit. Urittuva osallistuminen on väistämättä sekaisin sen kanssa, mitä kutsumme emergentiksi. Myös urittuva osallistuminen kehkeytyy - sekin tehdään aina uudelleen - mutta kehkeytyvä ei ole ainoastaan urittuvaa, vaan myös uria "pakenevaa" (Deleuze & Guattari 1987). Jotta kuitenkin voimme ajatella osallistumisen emergenssiä, meidän kasvattajien täytyy kyseenalaistaa ajatus ei-osallistumisesta, johon tuotaisiin osallistuminen pelkästään opeteltavana asiana. Kehkeytymisestä käsin emme koskaan tiedä ennalta, miltä osallistuminen tulisi näyttää. Otamme myös huomioon sen, että osallistuminen tapahtuu jo. Se tapahtuu suhteisena prosessina, joka ei rajoitu ainoastaan ihmisten väliseksi.

Yhtenä lähtökohtana tähän artikkeliin oli huomio, että osallistuminen on muodostumassa "kertosäkeeksi" (Deleuze & Guattari 1987) sen sijaan, että se olisi analyttinen käsite, jonka avulla ajatella sitä, minkä seurauksena elämisen moneus kehittyi ja muokkautuu. Kertosäkeet tai hokemat vetoavat ja tartuttavat ja näin tehdessään myös ovat suuntaamassa ja urittamassa käytänteitä. Osallistumisen kertosäkeen rytmiiä on vahvistettu ja kaiutettu siinä määrin, että siitä on tulossa itsestäänselvyys. Usein osallistuminen sisältää kahtiajakoisuuden ajatuksen aktiivisesta ja passiivisesta; osallistumisesta ja ei-osallistumisesta; osallisuudesta ja osattomuudesta. Osallistuminen joko toteutuu tai ei toteudu, tai toteutuu osittain. Näin saatamme olettaa, että osallistuminen voisi olla myös täyttä ja puhdasta yhtäläillä kuin vajavaista tai olematonta. Nähdäksemme normatiivinen ajattelemisen vastakohtien kanssa voi tehdä osallistumisesta, Cookea ja Kotharia (2001) poleemisesti lainaten, "tyrannimaisen".

Laajasti ottaen voisimme ymmärtää osallistumisen osaksi tulemisen prosessina, englanninkielistä käännöstään mukaillen (*part-icipation*). Hälvennämme näin yksilön omalakisuuutta: "hän" on osa kehkeytyvää kokonaisuutta; "hän" on vain osa, mutta *silti* osa. Vain tulemalla osaksi, suhteilla voi alkaa olla väliä. Toisin sanoen, subjekti ja ympäristö on mahdotonta erottaa toisistaan - prosesseja ei voida ottaa erilleen ajasta ja tilasta ja niiden ainutkertaisuudesta. Posthumanistista osallistumista ajatellaksemme on siirryttävä yksilöiden omalakisuuudesta suhteiden tai "välien" ajattelemiseen. Ajattelemmeko homeenmetsästäystä yksilölapsen aktiivisena suuntautumisena ympäristöönsä vai voisimmeko ajatella sitä myös yhteisöllisenä kietoumana, monien voimien ja asioiden tulemisena yhteen? Mikä on ainutlaatuisista strixxiklubissa, nopissa, seinien värimuutoksissa, ruokalan yltyvässä metelissä? Riippuu siitä, missä ja miten ne osallistuvat, mitä ne tekevät yhdistyessään toistoihin ja mitä suuntia ne avaavat. Osallistumisen tarkastelun tekee moniulotteiseksi myös se, että saatamme osallistua samaan aikaan monenlaisten yhdistelmien kehkeytymiseen.

Urittuva ja emergentti osallistuminen yhdessä mahdollistavat sen, että voimme ajatella elämistä (johon myös ajattelemisen kuuluu) aktiivisena liikkeenä, joka ei rajoitu vain ihmisiin eikä heidän symboleihinsa. Mutta onko silloin "mikä vain" osallistumista? Tyhjentykö tai mitätöitykö osallistumisen käsite kun etäännyttään erillisistä ja pystyvistä yksilöistä ja siirryttään tarkastelemaan suhteiden kehkeytymistä? On totta, että posthumanismin myötä hyvästelemme sellaisen varmuuden, joka nojautuisi ihmisen päätökseen tai tahtoon osallistua taikka ihmisen määritelmään siitä voiko jostakin tulla osallistumista vai ei. Jos sen sijaan ajattelemme, että kaikki on lähtökohtaisesti sekaisin ja osallistuminen on heterogee-

ninen vaikuttamisen ja vaikuttumisen prosessi, tehtäväksi tulee käsitteellistää prosessia toisella, ehkäpä rihmastomaisemmalla tavalla. Joudumme arvioimaan uudestaan niitä tapahtumia, jotka näyttäytyvät yksilötoimijuutena, vapaana tahtona tai itsenäisenä päätöksentekona. Jokaisessa tapahtumassa on nähdäksemme kyse sellaisesta yhteen tulemisesta, jota ei voida redusoida osallistujien ennalta määriteltyihin ominaisuuksiin.

Lopuksi

Jatkokokeiluihin suuntaavana yhteenvetona esitämme lopuksi muutaman ajatuksen metodologiaan, kasvatukseen, lapsuudentutkimukseen sekä kriittisyyteen liittyen.


Metodologisesti posthumanistinen osallistuminen voisi tarkoittaa sitä, ettemme ajattele aineistoa siitä materiaalis-diskursiivisesta prosessista irrallisena, jonka myötä tulemme ajatelleeksi ja ajattelemme. Ajattelumme kehkeytyy yhdistelmällisesti ja on kollektiivista (posthumanistisessa mielessä). Artikkelini on materialisoitunutta osallistumista, joka voi yhdistyä toisiin osallistumisiin esimerkiksi sen tullessa luetuksi. Tällöin rihmasto on jo aika laaja (Deleuze & Guattari 1987). Se, mihin osallistutaan, saa muotonsa osallistumisen kautta. Emme siis tiedä tarkalleen, mihin olemme osallistumassa. Emme ennalta tiedä, millä tavoin vaikkapa homeenmetsästyksen kaiut voivat taittua niiden tullessa osaksi tutkimusraportteja, sanomalehtiartikkeleita tai sisäilmaongelmaisten koulujen käytänteitä.

Kasvatuksessa emergentin osallistumisen kartoittaminen urittuvan ohella voi ehkäistä tukahduttavien ja itseään toistavien identiteettien juurruttamista yksilöihin sekä edistää herkistyneempää yhdessä olemista ja ihmettelyä. Lapset on nostettu aktiivisiksi toimijoiksi yhteiskunnassa ja yhteisöissään. Silti tunnistamme usein huolen, että heistä voi tulla passiivisia kansalaisia (ks. esim. Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010), eräänlaisia ei-osallistujia. Ehkäpä voisimme myös kasvattajina toimiessamme suhtautua osallistumiseen (ja myös yhteiskuntaan) materiaalis-diskursiivisena yhdistelmänä, jota emme vielä täysin tiedä. Lähdemme pikemminkin selvittämään sitä. Ajattelisimme tällöin oppilaitamme kansakulkijoinamme, joiden näkökulmat siihen, millä on väliä, ovat yhtä relevantteja kuin omamme, vaikka tulevatkin esitetyksi toisenlaisista yhdistelmistä käsin (ks. myös Tammi 2017). Yhteiskunta kehkeytyy jatkuvasti sekä koululuokassa että laajemmin ajateltuna lasten elämässä sekä urittuvan että emergentin osallistumisen myötä. Näiden voimakentissä suhteilla alkaa olla väliä.


Lapsuudentutkimuksellisesti ajattelemme aktiivisuuden tilallis-ajallisena, ruumiillisena ja suhteisena. Aktiivinen lapsi (ja ihminen) on osa aktiivista yhdistelmää tai rihmastoa, joka ei rajoitu ihmisiin ja “sosiaaliseen”. Tämä ei tarkoita, etteikö sosiaalinen tai diskursiivinen olisi myös läsnä vaikkapa koulun arkisessa elossa tai aina kun jollain asialla alkaa olla väliä. Kirjoittaessamme aktiivisesta yhdistelmästä emme tuhoa aktiivista lasta ja aktiivista ihmistä. Ainoastaan sijoitamme hänet, posthumanistisen filosofoinnin kanssa ajateltuna, osaksi maailman aktiivista ja affektiivista liikettä.

Kriittisyydessä ei ole niinkään kyse siitä, millä tavoin lasten ja aikuisen välisen valtasuhteen saisi neutralisoitua, eikä myöskään siitä, miten pääsisimme käsiksi autenttiseen lapsen näkökulmaan. Kriittisyyden ja myös eettisyyden haaste on pikemminkin se, miten voimme virittyä ja herkistyä moneudelle, joka tuottaa sitä, mitä kutsumme ääneksi, lapsiksi ja aikuisiksi, tiedoksi ja osallistumiseksi.

Viitteet

- [1]  Suomessa osallistumisen rinnalla käytetään käsitettä osallisuus. Molemmista puhutaan hieman limittäin ja epätarkastikin Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) keskeis-

ten käsitteiden ”provision” ja ”participation” yhteydessä. Englanninkielinen ”provision” viittaa riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista, kun taas suomalaisessa osallisuuspuheessa useimmiten yhdistyvät osallistuminen ja osana oleminen; johonkin kuuluminen mutta myös henkilökohtainen tunne johonkin kuulumisesta. Muun muassa Kiilakoski ja Gretschel (2012) kannustavat osallisuuden laaja-alaiseen käsittelyyn ja tarkastelevat sitä päätöksenteon, palvelujen saannin ja kehittämisen sekä kansalaisyhteiskunnan alueilla. Osallisuus voisi heidän mukaansa olla pohjimmiltaan kokemus, kun taas osallistumisen käsite voisi viitata aktiiviseen toimintaan. Kokemus ja toiminta on kumpikin usein ymmärretty yhteydessä yksilöön (esimerkiksi pohtimalla, miten yksilöt voivat muuttaa käytänteitä). Posthumanistinen teoretisointi avaa molempiin käsitteisiin ei-yksilökeskeisiä ja myös ei-ihmiskeskeisiä näköaloja.

- [2]  Suomen kielestä puuttuu täsmällisempi sana sille materiaalis-diskursiiviselle ilmiölle, johon Barad viittaa käsitteellä ”mattering”. Käytämme tässä ilmauksia ”merkityksellistyä” ja ”olla väliä” (ks. myös Tammi 2017). Tällöin oletamme, että kaikki ”merkityksellistyvä” ei ole kielellisesti jäsennettävissä, sillä merkityksellistymisen suhteisessa prosessissa on mukana myös ei-kielellisiä tekijöitä. Se sisältää myös affektiivisen ulottuvuuden (ks. esim. Massumi 2002; Rautio & Jokinen 2015).

Kirjallisuus

- Alanen, Leena 1992. *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology*. Publication Series A. Research Reports 50. Institute for Educational Research, Jyväskylä, Finland.
- Anderson, Anna 2015. The critical purchase of genealogy: critiquing student participation projects, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (1), 42–52.
- Barad, Karen 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Press.
- Braidotti, Rosi 2002. *Metamorphoses: towards a materialist theory of becoming*. Cambridge: Polity.
- Braidotti, Rosi 2006. The Ethics of Becoming Imperceptible. Teoksessa Boundas, Constantin (toim.), *Deleuze and Philosophy*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 133–159.
- Cooke, Bill & Kothari, Uma 2001. *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books.
- Corsaro, William 1993. Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood* 1 (2), 64–74.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix 1987. *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Hallett, Christine & Prout, Alan (toim.) 2003. *Hearing the voices of children: social policy for a new century*. London: Routledge Falmer.
- Hohti, Riikka & Karlsson, Liisa 2014. Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21 (4), 548–562.
- Hohti, Riikka 2016a. Classroom matters: Research with children as entanglement. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, julkaisuja 387. [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2069-4> >.
- Hohti, Riikka 2016b. Children writing ethnography: children's perspectives and nomadic thinking in researching school classrooms. *Ethnography and Education* 11 (1), 74–90.
- Hohti, Riikka 2016c. Time, things, teacher, pupil: engaging with what matters. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 29 (9), 1148–1160.

- James, Allison & Prout, Alan (toim.) 1990. Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer.
- Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu 2012. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Nuorisotutkimusverkosto: Verkkojulkaisuja 57.
- Komulainen, Sirkka 2007. The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood* 14 (1): 11–28.
- Koro-Ljungberg, Mirka, MacLure, Maggie & Ulmer, Jasmin 2016, tulossa. D...a...t...a..., data++, data and some problematics.
- Latour, Bruno 1993. We have never been modern. Translated by C. Porter. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Lee, Nick 2001. Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty. Maidenhead: Open University Press.
- Lehtonen, Mikko 2014. Maa-ilma. Materialistisen kulttuuriteorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lund, Ragnhild 2007. At the interface of development studies and child research: rethinking the participating child. *Children's geographies* 5 (1–2), 131–148.
- MacLure, Maggie 2013. Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International journal of qualitative studies in education* 26 (6), 658–667.
- Massumi, Brian 2002. Parables for the virtual: Movement, affect, sensation. Durham & London: Duke University Press.
- Maybin, Janet 2013. Towards a sociocultural understanding of children's voice. *Language and Education* 27 (5), 383–397.
- Mol, Annemarie 2010. Actor-network theory: sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft* 50, 253–269.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [www-lähde] <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (Luettu 14.9.2016).
- Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel 2010. A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice. New York: Routledge.
- Prout, Alan 2005. The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children. London: Routledge Falmer.
- Prout, Alan 2011. Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood* 1(1), 4–14.
- Raby, Rebecca 2014. Children's participation as neo-liberal governance?, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35 (1), 77–89.
- Rautio, Pauliina & Jokinen, Päivi 2015. Children and snow piles: Children's relations to the more-than-human world beyond developmental views. Teoksessa Skelton, Tracy., Horton, John & Evans, Bethan (toim.). *Geographies of Children and Young People: Play, Recreation, Health and Well Being*. Springer.
- Ryan, Kevin 2011. The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism?. *Childhood* 19 (4), 439–452.
- Sampson, Tony 2012. Virality: Contagion theory in the age of networks. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Spyrou, Spyros 2011. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18 (2), 151–165.

- St Pierre, Elizabeth Adams 2011. Post qualitative research: The critique and the coming after. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.). The Sage handbook of qualitative research 4, 611–626. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suoninen Annika, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 – tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammi, Tuure 2014. Lapsetko lakossa? Homekoulukamppailu lasten näkökulmasta. Kansalaisyhteiskunta 5 (1), 49–70.
- Tammi, Tuure 2017. Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 2. [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2872-0> >.
- Taylor, Affrica, Blaise, Mindy & Giugni, Miriam 2013. Haraway’s ‘bag lady story-telling’: relocating childhood and learning within a ‘post-human landscape’. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 34 (1), 48–62.
- Thornberg, Robert 2010. School democratic meetings: pupil control in disguise. Teaching and Teacher Education 26, 924–932.
- Thrift, Nigel 2004. Intensities of feeling: towards a spatial politics of affect. Geografiska Annaler: Series B, Human Geography 86, 57–78.
- Vandenbroeck, Michel, & Bourverne-De Bie, Maria 2006. Children’s agency and educational norms: A tensed negotiation. Childhood 13 (1), 127–143.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989. [www-lähde]. < <http://www.unicef.org/crc/> > (Luettu 14.9.2016).

FT Tuure Tammi työskentelee tutkijatohtorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

FT Riikka Hohti työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.