

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 2
Helsinki Studies in Education, number 2

Tuure Tammi

Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tar- tunnat koulun arjessa

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Päärakennuksen salissa 5, Fabianinkatu 33, perjantaina 27. tammikuuta 2017 klo 12.

Helsinki 2017

Ohjaajat

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto
Professori Liisa Karlsson, Itä-Suomen yliopisto

Esitarkastajat

Dosentti Matti Rautiainen, Jyväskylän yliopisto
Tutkijatohtori Tomi Kiilakoski, Nuorisotutkimusseura

Kustos

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Kirsi Pauliina Kallio, Tampereen yliopisto

Kannen kuva

Mikko Myöhänen
(<http://mikkomyohanen.com/>)

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-2871-3 (nid.)
ISBN 978-951-51-2872-0 (PDF)

Tuure Tammi

The political process and the contagions of democratic experiments in everyday life in school

Abstract

In this thesis, I draw two maps. The first considers how to conceptualize a political process as a phenomenon entangled with everyday life. I drew the second map within the first to consider how political issues could be grasped in the school context by means of democratic discussion and decision-making.

The thesis consists of four articles and a discussion. Besides reviewing the findings of the articles, I think with them in order to open directions for further experimentations and conceptualizations.

Article I considers children's everyday citizenship in relation to the recent school struggles with mold and the questions regarding indoor air problems in schools. The article explores children's citizenship through considering the power relations between children and adults, children's peer activities, and bodies. When thinking with the article, I consider indoor air problems as a rhizome of human and non-human actors in which also various childhoods are being lived.

Article II explores an action research project aimed at developing deliberative communication in a third grade classroom in order to consider some of the questions related to the organizing and unfolding of democratic experiments in elementary classrooms. Besides providing pupils a forum to discuss issues that mattered to them, doing classroom democracy also affected the teacher and the researcher in that they began to ponder the purposes of schooling and to listen to various persuading voices regarding this purpose.

Article III explores forces and power relations in the context of citizen juries practiced within schools. It does this through thinking with experiences voiced by the students who participated in these experiments. The article zooms into the students' experiencing of participation and empathy, deliberative space and effectiveness. In thinking with the article, I draw connections to affect theories in order to consider the entanglement of the emotional and cognitive aspects of deliberative communication. In addition, I problematize the idea of research as a way of representing students' voices.

Article IV zooms into the dynamics of interactions and communication, and the unfolding of power relations within one democratic meeting in an elementary school classroom. The findings suggest that it is possible to practice deliberative

communication in elementary classroom to explore issues that matter to the members of the class. However, while thinking with the article, I asked what else might be emerging together with deliberative communication, in silences and swarming.

I conceptualize the political with concepts of territorialization and contagiousness, among others. Territorialization is spatiotemporal drawing of borders but also an outlining of new directions. Contagiousness orients towards the affective registers of communication, the entanglement of the emotional and cognitive, and towards the processes of affecting and becoming affected in a broader sense. In order to situate the human within its surroundings, I consider the concept of “withizenship” instead of citizenship. Finally, I ask questions regarding thinking and doing research.

Keywords: school democracy, deliberation, children’s citizenship, political process, mapping, emergence, participation, rhizome

Tuure Tammi

Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa

Tiivistelmä

Tässä tutkielmassa piirrän kahta karttaluonnosta. Ensimmäisessä hahmottelen tapoja ymmärtää poliittisuutta arkeen kietoutuvana ilmiönä. Toista karttaa piirrän ensimmäisen sisällä pohtiessani, miten poliittiseen voitaisiin koulussa tarttua demokraattista keskustelua ja päätöksentekoa harjoittamalla.

Väitöskirjani koostuu neljästä osatutkimuksesta sekä yhteenveto-osioista. Sen lisäksi, että erittelen yhteenvedossa osatutkimusten löydöksiä, ajattelen niiden kanssa avatakseni suuntia jatkokokeiluita varten.

Artikkelissa I pohdin lasten arkista kansalaisuutta yhteydessä homekoulu-kamppailuun ja sisäilmaongelmien kysymyksiin. Jäsentelen lasten kansalaisuutta lasten ja aikuisten välisen valtasuhteen, lasten vertaistoiminnan ja ruumiillisuuden näkökulmista. Yhteenvedossa pohdin sisäilmaongelmia kehkeytyvänä tartuntojen sommitelmana, jossa myös monenlaisia lapsuuksia eletään.

Artikkelissa II pohdin alakoulun luokkahuonedemokratian järjestämisen ja järjestymisen kysymyksiä tarkastelemalla kolmannella luokalla toteutettua demokratiakokeilua. Sen lisäksi, että kokeilu tarjosi oppilaille mahdollisuuksia keskustella yhteistä tilaa koskevista kysymyksistä, se sai myös opettajan ja tutkijan pohtimaan koulun tehtäviä ja suunnistamaan monien suostuttelevien äänten seassa.

Artikkelissa III suuntaan Harri Raision ja Seija Ollilan kanssa oppilaitoksissa toteutettujen kansalaisraatien kysymyksiin. Artikkelissa tarkastelemme opiskelijoiden kokemisia osallisuudesta ja empatiasta sekä deliberaatioiden tilasta ja vaikuttavuudesta. Yhteenveto-osiossa piirrän viivoja affektitutkimuksen suuntiin pohtiessani emotionaalisen ja kognitiivisen kietoutumista yhteisestä tilasta neuvoteltaessa. Lisäksi tarkastelen kriittisesti opiskelijoiden äänten edustettavuutta tutkimuksessa.

Artikkelissa IV tarkastelen yhdessä Antti Rajalan kanssa vuorovaikutuksen ja kommunikaation dynamiikkoja sekä valtasuhteita alakoulun luokkahuonedemokratiaa tehtäessä. Luokan oppilaat ottivat käyttöönsä yhteisesti sovittuja hyvän keskustelun kriteereitä, kävivät niistä neuvottelua ja haastoivat myös opettajan ehdotuksia. Perustelemiselle ja kuuntelemiselle pohjaavaa luokkahuonedemokratiaa näyttäisi olevan mahdollista harjoittaa jo alakoulussa. Artikkelini jättää kuitenkin ilmoille kysymyksen siitä, mitä mahtaa kehkeytyä ääneen lausutun rinnalla, hiljaisuuksissa ja kuhinassa.

Yhteenvedossa käsitteellistä poliittista muun muassa territorialisoitumisen ja tartunnallisuuden avulla. Territorialisatio on tilallis-ajallisten rajanvetojen ja myös uusien suuntien piirtymistä ja piirtämistä. Tartunnallisuus viittaa kommunikaation affektiivisiin äänialoihin, kognitiivisen ja emotionaalisen kietoutuneisuuden sekä laajemmin ruumiiden välisiin vaikuttamisen ja vaikuttumisen prosesseihin. Sijoittaakseni ihmisen osaksi ympäristöään harkitsen kansalaisuuden käsitettä kansalaisuuden rinnalla ja problematisoin deliberaatiossa painotettua perustelevan puheen vaatimusta. Lopuksi kysyn ajattelemiseen ja tutkimuksen tekemiseen liittyviä kysymyksiä.

Avainsanat: kouludemokratia, deliberaatio, lasten kansalaisuus, arjen poliittisuus, kartoittava kirjoittaminen, kehkeytyminen, osallistuminen, rihmasto

Kiitokset

En osaa päättää, minne vetäisin rajan: keitä sisällyttäisin ja keitä sulkisin ulos? Eikä ole kyse pelkästään päättämisestä, sillä en varmasti kykene muistamaan kaikkia, joita haluaisin kiittää tai joita minun tulisi kiittää. Olemiseeni ja ajatteluuni on osallistunut niin moni, joiden olemiseen ja ajatteluun niin moni on osallistunut. Kuvio on rönsyilevä ja päättymätön. On kuitenkin hahmoteltava jonkinlaista listaa, jotta ymmärtäisin edes hieman sitä kietoumaa, jonka materialisoitumia tämä väitöskirjani sekä sen työstymisen aikana kehkeytyneet ajatukset ovat. Ehkäpä onnistun tällä tavoin edes hieman välittämään tätä monisuuntaista kiitollisuutta, jota olen onnekas nyt kokemaan.

Työni ei varmaankaan olisi valmistunut ilman ohjaajieni Jukka Rantalan ja Liisa Karlssonin tukea ja kannustusta. Jukka, sinulta on aina pro gradu -tutkielmani alkuhetkistä lähtien löytynyt aikaa avarakatseiselle ohjaukselle. Arvostan kiinnostustasi ohjattaviasi kohtaan sekä rohkeuttasi yliopistoa koskevissa demokratiakokeiluissa. Arvostan lisäksi sitä, että olet halunnut pitää meidät jatko-opiskelijasi ajan tasalla myös tiedepolitiikan tuoreimmista puheenaiheista. Liisa, luotsaamasi lapsinäkökulmaisten tutkijoiden ryhmä ja sen kanssa elämämme kirjoitusretriitit ovat olleet tärkeitä ja avartavia. Arvostan sitä, että näet erilaisilla menetelmillä ja tutkimuksilla olevan väliä ja tuot tämän myös ilmi.

Kiitos väitöskirjani esitarkastajille Matti Rautiaiselle ja Tomi Kiilakoskelle. Asiantuntevat lausuntonne ehdottivat monia tärkeitä suuntia, joiden kanssa oli hyvä jatkaa ajattelemista. Olen ajatellut lausuntojenne kanssa erityisesti epilogissa.

Vastaväittäjäni Kirsipauliina Kalliota kiitän niin menneistä kuin tulevista mahdollisuuksista inspiroitua. Lasten poliittisuutta käsittelevien kirjoitustesi lukemisen ja myös tapaamistemme myötä olen oppinut kysymään uusia kysymyksiä.

Tähänastiset tutkimusmatkani eivät olisi olleet näin antoisia ilman lukuisia kollegoitani ja ystäviäni. Olen kiitollinen jokaisesta ajatuksellisesta hetkestä, jonka olen saanut viettää kanssanne mitä moninaisimmissa paikoissa ja tilanteissa. Erityisesti haluaisin kiittää seuraavia kollegoita: Antti Rajala, Riikka Hohti, Antti Paakkari, Anna Kouhia, Maiju Paananen, Markus Hilander, Elli Ketonen, Kristiina Janhonen, Laura Tuohilampi, Jaakko Hilppö, Lauri Heikonen, Anna-Maija Niemi, Noora Pyyry, Kristiina Brunila, Pauliina Rautio... Pidän olemistanne, ystävyystänne ja ajatteluanne niin voimakkaassa arvossa, että siitä on vaikea kirjoittaa. Halataan kun nähdään. Antti R., Anna, Maiju, Pauliina ja Riikka: olen iloinen, että olemme päätyneet myös kirjoittamaan ja julkaisemaan yhdessä. Yhteiskirjoittaminen kanssanne on avannut uusia suuntia. Harri Raisiota ja Seija Ollilaa kiitän suuresti yhteisistä hetkistämme kansalaisraateja tarkastelevan artikkelin parissa.

Kiitos väitöskirjani yhteenvedon käsikirjoitusten kommentoinnista kuuluu ohjaajieni lisäksi Jan Löfströmille, Petteri Hansenille, Mikko Tujulalle, Pauliina

Rautiolle, Juha Sarkkolalle ja Erika Aallolle. Ulla Karvosta kiitän tärkeistä ehdotuksista ja kommenteista erityisesti kielen suhteen. Miten tärkeää onkaan ollut kuulla, mitä olette tulleet ajatelleeksi tekstejäni lukiessanne!

Jatko-opintojeni aikana olen osallistunut moniin tutkimuksellisiin ryhmiin, joita haluan kiittää kokonaisuuksina. Erityisen tärkeitä ja avartavia ryhmiä ovat olleet: Kasvatus, Yhteiskunta ja Kulttuuri -seminaari (KYK-seminaari/SEDUCE-seminar), Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimusryhmä, Lapsinäkökulmaiset tutkijat, SAND Collective ja Critical Reading Group. Kiitos monista käsikirjoituksista, joita olen saanut lukea ja kommentoida. Kiitos myös kommenteista, joiden myötä omat käsikirjoitukseni ovat tulleet paremmiksi.

Tutkimukseni on muotoutunut myös yhteydessä konferensseihin kotimaassa ja ulkomailla. ERMEC2 Intensive Course on Methodology in Tartu, International Conference on the Learning Sciences in Singapore, Lapsuudentutkimuksen päivät, Sosiologipäivät ja Kasvatustieteen päivät, vain muutamia mainitakseni. Erityisesti on oltava kiitollinen konferenssipäivien jatkomainingeista, jolloin myös ajattelu on usein saanut uusia suuntia ja tunnelma on ollut mitä mainioin.

Kiitos Lahden Palmenialle ja Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitokselle, joiden valinnat ovat mahdollistaneet pitkäaikaisen tutkimustyöni ja osallistumiseni tiedeyhteisöissä. Kiitos Palmenian ja Opettajankoulutuslaitoksen työyhteisöille monista tärkeistä hetkistä.

Pitkäkestoinen kiitos kuuluu myös perheelleni sekä tavanomaisesti ajateltuna että laajassa mielessä. Vanhempani Erja ja Tauno: kun on lämpöä, luottamusta ja arvostusta, on myös tilaa kulkea ja ajatella. Kokoontuminen ruuan äärellä on usein ollut avartavaa. Kiitän myös käsikirjoitukseni lukemisesta, sen kanssa ajattelemisesta ja rohkeudesta kokeilla näitä ajatuksia käytännön kasvatustyössä. Kiitos veljeni Tatulle, joka ajattelee koneiden kanssa tavalla, jota ei voi kuin ihaila ja ihmetellä. Muistelen lämmöllä aikoja, jolloin olimme kämppeiksi Lahdessa. Kiitos veljeni Tuukalle, joka uskaltaa kulkea rauhaksiin ja makoilla lattialla. Painiskellaan taas pian. Puolisoni Erika, kiitos yhteisestä unelmoinnista ja ajasta, joka ei katso kelloa. Kun ajattelen sinua nyt, muistan hengittää rauhaksiin. Taiteesi on saanut minut ajattelemaan monia tapoja, joilla materia voi elää. Poikani Alvar, jonka kanssa hetki on usein yllätyksellinen ja lumoava. Kanssasi olen usein muis-
tanut, että sanojen lisäksi on niin paljon muutakin. Kiitos.

Kiitos perheelleni musiikin parista: ...zen-kulkemiset Juhan kanssa studiolla ja muualla, katoaminen musiikkiin Blassics-seitsikon kanssa ja myös Incredible Maman kanssa silloin muinoin, Sami ja muut vapaan jazz-improvisaation ystävät, suurten kaiuttimien rakentajat ja niiden voiman jakajat Joonas ja Antti, Saara, Seppo, Arttu ja muut, joiden kanssa musiikki ja filosofia voivat kietoutua yhteen voimallisella tavalla... Intohimomme musiikin kietoumaa kohtaan on ollut suuri inspiraationi.

Kiitos ystäväilleni, joiden kanssa voi puhua myös jostain aivan muusta tai olla puhumatta ja hiljentää vauhtia; ystäväilleni, joiden kanssa tapaamistemme välissä ollut aika kuroutuu umpeen heti tavatessamme jälleen.

Mikko Myöhästä kiitän ystävyyslisäksi monikerroksisesta ja liikkeessä pysyvistä kansitaiteesta, jonka kanssa on ollut antoisaa ajatella.

Kiitos lukuisille ihmisille, joiden kanssa olen osallistunut demokratiakokeiluihin ja joiden kanssa olen saanut aineistontuottamisen yhteydessä kulkea: Olette usein ajatuksissani. Oppilaat ja työtoverit kouluissa ja kesäleireillä: Kasvatukselliset tilanteet ovat niin nopeita ja silti voivat tuntua niin pitkään. Kaivo-ryhmä, jonka kanssa opiskelin luokanopettajaksi, kohdaten monella tavoin ajattelevia tutkijoita, kasvattajia ja monella tavalla väriseviä paikkoja. Se, mitä kutsuimme hä röilyksi, ei koskaan ollut tyhjänpäiväistä. Kiitos.

Kiitos kirjat, artikkelit, äänilevyt ja muut teknologiat, jotka tartuttavat ja avaavat suuntia, muistuttaen olemisemme yhteisöllisyydestä, kietoutuneisuudesta ja sociomateriaalisuudesta. Eikä rehellisyyden nimissä suhteita metsässä ja kaupungissaakaan sovi unohtaa: kävellessään kasvien ja eläinten seassa ja kaduilla sitä tulee totisesti olleeksi ja ajatelleeksi kaikenlaista...

Artikkelit

Artikkeli I: Tammi, T. 2014. Lapsetko lakossa? Homekoulukamppailu lasten näkökulmasta. *Kansalaisyhteiskunta* 5 (1), 49-70.

Artikkeli II: Tammi, T. 2013. Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice* 8 (1), 73-86.

Artikkeli III: Tammi, T. Raisio, H. & Ollila S. 2014. Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus* 45 (3), 228-241.

Artikkeli IV: Tammi, T. & Rajala, A. 2017. Fostering deliberative communication in democratic classroom meetings. Hyväksytty julkaisuun *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Artikkeleiden uudelleen julkaisuun väitöskirjan osana on saatu kustantajien lupa.

Sisältö

KIITOKSET	7
ARTIKKELIT	10
1 SUUNTIA KARTOITTAMASSA	12
1.1 Tutkimusasetelma	12
1.2 Poliittisuudesta	15
1.3 Huoli ja kouludemokratia.....	18
2 ARKINEN KANSALAISUUS.....	21
2.1 Lasten kansalaisuus	21
2.2 Sisäilmaongelmien rihmastossa	23
3 DELIBERATIIVINEN KOMMUNIKAATIO	27
3.1 Suhteisuuden perustavuus	28
3.2 Puntaroiminen ja kuunteleminen.....	29
4 TERRITORIALISAATIO JA TARTUNNAT KOULUSSA	31
4.1 Opettajana olemisen poliittisuus	31
4.2 Kansalaisraatien tartuntoja	36
4.3 Valtasuhteet, vuorovaikutus ja kuhina	40
5 KANSALAISUUDEN SUUNTAVIIVOJA	45
6 EPILOGI.....	52
LÄHTEET	57

1 Suuntia kartoittamassa

1.1 Tutkimusasetelma

Yritän paikantaa tutkimukseni alkukohtaa, mutta huomaan voivani aloittaa aina vain välistä ja kesken kaiken. Keskustelimme loppuvuonna 2007 luokanopettajan ja ystäväni Antti Rajalan kanssa hänen kokemuksestaan luokahuoneessa. Oppilaat esittivät usein oppituntien alussa yhteiseloön liittyviä kysymyksiä mutta näiden yhteinen tarkasteleminen vei liikaa aikaa sunnitellulta opetukselta. Annan tämän muiston yhdistyä muihin kaikuihin, tutkimusaineistoihin, kuten kirjallisuuteen, haastatteluihin, videointeihin ja keskusteluihin sekä elämäni elämään ryhtyessäni piirtämään kahta karttaluonnosta. Ensimmäinen kartoitus kuljettaa meitä pohtimaan, millä tavoin voisimme käsitteellistää prosessia, jota nimitämme ”poliittiseksi”. Minkälainen prosessi mahdollistaa yhteistä koskevat kysymykset tai ongelmat kuten ne, joita oppilaat tuntien alussa esittivät? Miten poliittisen voitaisiin ajatella operoivan myös arkisessa koulumiljöössä?

Yllä esittämässäni katkelmassa oppilaiden esittämät yhteiseloä koskevat kysymykset voidaan ajatella ilmauksina, jotka pyrkivät sanoittamaan poliittisen kokemista. Ne liittyvät jollain tapaa siihen elämään, jota oppilaat elävät koulussa ja jonka kehkeytyessä tuntuu rajanvetoja piirretään. On merkillepantavaa, että nämä kysymykset eivät koskettaneet opettajaa oppituntien alussa kuuluvana metelinä vaan pikemminkin ääninä.¹ Ääninä ne tulivat häirinneeksi luokahuoneen ja koulun ajallista ja tilallista järjestystä, sillä ne ehdottivat, että oppitunnista tehtäisiin paikka, jossa voitaisiin neuvotella yhteiseloä koskevista asioista ja kysymyksistä. Samalla ne positioivat opettajan tuomariksi tai sovittelijaksi ja kietoivat hänet mukaansa. Oppilaiden äänet tulivat toisin sanoen häirinneeksi luokahuoneen territoriaalista sommitelmaa tai vähintäänkin sitä, millaiseksi opettaja sen odotti.²

Toista karttaa piirrän ensimmäisen kartan sisällä. Sen avulla pohdin koulu- ja erityisesti luokahuoneyhteisön mahdollisuuksia tarttua elämisen poliittisuuteen demokraattista keskustelua ja päätöksentekoa harjoittamalla. Luonnostelen karttaa siitä, millä tavoin yhteistä tilaa ja aikaa koskevista, eletyissä arjessa materialisoituvista prosesseista voitaisiin käydä verbaalista neuvottelua ja minkälaisia

¹ Ranciére (1999) esittää, että politiikka tuottaa ääntä sinne, missä ennen oli vain melua, haastaen näin ruumiiden esteettistä järjestystä, jota Ranciére kutsuu ”poliisiksi”. Poliisijärjestys ”määrittellee tekemisen, olemisen ja sanomisen tavat” ja sen kautta nämä ruumiit ”määritetään tietyille paikoille ja tehtäville” (Ranciére 1999, 29). Ranciérelle politiikka on hyvin harvinaislaatuinen tapahtuma. Tässä tutkielmassa operoin laajemman poliittista koskevan tulkinnan kanssa.

² Territorialisaaion ajatus on Deleuze & Guattarin (1987) inspiroima.

haasteita tähän liittyä. Tässä tutkielmassa kouludemokratian toteuttamista pohditaan erityisesti deliberatiivisen kommunikaation jäsennysten kanssa. Näissä jäsenyksissä on korostettu mielipiteiden perustelemisen sekä toisten kuuntelemisen tärkeyttä yhteisistä asioista neuvoteltaessa. Kouludemokratiakokeilut, joiden kanssa tässä tutkielmassa ajattelen, sekä elämäni elämä ovat kuitenkin pakottaneet kuljeskelemaan uusilla suunnilla. Näissä suunnissa argumentaatio sekoittuu affektien ja emootioiden kanssa, puhe sekoittuu ilmeiden ja eleiden kanssa, reflektio uudelleenmäärittäytyy diffraktioksi ja tarttumisen ja tartunnan välinen raja hälvenee. Kartoittamiseni kokeileekin uusmaterialististen, affektiteoreettisten ja prosessiontologisten luentojen kanssa.³

Väitöskirjani koostuu neljästä osatutkimuksesta sekä yhteenveto-osiosta. Nöyrä toiveeni olisi että lukija perehtyisi varsinaisiin osatutkimuksiini ennen tämän yhteenvedon lukemista. Ehkäpä tärkein syy tällaiseen toiveeseen on se, että osatutkimukset ja yhteenveto-osio eroavat toisistaan niin muodon kuin kielen suhteen. Osatutkimuksissa korostuu monista tiedejournaaleista tuttu tieteellisen ilmaisemisen tapa, jossa ajattelu jäsennetään hallituksi, lineaarisesti ja vaiheittain eteneväksi prosessiksi ja kieli on selkeyteen pyrkivää. Yhteenvedon osio kokeilee mannermaiselle filosofialle tyypillisempään tapaan kuljeskelevampaa ja kaunokirjallisempaa ilmaisua pyrkien kommunikoimaan tutkimuksellisia intuitioita ja kokemista. Yhteenvedon osio ei siis ole ainoastaan tiivistelmä tai koonti aiemmista tutkimuksista vaan myös kulkemista, ajattelemista ja ihmettelyä niiden kanssa, muiden aineistojen kanssa ajattelemisen lisäksi.

Siltä varalta, että lukija päätyy kuitenkin jatkamaan yhteenvedon osion lukemista jättäen osatutkimusten lukemisen mahdollisuudeksi määrittämättömään lähitulevaisuuteen, piirrettäköön tässä muutama alustava viiva osatutkimusteni suuntiin. Artikkelissa I pohdin homekoululakkoon osallistuneiden lasten kanssa aikuisten ja lasten välisiä valtasuhteita, vertaistoimintaa ja ruumista arjen kansalaisuuden käsitteen avulla. Lasten kansalaisuuden tarkastelun perusteella esitän kahden lapsen keskeisen oikeuden – oikeuden suojeluun ja oikeuden osallistumiseen – voivan olla keskenään ristiriidassa. Huomioni kiinnittyy myös lasten leikkiin kansalaisuuden juonteena sekä biologisen (tässä erityisesti homeoireiden) ja sosiaaliseen (tässä esimerkiksi koulunkäynnin) yhteenkietoutuneisuuteen. Lasten arkinen kansalaisuus näyttäytyy tarkastelussa monisuuntaisesti sisäilmaongelmien rihmastoon yhdistyneenä ja liikkeessä olevana ilmiönä. Artikkeleissa II ja IV pohditaan luokkahuonedemokratian järjestämistä ja järjestymistä alakoulussa. Artikkelien löydösten perusteella on mahdollista ehdottaa, että deliberatiivisia periaatteita, kuten perustelevaa ja aktiivisesti kuuntelevaa puhetta, voidaan soveltaa

³ Erityisesti suuntia avaavina tutkimusprosessini eri hetkinä olen kokenut Deleuze & Guattarin (1987), Baradin (2007), Bergsonin (1946/2007), Despretin (2004), Hollandin (2013), Blackmanin (2012), Sampsonin (2012) sekä ihmiskeskisemmistä prosessifilosoifeista Deweyn (1916; ks. myös Alhasen 2013 tulkinta). Näiden lisäksi tärkeitä ajattelukumppaneita ovat olleet muun muassa Hohti (2016), Pyyry (2015) ja Rautio (2013).

yhteisistä asioista neuvoteltaessa jo alakoululaisten kanssa. Kyse on kuitenkin prosessista, joka ei sellaisenaan ole siirrettävissä eikä myöskään ongelmaton. Artikkelissa II pohdin osallistujajoukon laventamiseen, käsiteltävien aiheiden syventämiseen ja opettajan rooliin liittyviä dilemmoja sekä kartoittaa mahdollisuuksia niihin vastaamiseksi. Tärkeänä huomiona pidän opettajan puntarointia luokkahuone-demokratian toteutettavuuden suhteen. Tämä ilmeni muun muassa koettuna jännitteenä koulun aikuisvetoisen toimintakulttuurin ja yksittäisen luokkahuonekokeilun välillä. Toteutettavuus viittaa niihin moniin ääniin, jotka ehdottavat meille, miten meidän tulisi toimia. Artikkelissa IV tarkennamme oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen ja keskustelun sääntöjen sekä valtasuhteiden kehkeytymiseen yhdellä demokraattiseen keskusteluun tähtäävällä tunnilla. Tunnin aikana oppilaat ja opettaja ottivat käyttöön keskustelulle asetettuja sääntöjä ja tulivat myös neuvotelleeksi niistä. Keskustelutilanne mahdollisti keskustelun merkityksellisistä asioista ja myös luokan yhteisten historioiden kriittisen tarkastelun. Tärkeänä huomiona mainitsimme, että tunnin edetessä luokka neuvoteli keskustelun kriteereistä itsestään sen sijaan, että olisi pohtinut ainoastaan keskustelun kohdetta (tässä luokkaretken järjestämistä). Luokkaretken järjestämisestä keskustellessaan oppilaat ja opettaja tulivat pohtineeksi sisällyttämisen ja ulossulkemisen kysymyksiä. Artikkelissa III kartoitamme oppilaitosten kansalaisraadeissa mukana olleiden opiskelijoiden kokemuksia ja kansalaisraatien toteutettavuutta oppilaitoskontekstissa. Kansalaisraadit näyttivät havaintojemme perusteella mahdollistavan sekä vaikuttamista että vaikuttumista niin henkilökohtaisella, ryhmän kuin oppilaitoksenkin analyttisillä alueilla tarkasteltuna. Artikkelin avulla on mahdollista pohtia, millä tavoin opiskelijoiden näkökulmia ja oppilaitos- ja kuntatason päätöksentekoa voitaisiin tuoda yhteen ja minkälaisia haasteita tällaisten kertaluonteisten kokeilujen soveltaminen mahdollisesti tuo mukanaan.⁴ Artikkeleissa I, II ja IV tarkastellaan kokeiluja alakoulun miljöössä, kun taas artikkelissa III pohditaan demokratiakokeiluja toisella asteella ja korkea-asteella. Ymmärrän koulun hyvin laajassa mielessä. Rajaan sen kuitenkin alustavasti niiksi kasvatukselliseksi instituutioiksi, jotka pyrkivät sekä tuottamaan pätevyys- ja uusintamaan joitain tapoja että tukemaan ja mahdollistamaan muutosta (ks. Biesta 2009).

Sen lisäksi, että tarkennan tässä yhteenveto-osiossa osatutkimusteni sisältöihin ja kontribuutioihin, pyrin myös ajattelemaan niiden kanssa avatakseni uusia suuntia. Toisin sanoen luen niitä diffraktiivisesti (Barad 2007; Haraway 1992; ks. myös Murris 2016) eli seuraten, minkälaisia ajatuksia ne tuottavat yhdistyneenä niihin

⁴ Aineistojen tuottamiseen suoranaisesti osallistuneet henkilöt ovat olleet tietoisia siitä, että he ovat osallistuneet tutkimukseen. Heidän suostumuksensa on perustunut vapaaehtoisuudelle ja tiedolle siitä, että heidän henkilöllisyyttään pyritään tutkimusta tehdessä ja siitä raportoitaessa suojelemaan eikä tutkimus tuota heille haittoja. Tutkimuksen päämääriä on avattu heille siinä määrin kuin on ollut kulloinkin mahdollista. Lasten suostumusta on tiedusteltu heidän vanhempiansa lisäksi heiltä itseltään.

tutkimuksellisiin keskusteluihin, joihin olen viime aikoina ollut kietoutumassa. Tulen ajatelleeksi ja ajattelen niiden kanssa. Pohdin myös, minkälaiset mahdollisesti tärkeät seikat jäävät osatutkimuksissani mainitsematta tai vähälle huomiolle. Osatutkimukset tulevat täten osaksi tutkimuksellisen ajattelemisen jatkumoa, jonka yksi materialisoituma väitöskirjani on. Tällaisessa kartoittavassa kirjoittamisessa ajatukset kehkeytyvät sanojen väleistä mahdollistaen rihmaston kasvamisen uusiin suuntiin. Watts (1973) puhuu perifeerisestä näöstä. Tarkentaessamme määritämme kohteen, jota seuraamme, mutta perifeerinen näkö kattaa sen, mihin tarkentamamme kohde on yhteydessä, sisältäen meidät itsemme. Mills (1959/2015, 5-7) kutsuu ”sosiologiseksi mielikuvitukseksi” tarttumista meneillään olevaan ja sen ymmärtämistä, mitä meissä itessämme tapahtuu olemattomissa hetkissä biografian ja historian leikkauspisteissä. St. Pierre (2011) taasen puhuu teoretisoitumisesta eli prosessista, jossa teoreettinen ajattelu ja lukeneisuus alkavat yhdistyä elämiseen laajasti ottaen. Kyse ei niinkään ole teorian soveltamisesta kuin erilaisten materiaalien kanssa ajattelemisesta. Haraway (1992; ks. Barad 2007) ehdottaakin diffraktion käsitettä reflektion sijaan. Reflektio on peilaamista tai saman kuvan heijastamista, kun taas diffraktio on aaltojen taittumista ja uusien kuvioiden kehkeytymistä. Diffraktiokuvio syntyy aaltojen hajotessa moniin suuntiin kun ne kohtaavat toisensa tai muun materialisoituman (Barad 2007, 74, 168). Diffraktio viittaa myös ruumiiden kapasiteetteihin vaikuttaa ja vaikuttua ja näin ollen tulla jatkuvasti erilaiseksi (Deleuze & Guattari 1987). Reflektiivinen ajattelu ajattelee kuvaavansa tai jäljittävänsä todellisuutta, kun taas diffraktiivinen ajattelu ajattelee piirtävänsä kartoja. Kartoittaminen ei täten ole todellisuuden jäljittämistä tai paljastamista vaan kokeilemista kosketuksissa todellisuuteen (Deleuze & Guattari 1987, 2). Kartta, kuten tilakin, on avoin ja prosessuaalinen (Pyyry 2015, 53). Kartoittamisen tehtävänä voidaan ajatella olevan uusien käsitteiden kehittäminen (Deleuze & Guattari 1987) tai ainakin vanhojen käsitteiden asettaminen uusiin yhteyksiin jatkokokeilujen mahdollistamiseksi. Toteamisen sijaan kartoittava kirjoittaminen on ihmettelemistä prosessifilosofisessa mielessä (ks. esim. Seibt 2016).

1.2 Poliittisuudesta

Opetukselta on tavattu vaatia poliittista neutraaliutta ja sitoutumattomuutta (esim. Opetushallitus 2004). En kuitenkaan tarkoita poliittisella puoluepolitiikkaa, johon ajattelen opetussuunnitelmatekstissä viitattavan. Tällaisten alueiden tai niitä ylläpitämään pyrkivien politiikkojen lähtökohdaksi ottamisen sijaan koen hedelmällisemmäksi aloittaa tarkastelumme arjen kehkeytymisestä. Häkli & Kallio (2013) esittävät poliittisen olevan aina empiirinen kysymys: emme ennalta tiedä, mitkä asiat, kenellekin tai millekin ja missä tilanteessa, muodostuvat ”panoksena” (engl.

at stake) oleviksi. Ei ole kovinkaan vaikea tunnistaa elämässämme sellaisia hetkiä, joiden kehkeytymisen myötä emme voi enää suhtautua johonkin välinpitämättömästi. Epäroimme ja otamme kantaa, asetumme puolustamaan, vetoamme auktoriteettiin, poistumme paikalta, hiljennymme, halaamme, muutamia ilmentymiä muistellakseni. Näissä tilanteissa joillain suhteilla on alkanut ollut väliä.⁵

Silti meidän on kysyttävä, ovatko tapamme ja rutiinimme, asiat, joita sen kummemmin ajattelematta teemme, vähemmän poliittisia kuin kehkeytyvät kamppailut (jollaiseen dynamiikkaan panoksena olemisen ajatus nähdäkseni viittaa)? Eivätkö tällaiset toistuvat kertosaakeet tai tavat ole poliittisia siinä, että ne jakavat ja paikoittavat tilaa ja liittyvät hierarkisoivaan prosessiin (Deleuze & Guattari 1987)? Ajattelumme, joka katsoo kokemuksen viittaavan kokevan subjektin ja koetun objektin suhteeseen, on niin ikään poliittinen ehdottaessaan järjestystä maailmaan. Jakaessamme jatkuvaa kokemuksen prosessia kokemuksiksi teemme leikkauksia (Barad 2007) ja territorialisoimme: jäsenämme kokemista piirtämällä sille keskustan (itsemme, ihmisen) ja ehdotamme sille alku- ja loppupistettä. Prosessiontologinen kokeminen sen sijaan viittaa ajallisesti jatkuvaan erilaiseksi tulemiseen (Bergson 1946/2007; Deleuze & Guattari 1987) tai kietoutumiseen ja kehkeytymiseen (Barad 2007). Tällaisesta kokemisesta on mahdotonta puhua suoraan, eikä vähiten siksi, että se ei ole kokijan vaan pikemminkin suhteen ominaisuus.

Onkin huomionarvoista, että sanallistaessani kokemaani tartuntojen kudelman, erinäiset sanat ehdottavat itseään asiaankuuluviksi. ”Huolimatta laajasta tietämyksestään, suomalaisnuoret eivät ole kiinnostuneita politiikkaa ja yhteiskunnallista osallistumista kohtaan. Parannuskeinoksi kansainväliset tutkimukset ehdottavat demokraattisten kokemusten lisäämistä kouluissa” (artikkeli I). Näin sanoessani kytkeydyn jaettuihin esittämisen tapoihin (Barad 2007; Butler 1993). Minkälainen yhteisö kanssani tulee ilmaisseeksi? Minkä suuntaisia ovat sen huolet ja halut? Keiden ääniä lausumani vahvistaa ja keitä se rajaa ulos? Nämä ovat kysymyksiä, joita joudumme toistelevaan pohtiessamme poliittisuutta. Deleuze & Guattari (1987) esittävät kaikkien sanojen olevan järjestyssanoja: ne ehdottavat järjestystä maailmaan yhdistyessään kollektiivisen lausumisen koneeseen. Ei siis ole lainkaan yhdentekevää, mitä lausumia vahvistamme, vaikka onkin vaikeaa selvittää, keiden kaikkien ääniä omassa äänessämme kulloinkin on. Yllä olevan suoran lainauksen takana oleva yhteisö, tai ”semioottinen kone” (Deleuze & Guattari 1987, 83), on huolissaan nuorista, sillä heidän passiivinen olemuksensa (tai kurittomuutensa) uhkaa tietynlaisia käyttäytymisen muotoja, joille yhteisö asettaa arvon. Se

⁵ Käytän ilmausta ”olla väliä” ilmauksen ”olla merkitystä” sijaan. Teen näin jättääkseni suhteitamme avoimmemmiksi. Merkit ja merkitseminen ovat oleellinen osa sosiomateriaalista kanssakäymistä ja territorialisaatiota. Suhteilla on meille väliä myös tavoilla, joita on vaikea tai mahdotonta kielellisesti jäsentää. Materialisoitumien ”väleissä” on jotain, joka tuntuu mutta pakenee. Voisimme puhua tästä välistä vallan ja voiman käsitteiden avulla.

katslee nuoria usein heidän ulkopuoleltaan: nuoret materialisoituvat kansainvälisten kyselytutkimusten keskiarvoissa (Torney-Purta ym. 1999; Schulz ym. 2009) tai eduskuntavaalien äänestysprosentteissa. Lukuisat kysymykset hyökkäävät sanojen väleistä, epäsuorasta diskurssista. ”[O]n huomattava kuinka läpikotaisin politiikka työstää kieltä sisältä käsin, aiheuttaen sanaston lisäksi rakenteen ja kaikki ilmaisulliset elementit [...]” (Deleuze & Guattari 1987, 83).⁶

Ehdottaessamme yksilöille tai ryhmille identiteettiä nojaamme ajatukseen olemuksista tai substansseista, joiden varaukset on ehkäpä mahdollista muuttaa asianmukaisin toimin. Lapsuudentutkimus on pari viimeistä vuosikymmentä pähkäillyt, ovatko lapset ja nuoret kehittyviä vai kypsiä, tulevia kansalaisia vai yhteisöidensä aktiivisia toimijoita. Ajattelemme usein, että opettaja voi tai ei voi muuttaa sitä, mikä oppilas on. Subjekti tai objekti, tietävä tai tiedetty, aktiivinen tai passiivinen eivät ole viattomia ongelmanasetteluita vaan ehdottavat kahtia jaettua todellisuutta. Olisi siis harhaanjohtavaa sanoa, että koulu (tai mikä tahansa instituutio) viestisi informaatiota. Opettaessaan opettaja usein antaa pikemminkin käsityksiä ja ehdottaa järjestyksiä. Hän ehdottaa niin itselleen kuin oppilaille semioottisia koordinaatteja, jotka sisältävät kieliopin kahtiajakaisen perustan (Deleuze & Guattarin 1987, 75–76).⁷ Onneksemme opettaja ei, kuten ei kukaan muukaan, ole alkupiste vaan osa materialisoituvaa kollektiivisen lausumisen käytännettä.

Mutta olemmeko kulkeutumassa mustaan aukkoon, antamassa kielelle sosiaalista pakottavan vallan? Dryzek (2000) paikantaa tämän ongelman piirtämällä viivan Foucault’n ja Habermasin väliin. Foucault’lle kieli on vankila⁸ – diskursiivinen käytänne ohjaamassa oikeaa toimintaa ja rankaisemassa, käyttämässä kurivaltaa, muotoilemassa itsehallinnan tekniikoita. Habermas puolestaan korostaa kielen vapauttavaa potentiaalia: voimme tietyt kriteerit täyttävän keskustelun avulla syysätä pakottavat tekijät syrjään, tehdä vallan piirtämät rajat näkyviksi ja astua niiden ulkopuolelle. Lienee selvää, että kieli (tai laajemminkin symbolinen järjestelmä) on saavuttanut autonomiasuhteessa orgaaniseen ja ei-orgaaniseen (Holand 2013). Tuotamme kielen avulla voimallisia ohjeistuksia siitä, miten meidän tulisi ajatella ja toimia. Silti me myös voimme ihmetellä kielellemme avulla.

⁶ Tutkimuskin on kirjoitettava kielellä, joka on siinä määrin kollektiivinen ja territorialisoiva, että se on mahdollista tulla luetuksi tieteellisenä tekstinä. Vaikka kirjoitan ”minusta”, joka kirjoittaa ja ajattelee, koitan myös jatkuvasti pitää tämän rakennelman avoimena ja muuttavana.

⁷ Saatamme esimerkiksi nimetä oppilaan hitaaksi ajattelijaksi näin territorialisoiden hänet identiteetillä, ehdottaen olotilaa prosessin sijaan, asettaen itsemme tietävän arvioijan paikalle, tuottaen arvoa ajattelun nopeudelle ja unohtaen miksi kaikeksi muuksi hän on jatkuvasti tulossa (Murrin 2016).

⁸ On kuitenkin huomattava, että tämä on kapea tulkinta Foucault’n valta-analyyseista. ”Diskurssi välittää ja tuottaa valtaa; se voimistaa sitä, mutta myös kaivaa maata sen alta, paljastaa sen, muuttaa sen hauraaksi ja tekee sen taltuttamisen mahdolliseksi”. (Foucault 1978, 101).

Tämä ei tarkoita, että kieli toimisi ruumiista erillisenä prosessinaan. Lukuisat tutkijat ovatkin olleet huolissaan siitä, että diskurssia painottaessamme unohdamme ruumiin (esim. Blackwell 2012; Deleuze & Guattari 1987; Barad 2007; Bennett 2010). Eikö kielellä olekin aina myös fysiologinen perusta? Eikö se olekin aina myös materiaalista? Voisimmekin ajatella, että kieli on avoin järjestelmä, joka kehkeytyy ”sisältä käsin”. Sisäpuolella on kaikki se, mikä kieltä mahdollistaa: käytänteet tai tavat ja niiden teknologiat, sosiaalisesti organisoituvat eläimet (...ihmiset, apinat, sudet, linnut...) ja niiden morfogeneesi (...keuhkot, äänihuulet, kädet, kasvat...), mikrobit ja virukset, jotka yhdistävät eliöt toisiinsa⁹, kemialliset prosessit (hormonit, hiiliyhdisteet), ruumiiden kyky vaikuttaa ja vaikuttua, ja hiukkaset/aallot ja niiden hajonnat (Barad 2007; Deleuze & Guattari 1987; Holland 2013).

Voisimme alustavasti määritellä poliittisen yhteisössä kehkeytyviksi, yhteistä tilaa ja aikaa koskeviksi rajanvedoiksi. Poliittinen suuntautuu tällöin territorialisaation prosessiin. Yhtäältä territorialisaatio viittaa kerrostumiseen, toistoon ja territorioiden merkittämisen ja puolustamisen tapoihin. Toisaalta se kysyy, miten territorialisaatio pitää sisällään myös jatkuvan muutoksen (Deleuze & Guattari 1987; Holland 2013).¹⁰

1.3 Huoli ja kouludemokratia

En millään haluaisi vedota huolipuheeseen, joka tuntuu olevan lapsista ja nuorista käytävän julkisen keskustelun nykyisiä vakioteemoja, kansaliskasvatusta ja osallistumista sivuavien tutkimusten tyypillisiä tutkimuksen tärkeyttä puolustavia lausemia ja oppilaisiin kohdistettujen interventioiden voimakkaita motivaattoreita. En kuitenkaan voi vetäytyä keskusteluista, joissa koulujen keskustelukulttuurin on esitetty harvoin mahdollistavan oppilaille näkemystensä esittämistä, kuulluksi tulemisen ja vaikuttamisen kokemuksia sekä toimijuutta (esim. Ahonen 2005;

⁹ Deleuze & Guattari (1987, 11) kutsuvat tällaista epälineaarisuutta anti-genealogiaksi. Virukset kontribuivat evoluutioon, tehden siitä epälineaarisen.

¹⁰ Oheiset videot havainnollistavat territorialisaation prosessia Leninin aukiolla Hanoissa. Puisto territorialisoituu erilaisten ryhmien ja teknologioiden yhteentulemisissa. Lukuisat nuorten harjoittamat pelit (esim. jalkapallo, skeittaus, rullaluistelu, parkour) kykenevät olemaan samassa tilassa territorialisaation myötä. Nämä pelit territorialisoivat puistoa erityisesti päiväsaikaan. Illan tullen poliisi de-territorialisoi tilan ajamalla nuoret pois ja kaupallinen toiminta re-territorialisoi sen. Ehkäpä nuoret jatkavat toimiansa re-territorialisoimalla jonkin toisen tilan, mutta seuraavana aamuna he peleineen ja laitteineen re-territorialisoivat puiston jälleen. Entä minkälainen territorialisaatio puiston eläimillä on menossa ja miten se suhteutuu nuorten peleihin? Monet erilaiset ryhmät kokoontuvat puistossa, jonka tila kehkeytyy toistojen ja variaatioiden kautta. Myöskään pelien territoriot eivät ole tarkkarajaisia vaan prosessuaalisia. (<https://vimeo.com/130659908>; <https://vimeo.com/130659905>)

Suutarinen 2006; ks. myös Rajala 2016¹¹). Opetuksen on myös todettu perustuvan valtasuhteelle, jossa opettaja positioituu tietäjäksi ja oppilaat noviiseiksi (esim. Howe & Abedin 2013; Thornberg 2010). Lisäksi kuuliaisen ja alamaisen kansalaisen on esitetty olevan suomalaisen kasvatuksen aukikirjoittamaton ideaali (esim. Simola 2005). Näissä puheenvuoroissa huoli ei kohdistu niinkään oppilaisiin, lapsiin ja nuoriin, vaan instituutioiden käytänteisiin ja yhteiskunnallisiin suhteisiin. Kiusaamisen, vihapuheen ja muiden väkivallan politiikkojen huomaaminen yhteiskunnan eri sektoreilla tuottaa niin ikään huolta kasvatuksen ja koulun tehtävistä ja mahdollisuuksista. Ilmastonmuutos ja yleisemmin elämämme aika-kausi, jona verkostoituneen ihmiskunnan toiminnan moninaiset vaikutukset maapallon ekosysteemille on huomattu (engl. *anthropocene*, ks. Waters ym. 2016) pakottavat meidät ajattelemaan uudelleen ihmis- ja yksilökeskeisyyden ongelmalisuutta. Mutta sama rihmasto, joka synnyttää huolta, pelkoa ja kahtiajakoja, synnyttää myös toiveikkuutta ja yhteyksiä, ja meidän on sukeltettava jostain sisään.

YK:n lapsen oikeuksien julistus (1989) mainitaan usein tärkeänä dokumenttina lasten kansalaisuutta koskevassa keskustelussa ja käytänteissä. Lapsuudentutkimukseen näyttää vakiintuneen mantra lapsista aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina. Lasten oikeudet osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon on myös kirjattu lukuisten maiden lakeihin. Samalla jatkumolla vastikään voimaan astuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) painottavat oppilaiden osallisuutta ja kuulluksi tulemistä koulutyön järjestämisen perustana sekä demokraattista toimintakulttuuria edellytyksenä myöhemmälle aktiiviselle yhteiskunnalliselle elämälle. Dokumentissa painotetaan demokraattista vuoropuhelua sekä oppilaille mahdollistuvia kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta niin omassa opetusryhmässä, koulussa kuin lähiympäristössä ja muissa verkostoissa (Opetushallitus 2014, 26, 34). Demokratisoitumista ehdotetaan perusopetuksen läpäiseväksi periaatteeksi, sillä jo ”[e]nsimmäisestä luokasta lähtien oppilaat ovat mukana pohtimassa ja suunnittelemassa omaa opiskeluaan ja oman ryhmänsä työn tavoitteita ja toimintatapoja, työskentelytilojen järjestämistä ja viihtyisyyttä sekä ruokailuun, välitunteihin, juhliin ja retkiin sekä koulun muihin tapahtumiin liittyviä asioita” (Opetushallitus 2014, 103). Oppilaat kutsutaan ainakin periaatteellisella tasolla tietävien joukkoon, ja koulutila avataan monisuuntaisille neuvotteluille.

Demokratian idea on yhteydessä poliittisiin, yhteisen tilan jakamiseen liittyviin kysymyksiin. Demokratian historiaa tarkastellessamme voimme todeta sen olevan erityisesti sisällyttämisen ja ulossulkemisen historiaa: demokratian toteuttamiseen on kuulunut myös sen määrittely, mikä on ääntä ja mikä vain melua.

¹¹ Rajala (2016) pohtii toimijakeskeisen pedagogiikan rakentamista yhtenä vastauksena muun muassa havaittuun oppilaiden heikkoon kouluviihtyvyyteen sekä oppisisältöjen irrallisuuteen oppilaiden elämismaailmasta.

Toisin sanoen kysymys siitä, ketkä kuuluvat tietävien joukkoon on ollut olennainen. Antiikin demokratiassa yhteisistä asioista saivat keskustella tietyt kriteerit täyttävät nuoret miehet, ja sen jälkeen demokratian ihanne muotoutui 1800- ja 1900-luvun aktivistiliikkeiden kehkeytymiseen saakka miehisenä hankkeena. Held (2006) toteaa, että läntistä liberaalia demokratiaa, joka yleisesti yhdistetään yleiseen ja yhtäläiseen äänioikeuteen, ajatuksen-, omantunnon- ja sananvapauden, oikeuteen vastustaa valtiota ja asettua ehdolle ja yhdistymisvapautteen, voidaan pitää vasta myöhäisen 1900-luvun ilmiönä. Tällä hetkellä käymme keskustelua kansalaisuuskäsityksen laajenemisesta myös lapsia koskeväksi. Tässä keskustelussa on esimerkiksi pohdittu, millä tavoin lasten ja aikuisten kansalaisuuden tulisi erota toisistaan: missä määrin lapset voidaan ottaa mukaan heitä koskevaan päätöksentekoon, milloin heitä tulisi suojella ja minkälaiset asiat lopulta koskevat heitä?

2 Arkinen kansalaisuus

2.1 Lasten kansalaisuus

Lapsia ja nuoria on perinteisesti ajateltu tulevina, tai ”odotustilassa” olevina kansalaisina (esim. Marshall 1950), sillä heitä on pidetty epärationaalisina, vastuunkantoon kykenemättöminä ja aikuisista riippuvaisina (Cockburn 1998, 107; Jans 2004). 1980-luvulta lähtien lasten kansalaisuudesta on kuitenkin käyty vilkasta keskustelua. Erityisen tärkeänä dokumenttina on pidetty vuoden 1989 YK:n lapsen oikeuksien julistusta, jossa määritellään lapsen yleismaailmalliset oikeudet suojeluun ja hoivaan, osuuteen yhteiskunnan resursseista sekä mahdollisuuksiin osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti päätöksentekoon (UNCRC 1989; ks. myös Aldersson 2000, 440). Lapsia ei enää ajatella ainoastaan tulevina kansalaisina (engl. *becomings*), vaan lapsuudentutkimus on pyrkinyt tuottamaan jäsenyksiä, joiden avulla lapset voitaisiin ymmärtää myös tässä ja nyt yhteisöihinsä aktiivisesti vaikuttavina toimijoina ja tiedontuottajina (engl. *beings*) (Alanen & Mayall 2001; James & Prout 1997; Roche 1999; Uprichard 2008). Kansalais- ja demokratiakasvatusta koskevissa keskusteluissa huolta on tavanomaisesti herättänyt oppilaiden heikko motivaatio osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan eli heidän väitetty passiivisuutensa (esim. Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Nuorempien kansalaisten osallistumisen ja osallisuuden lisäämiseksi onkin kehitelty lukuisia hankkeita yhteiskunnan eri alueilla. Niin ikään väitettä passiivisuudesta on viime aikoina kyseenalaistettu. Esimerkiksi Eränpalo (2015) esittää yhteiskunnallisten pelisimulaatioiden voivan tuoda esiin nuorten kansalaispätevyksiä. Toisaalta on myös korostettu, että lasten ja nuorten osallistumishankkeilla tulee olla aitoa vaikuttavuutta (Rönnlund 2014; Thornberg 2010). Jos osallistuminen on ainoastaan näennäistä ja harjoituksenomaista, saattavat hankkeet tuottaa naiivia tai kyynistä asennoitumista demokraattiseksi kutsuttuun toimintaan osallistumista kohtaan (Thornberg 2010). Formaalien osallistumisareenojen ja pelisimulaatioiden rinnalla tutkijat ovat ehdottaneet tarkastelun suuntaamista eletyssä elämässä kehkeytyviin politiikkoihin, jotka eivät aina noudata osallistumisareenoilla edellytettyä ilmaisutapaa. Esimerkiksi Kallio (2006) katsoo lasten kiukutteluun voitavan suhtautua poliittisena toimintana sen sijaan, että sitä pidettäisiin kehitysvaiheeseen kuuluvana käyttäytymisenä.

Keskustelu lasten ja nuorten arkisesta, eletystä kansalaisuudesta onkin viime vuosina ollut vilkasta (esim. Biesta, Lawy & Kelly 2009; Jans 2004; Harris & Wynn 2009; Kallio & Häkli 2011; Lister 2003; Myers 2015; Wood 2015). Kansalaisuutta ei mielletä pelkäksi statukseksi, vaan myös yhteisöissä ja niiden sisäisissä ja välisissä suhteissa eletyksi jäsenyydeksi. Lapsuudentutkimuksessa korostetaan, että lasten näkökulmien kuunteleminen ja lapsinäkökulman pohtiminen

ovat tänä päivänä eettisiä kysymyksiä ja siten tietyllä tapaa myös aikuisten velvollisuuksia. Tutkimuksissa kodit, kaveriporukat, koulut sekä naapurusto on katsottu erityisesti tärkeiksi ”mikroterritoriaalisuuksiksi” (Harris & Wynn 2009), joissa käydään jatkuvia neuvotteluja vallasta. Tosin koulun on myös väitetty olevan enemmän sääntöjen ja kurin kuin neuvottelun ja vaikuttamisen aluetta (Biesta, Lavy & Kelly 2009; Bjerke 2011). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö monet poliitiikat silti virtaisi koulun arjessa.

Kun pohdin lasten tapoja olla maailmassa, leikkiminen tulee väistämättä mieleen (ks. artikkeli I). Jans (2004) esittää leikin olevan ”lasten kokoisen kansalaisuuden” ominaispiirre ja samalla yksi tärkeä yhteisössä elämisen ja olemisen muoto. Leikin on katsottu olevan sosiaalista organisoitumista laajemminkin kuvaava ominaispiirre, jonka kautta tärkeät suhteet muotoutuvat (Mead 1934). Vastaavasti erinäiset sosiaaliset ja institutionaaliset pelit on ajateltu leikkien totisemmiksi muodoiksi (Holland & Lachicotte 2007; Mead 1934). Holland & Lachicotte (2007) pohjaavat muun muassa Vygotskyn ajatteluun ehdottaessaan, että lapsen kasvaessa hänestä tulee kyvykkäämpi siirtymään leikin välittömästä maailmasta kulttuuristen maailmojen toimintajärjestelmiin. Hänestä tulee kykenevämpi ottamaan yhteisöjensä ja sitä kautta itsensä arvostamia sosiaalisia positioita kunkin tilanteen vaatimalla tavalla (ks. myös Mead 1934).¹² Koulun sosiaaliset roolit ja käytänteet, joissa näitä tuotetaan vaikuttavat osaltaan siihen, minkälaisia tekoja kultakin tullaan odottamaan, millä tavoin tätä totista peliä tulee pelata tullakseen nähdäksi ja kuulluksi ja toisaalta myös siihen, millä tavoin siitä voidaan hetkellisesti paeta. Deleuze ja Guattari (1987) kutsuvat tätä, Foucault’n kanssa ajatellen, kollektiivisen lausumisen sommitelmaksi tai abstraktiksi koneeksi. Mikäli ymmärrämme kielen ja yleisemmin symbolisen järjestelmän olevan ennen kaikkea poliittinen järjestelmä – se operoi sellaisten ilmausten kautta, jotka ehdottavat järjestystä maailmaan – oppiminen (saatika muodostamamme käsitykset siitä) ei ole vallasta vapaa prosessi. Esimerkiksi Delantyn (2003) tarkastelussa kansalaisuuden oppiminen ilmenee niissä suhteisissa kielipeleissä, joiden kautta valta operoi tuottaen merkityksiä ja subjektiviteetteja. Nähdäkseni on sopivaa olettaa, että nämä prosessit operoivat myös aikuisuudessa.

Viimeaikaisissa sosiologisissa tarkasteluissa aikuisuuden ja lapsuuden rajanvetoa on edelleen problematisoitu. Esimerkiksi Lee (2001) katsoo muun muassa työn joustavammaksi ja epävarmemmaksi muuttumisen, informaatiotekniikan läpimurtojen sekä perhemuotojen muutosten kertovan ”epävarmuuden aikakaudesta”, joka koskettaa niin aikuisia kuin lapsiakin. Lapsuutta ei enää voida mieltää kasvuna kohti kokonaisuutta, järjestystä ja autonomiaa, sillä aikuisuudestakin on

¹² On huomattava, että antaessamme arvon kyvykkyydelle siirtyä leikistä peleihin, piirrämmme hierarkista rajaa aikuisen ja lapsen, kehittyneen ja kehittymättömän välille. Miksei myös siirtyminen pelistä leikkiin, päämäärättömään kuljeskelemiseen tai muuhun ”hyödyttömään” toimintaan voisi niin ikään olla merkityksellistä ja tärkeää (ks. esim. Pyyry 2015; Rautio 2013)?

tullut ennakoimatonta ja jatkuvaa kehittymistä vaativaa (Cockburn 1998; Lee 2001). Toki, kuten Lee (2001) esittää, erinäiset kerrostumat usein pohjustavat elettyä lapsuutta. Vaikkapa keskiluokkainen lapsi kokee julkiset tilat todennäköisemmin vanhempiensa autonikkunasta käsin, kun taas vähemmän etuoikeutetut lapset saattavat kohdata kadut tuntemattomine ihmisineen ja vaaroinen paljon kouriintuntuvammin (Lee 2001, 58). Tämäkin on kuitenkin yleistys, joka saattaa varomattomasti käytettynä tuomita meidät kategorioiden vangeiksi ja siirtää katseemme liian etäälle eletystä arjesta ja elämisessä kehkeytyvistä emootioista ja taktiikoista sekä ruumiista (esim. Wood 2015). Poliitiikan, johon lapset ja nuoret osallistuvat, on todettu olevan heterogeenista, monimutkaista ja odottamatonta (Kallio & Häkli 2013). Esimerkiksi paikalta poistumiset tai liikkumasta kieltäytymiset ovat tuttuja mielenilmauksia ikään katsomatta, vaikka tämä ei tarkoita sitä, että ne olisivat kaikille aina mahdollisia.¹³ Lapsuus aktualisoituu lasten elämässä hyvin eri tavoin ja täten meidän tulisi puhua yhden lapsuuden sijaan useista lapsuuksista (James & Prout 1997). Tai ehkä voisimme Deleuze & Guattarin (1987) kanssa ajatellen puhua myös yhden lapsen elävän samanaikaisesti erilaiseksi tulemisen moneutta – erilaisia lapseksi tulemisia, aikuiseksi tulemisia, eläimeksi, koneeksi, musiikiksi tulemisia. Joka tapauksessa kiinnostus lapsuuden yhteiskunnallisuutta kohtaan on mahdollistanut lasten kokemien yhteiselon liittyvien kysymysten ja ongelmien ajattelemisen arjen kansalaisuuden tai elämisen poliittisuuden ilmentyminä. Eettisessä mielessä kyse ei ole ainoastaan siitä, että lapsi-instituutioissa toimittaisiin ”lapsen parasta” ajatellen. Tämän lisäksi olisi tärkeää, että toimintaa ohjaisi kiinnostus sitä maailmaa ja niitä materialisoituvia suhteita ja yhdistelmiä kohtaan, joiden kanssa lapset elämäänsä elävät (ks. Prout 2005).

2.2 Sisäilmaongelmien rihmastossa

Artikkelissa I kartoitin lasten arjen kansalaisuuden ilmenemismuotoja miljöössä, jossa koulun sisäilmaongelmista (tarkemmin ottaen homeesta) käytiin vilkasta keskustelua ja kamppailua. Keskustelin ja pohdin vanhempien järjestämään koululakkoon¹⁴ osallistuneiden lasten kanssa lakon ja homeen yhteyksiä, joilla oli väliä heidän arjessaan.¹⁵ Koska aiempi tutkimus on todennut lasten haastattelemisen

¹³ Esimerkiksi vaikeavammaisuuden kohdalla.

¹⁴ Lakolla vanhemmat pyrkivät osoittamaan huolensa koulun sisäilmaongelmien vaikutuksista oppilaiden ja henkilökunnan terveyteen sekä painostamaan kuntaa näiden ongelmien pikaiseen ratkaisuun.

¹⁵ Pääasiallisena aineistonani olivat keskustelut ja tapaamiset 11 lapsen kanssa. Lisäksi ajatteluni kietoutui vanhempien ja opettajien kanssa käytyihin keskusteluihin, sisäilmaongelmista käytävään laajempaan keskusteluun, tutkimuskirjallisuuteen sekä tietyssä määrin myös omiin kohtaamisiini sisäilmaongelmien kanssa (mm. tuttavieni kertomukset, havaintoni homeesta).

problemaattiseksi menetelmäksi, kehitelin osatutkimuksessa lapsinäkökulmaista tapaa tuottaa aineistoa (Karlsson 2012; 2013; Punch 2002; Westcott & Littleton 2005). Tämä tarkoitti muun muassa tutustumisleikkien ja erilaisten kerronnan tapojen hyödyntämistä (ks. artikkeli I, 53–54). Analyysiprosessissa keskityin pohtimaan lasten kertoman avulla suhteiden muotoutumista ja niiden kautta tuotettuja positioita sekä moniäänisyyttä. Käytin analyttisinä apuvälineinä keskeisten käsitteiden taulukointia, tiivistelmien kirjoittamista ja teemoittelua. Aineistojen kanssa ajattelemisen teemoja erottelin lopulta kolme: lasten ja aikuisten välisen valtasuhteen, lasten vertaistoiminnan sekä keholliset oireet.¹⁶

Erityisesti seuraavat huomiot ovat tärkeitä liikuskellessamme eletyn kansalaisuuden suunnissa. Ensinnäkin hyvää lapsuutta määrittelemään pyrkivissä yhteiskunnallisissa liikehdinnöissä ja keskusteluissa aikuiset asettuvat usein lasten edustajiksi (Rodgers 2005). Tällöin lapsilla ei useinkaan ole suoraa pääsyä heidän oikeuksistaan käytävään keskusteluun (Alanen 2009). Sen lisäksi, että lapset oppilaina ovat olleet homekampailun kohde, he ovat olleet myös yksi homekeskustelun kiihtymisen edellytys: vanhemmat katsoivat homeen esimerkiksi vaikuttavan erityisesti lasten kehittymättömiin elimiin ja tätä kautta rajaavan heidän mahdollisuuksiaan yhteiskunnan tulevina aikuisjäseninä. Ruumiillisuus sekä biologisen ja sosiaalisen kietoutuneisuus näkyivät täten lasten kansalaisuudesta käytävässä julkisessa keskustelussa.

Lapset, joiden kanssa ajattelin, näyttivät olevan eri tavoin kietoutuneita sisäilmaongelmien rihmastoon, riippuen osin siitä, minkälaiset tulkinnat heille mahdollistivat heidän ja lukuisten aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lakosta ei esimerkiksi useinkaan puhuttu kampailuna, vaan sen katsottiin johtuneen koulun huoltotoista, tai se tulkittiin erikoiseksi lomaksi, jolloin joutui tekemään koulutehtäviä. Tunnollisen oppilaan positioista käsin lakko näyttäytyi koulutyötä häiritsevänä tapahtumana. Joillekin lapsista oli mahdollistunut myös aktivistin positio, jolloin lakko tuli kehystetyksi protestina. Olen artikkelissa olettanut edelliset epäpoliittisiksi tulkinnoiksi lakosta. Sittemmin olen laajentanut analyysiani: myös näissä tulkinnoissa on kyse yhteistoiminnallisesta erontekojen ja rajojen piirtämisen dynamiikasta eli territorialisaation prosessista. Lasten oikeuksien diskurssin näkökulmasta heidän suojelemisensa (kuten ”korvien suojele” mahdollisesti häiritsevältä tiedolta), osallistumisensa (kuten lakon määrittyminen mediassa kouluisten lakoksi) sekä osallisuutensa yhteiskunnan resursseista (kuten oikeus terveellisiin ja turvallisiin koulutiloihin) operoivat jännitteisessä yhteydessä toisiinsa.

Keskustelumme lasten kanssa kuljeskelivat homerihmastossa monenlaisilla intensiteeteillä, toisinaan välinpitämättömästi, toisinaan kiihkeästi, etäisesti, intimitä tai tuskastuneesti. Eletty kansalaisuus tuntuu, ja toisille sisäilmaongelmalla

¹⁶ Käytin artikkelissa kehon käsitettä viitaamaan erityisesti elävään ihmiskehoon. Jatkossa käytänkin kuitenkin ruumiin käsitettä sen salliessa viittamisen laajemmin materiaalisuuteen.

näytti keskusteluissamme olevan paljonkin väliä.¹⁷ Homeesta ja sen monista yhteyksistä tietäminen materialisoitui myös välituntien ja vapaa-ajan vertaiskeskusteluissa ja leikeissä. Esimerkiksi ”metsästäessään” hometäpliä koulusta lapset näyttivät neuvottelevan myös koulutilasta, homeen olemassaolosta sekä keskinäisistä suhteistaan. Vertaistoiminnan kautta he mahdollisesti tulivat vakuuttaneeksi toisiaan ja tehneeksi ”ympäröivää keskustelua itselleen ymmärrettäväksi, merkitykselliseksi ja kiehtovaksi” (artikkeli I, 61). Tai ehkäpä voisimme ajatella myös niin, että moni arjessa kehkeytynyt yhteys teki sekä homekeskustelua että koulutilaa kiehtovaksi sekä myös pelottavaksi; kouriintuntuvaksi joka tapauksessa.

Homekampailun kehkeytyessä koulutila muuttui sen suhteen, miltä siellä oleminen tuntui, mitä siellä saattoi tehdä, mitä tulla pelänneeksi, uhmanneeksi tai tutkineeksi ja mitä siellä saattoi kokeilla. Koulu muuttui myös fyysisesti: luokkia päätettiin sulkea ja toimintoja, tavaroita ja ihmisiä siirtää toiseen rakennukseen. Luokkiin päätettiin asentaa ilmanpuhdistimia, ja koulun pihalle alettiin rakentaa parakkirakennusta. Niin ikään homeoireet ja niiden mahdollisuus tekivät lasten ruumiita näkyviksi yhdistyessään kasvatuskäytänteisiin. Jotkut oppilaat eivät kyenneet enää performoimaan kunnon oppilasta, sillä oireet hankaloittivat heidän keskittymistään. Osa joutui oireiden johdosta pysyttelemään pois koulusta joutuen siis eroon luokkalaisistaan. Oireet tuottivat näille oppilaille monenlaisia haittoja ja haastoivat koulun kvalifikaatio-/sosialisaatiotehtävää (ks. Biesta 2009). Keskustelin lasten kanssa myös erimielisyyksistä oireiden aitouden suhteen: toiset aikuiset ”välittivät enemmän” tai uskoivat oireiden olemassaoloon eri tavoin kuin toiset. Jotkut oppilaista myös käyttivät päänsärkyä verukkeena päästäkseen koulusta aiemmin kotiin. Keskusteluissamme homehavainnot, homeesta käytävä keskustelu, muutokset koulutilassa sekä erinäiset tunteiden kudelmat kietoutuivat lasten arkisiin toimiin monin tavoin ja tekivät eletyn kansalaisuuden paikalleen nauttamisen mahdottomaksi. Arkinen kansalaisuus alkoi hahmottua tilanteisena ja prosessinomaisena.

Olemisen prosessi, jota olen artikkelissa I pyrkinyt käsitteellistämään arjen kansalaisuutena, kietoutuu niin diskursiivisuuteen kuin materiaalisuuteenkin. Itse asiassa nämä eivät voi esiintyä irrallaan toisistaan (ks. Barad 2007). Ruumiilliset muutokset, kuten vaikkapa päänsärky, ovat yhteydessä siihen, miten voimme, tai koemme voivamme, toimia ympäristöissämme, ja asettavat siten reunaehdoja myös sosiaalisille pyrkimyksille ja vaatimuksiin vastaamiselle. Homeitöiden ja ihmisen yhdistyminen tuottaa niin ihmiselle kuin homeellekin ruumiillisia muutoksia. Ruumiit vaikuttavat toisistaan ja vaikuttavat toisiinsa. Homeen ja ihmisen

¹⁷ En tarkoita, etteikö niillä olisi voinut olla väliä myös niille, jotka eivät sitä keskusteluissamme ilmaisseet. Ehkä he epäilivät tarkoituseriäni, eivät kokeneet ajatuksiaan tarpeeksi tähdellisiksi tai halusivat muutoin pitää ne omana tietonaan. Ehkä keskustelutilanne ei antanut aihetta yhteyksien muodostumiselle, ehkäpä emme saaneet muodostetuksi tilaa, joka olisi avautunut yhteisiin suuntiin. Ehkä tulin kuunnelleeksi jotain jo tietämäni.

suhteen määrittämisen edetessä home tulee osaksi hyvin erilaisia käytänteitä kuin vaikkapa lääketeollisuudessa (esim. penisilliini), elintarviketeollisuudessa (esim. homejuusto) tai osana ekologista kiertokulkua (esim. home lahottajana). Ruumis määrittäytyy suhteittensa kautta. Oireiksi nimetyt ruumiiden kehkeytymiset toimivat osana laajenevaa materiaalis-diskursiivista sommitelmaa, jossa muun muassa teknologiat (esim. sisäilmamittaukset), tutkimustieto ja kertomukset homeen terveysvaikutuksista, kohtaamisissa liikkuvat ja liikuttavat emootiot (kuten huolestuneisuus, pelko), sisäilmaongelmien ja koululakkojen materialisoituminen medioissa, rakentamistekniset kysymykset ja ratkaisut, taloudelliset päätökset (kuten peruskorjauksen lykkääminen, luokkien sulkeminen, uuden koulun rakentaminen), lääkärikäynnit ja astmadiagnoosit toimivat yhteydessä toisiinsa. Home-ihminen -suhde rakennetussa ympäristössä muodostuu poliittiseksi kysymykseksi lukuisissa yhteenliittymissä tuottaen muun muassa uusia koulutuksia ja ammatteja (sisäilma-asiantuntijat), markkinoita (homeresistanssit materiaalit, sisäilmapuhdistimet, rakennustyömaat), kamppailuja (vanhempien organisoimat lakot), diagnooseja (herkkyysairaudet, sairaan rakennuksen oireyhtymä) ja leikkejä (homeenmetsästyks). Monet suostuttelevat lausumat liikkuvat ja liikuttavat sisäilmaongelmien territorialisoituvassa rihmastossa. Näiden intensiteettien kartoittaminen ja tarkempi teoretisointi jäävät kuitenkin jatkotutkimuksen tehtäviksi.

Siltikin voin jo tämän karttaluonnoksen perusteella ehdottaa, että tarkastelemamme rihmasto kehkeytyy useissa yhteiskuntaa muodostavissa ryhmittymissä tehden tilaa myös uusille yhdistelmille. Ehkäpä voisimme ajatella koulutilan (ja myös yhteiskunnan) territorialisoituvan erinäisten tartuntojen myötä. Sampsonia (2012, 4) lukien tartunnat viittavaat epidemiologiseen tilaan, jossa ”asioiden maailma sekoittuu emootioiden, tuntemusten, affektien ja tunnelmien kanssa”. Sisäilmaongelmien ilmiötä ja homekoulukamppailua käsittelevä tutkimukseni ehdottaa, että yhteisestä tilasta käytävän jakamisen tärkeinä tekijöinä voivat olla ihmisten lisäksi myös mikrobit, koulurakennus, xylitolpastillit (ks. artikkeli I); kielen lisäksi myös ruumiiden välisten suhteiden kehkeytyminen laajemmin ajateltuna. Näin luentani tulee lähelle tardelaisen sommitelman ajatusta: kaikki asiat – niin ihmiset, eläimet, mikrobit ja atomit kuin markkinat, kansakunnat ja kaupungit – ovat osa yhteiskuntaa (Sampson 2012, 7).

3 Deliberatiivinen kommunikaatio

Ehkäpä oppilaiden oppituntien alussa ääneenlausumat yhteistä tilaa koskevat huomiot, joista aiemmin kerroin, eivät viestineet ainoastaan oppilaiden keskinäisistä rajanvedoista. Ehkä ne viestivät monisuuntaisten rihmastojen kehkeytymisistä ja kaikujen taitumisesta, kuten sisäilmaongelmien poliittisen rihmaston tarkastelussa pohdin. Millä tavoin voisimme yrittää tarttua näihin rihmoihin? Miten voisimme sukeltaa territorialisoituvaan rihmastoon niiden avulla? Voisimmeko tätä kautta edistää rauhanomaista yhteiseloä moniäänisyydessä (Dewey 1916; Young 2000)? Artikkelit II, III ja IV kartoittavat deliberatiivisia demokratiakokeilujamme koulussa. Ennen tiiviimpää ajattelua niiden kanssa on vielä piirrettävä deliberatiivisen kommunikaation suuntia.

John Dryzek (2000) esittää, että demokratiateoriassa tapahtui 1990-luvulla 'deliberatiivinen käänne'; tutkijat alkoivat painottaa perusteluja tarkastelevan keskustelun merkitystä demokraattisessa prosessissa pelkän äänestämisen sijaan. Yksilökeskeisissä liberalistisissa malleissa yksilöiden poliittiset intressit katsottiin henkilökohtaisiksi asioiksi. Siten äänten yhteenlaskennan ajateltiin riittävän demokratian toteutumiseksi (Chambers 2003). Deliberatiivisen demokratian teoreetikoiden mukaan demokratia ei kuitenkaan ole tyhjennettävissä tällaisiksi mekaanisiksi proseduureiksi. On huomattava, että deliberatiivisen demokratian jäsenyksissä äänestämistä johtopäätösten tekemisen välineenä ei välttämättä hylätä täysin mutta tarkastelu kiinnittyy niihin kommunikatiivisiin prosesseihin, joiden kautta intressit muodostuvat, jalostuvat ja muuttuvat (esim. Benhabib 1996; Chambers 2003; Fishkin 2009). Toisin sanoen mielipiteet tai intressit ymmärrettään suhteiden jatkuvasti ylläpitäminä ja muokkaamina. Tällaista kommunikaation poliittisuutta painottava ajatus mahdollistaa siirtymisen pelkkien makropoliittisten instituutioiden tarkastelusta niille yhteiskunnan moninaisille alueille, joissa niin deliberatiiviset kuin ei-deliberatiiviset mukautumiset, neuvottelut ja kamppailut kehkeytyvät (Benhabib 1996; Mansbridge ym. 2013). Tämä tarkoittaa myös sitä, että yhteiskuntaa ei voida ajatella ihmisiä etäältä hallitsevana abstraktina oliona. Pikemminkin voisimme ymmärtää sen monisuuntaisena yhdistelmällisenä kokonaisuutena, jota määrittävät erinäisten yhteenliittymien sisäiset ja väliset suhteet, jotka, kuten jo huomasimme, eivät rajoitu ainoastaan ihmisiin (Sampson 2012; ks. myös Dewey Alhasen 2013 tutkimusten mukaan). Yhteiskunta on avoimen kokonaisuuden kehkeytymistä, ja tällaisessa kehkeytymisessä valta- ja voimasuhteet ovat tärkeitä. Siksi myös koulu on ymmärrettävissä yhteiskunnallisten valtaprosessien, rajanvetojen ja niistä käytävien moninaisten neuvottelujen paikaksi, ei niistä erilliseksi tai yksinkertaisesti niihin valmistavaksi saarekkeeksi.

3.1 Suhteisuuden perustavuus

Heldin (2006) tarkastelua hyödyntäen ja siihen pohjaten deliberatiivisen demokratian variaatioiden voidaan ajatella kietoutuneen intensiivisesti ainakin neljään aiempaan demokratiaihanteeseen. Kehityksellisen republikanismin ihanne kaikuu keskustelemisen kasvatuksellisuuden ja sivistävyyden ajatuksessa. Painottaessaan keskustelun ja kaikkien relevanttien näkökulmien esiin pääsyn merkitystä oikeudenmukaisuutta tavoittelevissa moniarvoisissa ja moniäänisissä yhteiskunnissa deliberatiivinen demokratia puolestaan ammentaa pluralismin ihanteesta. Osallistuvan demokratian ihanteen kaiut voidaan huomata ajatuksessa julkisen mielipiteen muotoutumisesta samanaikaisesti lukuisilla yhteiskunnan areenoilla (kuten eduskunnissa, medioissa, työpaikoilla, yhdistyksissä ja kouluissa). Kehityksellisen liberalismien kaiut puolestaan kuuluvat vahvan kansalaisyhteiskunnan tärkeyttä sekä valistuneen ja sitoutuneen kansalaisen ideaalia sen ehtona painottavissa lausumissa.

Deliberatiiviset demokraatit ajattelevat, että eri lähtökohdista tulevien ihmisten välistä dialogia tuottavia asetelmia kehittämällä voitaisiin tavoitella kestävämpiä ja oikeudenmukaisempia ratkaisuja moniäänisten ja -arvoisten yhteiskuntien ongelmiin (Dryzek 2000; Gutmann & Thompson 1996; Offe & Preuss 1991; Young 2000). Dialogin painotukseen sisältyy olettaus intersubjektiivisuudesta eli suhteisuuden perustavuudesta mielipiteiden ja myös minuuden muotoutumisessa (Dewey 1916; Mead 1934; ks. myös Englund 2006).

Mead (1934) katsoo, että ihmiset, kuten monet muutkin eläimet, ovat sosiaalisesti suuntautuneita: he ennakoivat ja ottavat huomioon toistensa eleitä. Tämä ilmentää Meadille mielen olemassaoloa sosiaalisena prosessina. Ihmisillä on käytössään symbolinen järjestelmä, joka mahdollistaa muun muassa sellaisten asioiden ajattelemisen, jotka eivät ole välittömästi läsnä tilanteessa. Symbolisen järjestelmän avulla myös minuudesta tulee objekti itselleen. Toisin sanoen sen voidaan katsoa mahdollistavan minänäkökulman (Seibt 2016), tai voisimme myös sanoa sen saavan meidät haluamaan minuutta.¹⁸ Meadin mukaan minuus on dynaaminen, liikkeessä oleva prosessi, jossa yksilön ainutlaatuinen sijainti maailmassa on jatkuvassa vuoropuhelussa siihen kohdistuvien sosiaalisten viestien kanssa. Minuus saa muotoaan sisäisen dialogin tai reflektion kautta, jossa yksilöt ottavat tois-

¹⁸ Lankeamme usein kartesiolaiseen ansaan asettamalla (ihmis)subjektin kaiken kokemisen keskipisteeksi näin antaen ihmiselle suuremman merkityksen kuin kaikelle sille, jonka kautta ihminen tulee jatkuvasti olevaksi. Tämä on ansa siitä syystä, että muodostamme tällöin jaon tietävän ihmisseurjektin ja tiedettävän maailman välille ja panemme alulle kahtiajakojen loputtoman ja ratkaisemattoman ketjun. Luullessamme tarkastelevamme itseemme ulkopuolista maailmaa harhaidumme ”jumaltemppuun”: kaiken näkemiseen ei mistään käsin (Haraway 1988, 581).

ten asenteita tai rooleja tilanteen edellyttämällä tavalla; he oppivat pelaamaan pe-
liä (Mead 1934, 160-161; ks. myös Holland & Lachicotte 2007). Meadille (1934,
210–211) on kuitenkin tärkeää, että vaikka sosiaaliset tilanteet pakottavat ihmisen
vastaamaan niihin, ovat yksilöt kykeneviä valitsemaan moninaisista vastausvaiht-
toehdoista: he kykenevät toimimaan toisin.

Suhteisuuden perustavuus on myös Deweyn (1916; ks. myös Alhanen 2013)
filosofian tärkeitä olettamuksia. Deweyn kokemusfilosofiassa ihmisen kokeminen
asettuu jatkuvaan vuoropuheluun sosiaalisen mutta myös laajemman ympäris-
tönsä kanssa. Ruumiin rajat ovat täten huokoisia ja läpäiseviä. Maailman tapahtu-
minen yksilölle ja yksilön aktiivinen rooli näissä tapahtumissa ovat erottamatto-
mia. Me teemme jotain tapahtumassa ja tapahtuma tekee jotain meissä. Kokemus
on aktiivisen ja passiivisen suhde; se on sekä kokeilemistä että läpikäymistä (De-
wey 1916, 139). Deweyn (1916) mukaan eliön elämää edistävään kokemiseen si-
sältyy reflektointi ja pyrkimys toiminnan suuntaamiseen tavoitteen saavutta-
miseksi, vaikkakin myös tavoite saattaa muuttua kokemuksen muotoutuessa.
Tässä prosessissa tilanteen herättämien aiemmin koettujen asioiden muistoja yh-
distelemällä ja tapahtuman oletettuja lyhyen ja pitkän aikavälin seurauksia arvioi-
malla eliö oppii jotain uudenlaista. Hänen kokemuksensa karttuu ja hän kasvaa
yhdessä yhteisönsä ja ympäristönsä kanssa, minkä Dewey katsoi Darwinia seura-
ten olevan evolutiivisesti perusteltua.

Lukemiseni perusteella sekä Mead että Dewey painottavat ihmisen kapasiteet-
tia tietoiseen reflektioon minuuden kehkeytyemisessä ja kokemuksen kumuloitu-
misessa. He kuitenkin asettavat tämän kyvykkyyden rajalliseksi ja suhteiseksi,
kytkettyneeksi siihen sosiaaliseen (Mead) tai laajempaan ympäristöön (Dewey),
jossa yksilöt ja minät tulevat jatkuvasti oleviksi. Deliberatiivisen kommunikaation
jäsenyksissä nämä ajatukset ottavat usein rationaalisen argumentaation muodon.

3.2 Puntaroiminen ja kuunteleminen

Yleisesti ottaen deliberaatiolla viitataan puntarointiin. Tarkemmin ottaen delibe-
ratiivista kommunikaatiota voitaisiin kuvailla poliittisten kysymysten pohdintana,
näkökulmien ja perustelujen esittämisenä, toista kunnioittavana kuunteluna, argu-
menttien kriittisenä tarkasteluna ja sellaisen johtopäätöksen tavoitteluna, jonka
kaikki päätöksen vaikutuspiirissä olevat voisivat hyväksyä¹⁹ (Benhabib 1996;
Chambers 2003; Dryzek 2000; Fishkin 2009; Steiner 2012). Offen ja Preussin
(1991, 168) mukaan tämä tarkoittaa ”opettajan” ja ”opetussuunnitelman” roolien
asettamista tarkasteluun: minkään näkökulman ei voida ajatella olevan pätevä it-
sessään, vaan huomio kiinnittyy sen tueksi esitettyjen perustelujen kollektiiviseen

¹⁹ Tämä voi toki tarkoittaa myös päätymistä erimielisyyksien ratkaisemattomuuteen.

tarkasteluun. On esitetty, että ideaalissa puhetapahtumassa osallistujilla olisi tasa-vertaiset kommunikatiiviset kompetenssit väittämien esittämiseen ja kyseenalaistamiseen, he omaksuisivat puolueettoman näkökulman, eivätkä täten olisi rajoitettavien valtasuhteiden vaikutuksen alaisena; keskustelua ohjaisi vain pakottamaton parhaan argumentin voima (Habermas 1975; Habermas 1996b, 180-195; Dryzek 2000, 8, 70).

Ajatus puolueettomaan, valtasuhteista vapaaseen, osallistujien historiasta ja heitä ohjaavista haluista ulkopuoliseen tilaan asettumisesta ideaalin deliberaation kriteereinä on kuitenkin kyseenalaistettu (Benhabib 1996; Gutmann & Thompson 1996; Mouffe 2000; Reich 2007; Young 2000). Esimerkiksi Mouffe (2000; 2005) ehdottaa agonistisen pluralismin jäsenyyksessään valtasuhteiden olevan perustavalla tavalla osa sosiaalista kanssakäymistä, jolloin niiden ulkopuolelle asettuminen ja sovittaminen deliberaation avulla on mahdottomuus. Mouffelle poliittinen viittaa ihmisten välisiin ystävän ja vihollisen suhteisiin, joita on vaikeaa, ellei mahdotonta, purkaa perusteluja arvioivan keskustelun avulla. Reich (2007) on puolestaan kiinnittänyt huomiota puheenvuorojen epäsymmetrisesti tilaa täyttäviin ominaisuuksiin: kaikkia relevantteja ääniä ei voida tuottaa tai ottaa huomioon samanaikaisesti. Lisäksi puheteot ammentavat toisistaan ja suuntaavat keskustelua, jolloin jotain jää aina väistämättä sanomatta.

Young (2000) onkin ehdottanut avoimempaa suhtautumista deliberaatioon, sillä hän katsoo neutraaliksi ja intohimottomaksi mielletyn järkeilyn sulkevan monia ulos keskusteluista (ks. myös Martin 2014). Sen lisäksi, että kaikkien niiden ryhmien, joita päätöksen suorat ja epäsuorat vaikutukset koskevat, tulisi olla edustettuina myös kommunikaation tulisi olla inklusiivista (Young 2000). Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sellaisten narratiivisten kerronnan muotojen sisällyttämistä, jotka tuottavat sellaista deliberaatioon paikantunutta ja kulttuurisesti sidoksista tietoa, joka muuten saattaisi jäädä huomiotta. Youngin (2000) tarkastelussa deliberatiivinen kommunikaatio laajenee tarinankerronnan lisäksi myös toisen huomaamista osoittavaan tervehtimiseen (engl. *greeting*) sekä myönteisen ja kannustavan retoriikan käyttöön (engl. *affirmative uses of rhetorics*). Young (2000, 24) pohtiikin nähdäkseni argumentaation affektiivisiä ulottuvuuksia sen muotopiirteiden ohella: oleellista on myös halukkuus ymmärtää, mitä oma näkökulma tulee hiljentäneeksi. Yhteisten ongelmien oikeudenmukaiseen ratkaisemiseen pyrittäessä tärkeäksi kriteeriksi muodostuu lopulta kuunteleminen.

4 Territorialisaatio ja tartunnat koulussa

4.1 Opettajana olemisen poliittisuus

Deliberatiivisen demokratian teoreetikoista muun muassa Gutmann & Thompson (1996, 66) painottavat kasvatuksellisten instituutioiden merkitystä, sillä niiden avulla omien halujen suhteuttaminen toisten haluihin voi muodostua ihmisen toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi. Vaikka esimerkiksi luku- ja laskutaito ovat tärkeitä, aivan kuten tietämys yhteiskunnallisista instituutioistakin, tulisi koulukasvatuksen heidän mukaansa liikkua niiden taakse edistämään deliberatiivisuutta koulun arjessa (Gutmann & Thompson 1996, 359). Steiner (2012) näkee oppilaitokset luontaisina foorumeina deliberatiivisuuden edistämiseksi: päiväkodista aina yliopistoon lapsille ja nuorille olisi mahdollista deliberatiivisten periaatteiden mukaan toimiminen, ja lopulta se heijastuisi koko yhteiskunnan tasolle. Oppilaitokset toimivat kuitenkin aina suhteessa muihin kasvatuksellisiin verkostoihin eivätkä täten muodosta omaa suljettua kokonaisuuttaan tai lineaarista oppimisen jatkumoa. Kuten huomasimme, myöskään deliberaation määritelmästä ei vallitse yhteisymmärrystä, joten se saattaa käytännössä materialisoitua hyvin monin eri tavoin ja kontribuoida monensuuntaisiin prosesseihin.²⁰

Reichin (2007) analyysi deliberaation opetuskäytön tavoitteista laajentaa edellisiä esityksiä. Ensiksi deliberaation kehitykselliset tavoitteet liittyvät erinäisiin sosiaalisten taitojen, kognitiivisten kykyjen sekä demokraattisen arvosuuntautuneisuuden kehittymiseen – tietynlaiseen kvalifikaatioon ja sosialisatioon (ks. Biesta 2009). Lisäksi deliberaatio voi tuottaa tietoa argumentatiivisista positioista, keskustelun sääntöistä tai konfliktien syntyprosesseista ja tehdä näin kulloisenkin kommunikatiivisen tilanteen lainalaisuuksia näkyväksi (ks. myös Dawes, Mercer, & Wegerif, 2000). Näin osallistujat voivat oppia tunnistamaan ja tarkastelemaan erinäisiä retoriikan keinoja, jotka auttavat heitä pohtimaan esitettyjen argumenttien pätevyyttä. Toiseksi, deliberaatioiden koordinaatiiviset tavoitteet liittyvät yhteiseen päätöksenteon prosessiin osallistumiseen sekä päätösten toimeenpanemiseen ja niihin sitoutumiseen; toisin sanoen luokkahuoneen tai koulun jaettuun johtamiseen ja hallintaan. Kolmantena Reich mainitsee organisatoriset tai hallinnolliset tavoitteet kasvattajan näkökulmasta: deliberaatio on joustava ja ilmainen menetelmä, jonka avulla on mahdollista tarkastella monia aiheita eri ikäryhmissä (Reich 2007, 191). Ajatus koulun arjen tasolla toteutuvasta, yhteistä tilaa ja toimintaa sekä yhteisiä tavoitteita koskevasta neuvottelusta resonoi Deweyn (1916)

²⁰ Sunstein (2002) on esimerkiksi tarkastellut mielipiteiden polarisoitumista ja täten ryhmittymien muodostumista deliberaatioissa. Vastoin avoimuuden ja läpinäkyvyyden ihanteitaan, deliberaatio saattaa tällöin vahvistaa vastakkainasettelevaa ajattelutapaa.

ajatusten kanssa: demokratian opettaminen ei ole yhteistoiminnasta irrallista, vaan sen tulisi muodostua arkista toimintaa ohjaavaksi tavaksi.

Vaikka koulu asetetaan instituutiona tärkeään asemaan deliberatiivisen demokratian teoretisoinneissa, on deliberaation toteuttamisesta luokkahuoneissa vain niukasti tutkimuksia. Aiemmissa luokkahuonedeliberaatioita tarkastelevissa tutkimuksissa vuorovaikutuksen tapojen ja valtasuhteiden on katsottu ehkäisevän deliberatiivisen kommunikaation toteutumista (Reich 2007; Thornberg 2010; Wyss & Loetscher 2012). Esimerkiksi Thornberg (2010) on tutkinut deliberatiivisia kokouksia alakoulussa ja väittänyt niiden mahdollistavan oppilaille pääasiassa näennäisiä vaikutusmahdollisuuksia. Hänen analysoimissaan luokkahuonedeliberaatioissa argumentteihin ei juurikaan paneuduttu ja agenda, sekä usein myös päätökset, olivat opettajien ennalta määrittämiä.

Kahdessa osatutkimuksessani (artikkelit II ja IV) tarkastellaan alakoulun kolmannelta luokalta neljännelle kestänyttä kokeilua, joka pyrki edistämään demokraattista osallistumista. Opettaja kertoi minulle kokeneensa oppilaiden esittävän usein oppituntien alkaessa runsaasti kysymyksiä tai huomioita liittyen yhteisloon koulussa. Hän kuitenkin piti haasteellisena sitä, että niistä keskusteleminen vei paljon aikaa muulta opetukselta. Luokkahuonekokeilussamme päätimme ehdottaa oppilaille käytännettä, jonka avulla pyrittäisiin tarkastelemaan yhteisiä asioita ja suhteita ja vaikuttamaan niihin rakentavasti. Pyrimme täten, oppilaiden ääntämien kysymysten tartuttamina, territorialisoimaan luokkahuonetta uudelleen. Käytännteen pedagogisena tavoitteena oli edistää sekä kommunikatiivisia taitoja että oppilaiden ja opettajan demokraattista osallistumista (Reich 2007; artikkelit II ja IV). Metodologisesti katsottuna kokeilu oli inspiroitunut toimintatutkimuksen ajatuksesta kehittää yhteisön käytänteitä (esim. Stringer 1999). Tässä tapauksessa tämä tarkoitti käytännteen neuvoteltavissa säilymistä eli sen avoimuutta muuntumiselle. Voimme kuitenkin nimetä muutaman tärkeän materialisoituman, joiden avulla pyrimme suuntaamaan uudelleen sekä vuorovaikutusta että kommunikaatiota luokkahuoneessa.

Toimme opettajan kanssa luokkaan pahvilaatikon, jonka oppilaat nimesivät hölötysboksiksi. Opettajan ja oppilaiden oli mahdollista kirjoittaa hölötysboksiin muistilappuja havaitsemistaan ilmentymistä, jotka kokivat tärkeiksi yhteisen pohdinnan aiheiksi. Hölötysboksiin pudotetulla lapulla saattoi lukea vaikkapa vain yksi sana. Silti siihen pyrki latautumaan monisuuntainen poliittisen kokemisen hetki. Teimme lukujärjestykseen tilaa yhteisille deliberatiivisille tuokioille ja niiden puheenaiheista neuvottelemiselle hölötysboksin lappujen pohjalta. Tuokioita järjestettiin aina kun siihen koettiin tarvetta. Keskustellessaan oppilaat ja opettaja istuivat ringissä nähdäkseen toisensa paremmin. Yhteiseen liittyvien kysymysten kollektiivista tarkastelua varten olimme pohtineet oppilaiden kanssa hyvän keskustelun piirteitä ja muodostaneet puhesäännöt, joiden tavoitteena oli tehdä kommunikaation muotopiirteitä ja dynamiikkaa näkyväksi. Kiteytettynä voisi sanoa,

että tavoittelimme monisuuntaisen kuuntelemisen käytännettä, jonka yhtenä tärkeänä muotona olisi perustelujen esittäminen mielipiteiden tueksi yhdessä valitusta aiheesta keskusteltaessa.

Artikkeli II sijoittuu kokeilun alkuvaiheisiin. Pohdin siinä erityisesti, minkälainen opettajan toiminta voisi tukea deliberaatiota luokkahuoneessa. Tarkemmin ottaen kysyn millä tavoin deliberaatiota voitaisiin toteuttaa alakoulun luokkahuoneessa, minkälaisia dilemmoja sen toteuttamisessa ilmenee, miten näihin voisi vastata ja miten opettaja positioituu luokkahuonedeliberaatioissa. Yhtenä analyttisenä työkalunani oli käännekohtien paikantaminen. Paikansin käännekohtia video- ja observointiaineistoista tuottaakseni tietoa toimintatutkimuksen seuraavaa sykliä silmällä pitäen. Toisena analyttisenä työkaluna toimivat demokratian syvyyden (valta) ja laveuden (kansa) ulottuvuudet (Ahonen 2005; Held 2006). Syvyys viittaa tässä tarkastelussa käsiteltävien aiheiden rajautumiseen ja laveus taas osallistujajoukon ja osallistumisen rajautumiseen. Tarkastelussani dilemmaksi muodostui laveuden osalta kaikkien, ja erityisesti hiljaisempien oppilaiden, osallistuminen. Syvyyden dilemma puolestaan näyttäytyi erityisesti oppilaiden ja opettajan välisinä rajanvetoina. Artikkelissa esitän, että deliberaatioiden laventamisen näkökulmasta sellainen opettajan toiminta, jossa opettaja asettuu puheenvuorojen ”välittäjän” rooliin sen sijaan, että toimii niiden arvioijana, vaikutti hedelmälliseltä: opettaja ei esimerkiksi kommentoinut ehdotuksia suoraan, vaan kysyi toiselta oppilaalta, mitä tämä oli ehdotuksesta mieltä. Tämä on oleellista, sillä se liittyy kysymykseen vallan jakautumisesta luokkahuoneessa. Opettaja pyrki toiminnallaan tekemään keskustelun kohteena olevasta asiasta yhteisen ja osoittamaan, ettei siihen ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua. Sellaiset tilanteet, joissa opettaja kyseenalaisti omia ennako-oletuksiaan syvyyteen liittyen, näyttivät niin ikään suuntia avaavilta. Tarkastelen artikkelissani esimerkiksi tapahtumaa, jossa opettaja oli aiemmin kertonut työskentelyparien päättämisen kuuluvan opettajan päätäntävällään alaisuuteen, mutta oppilaat hyödynsivät hölötysboksia ja kirjoittivat sinne toiveen, että saisivat itse päättää työparinsa. Kysymyksellä oli väliä oppilaille, joten opettaja muodosti aiheesta avoimen kysymyksen: Miten parit voitaisiin päättää siten, ettei kukaan jäisi ilman paria (artikkeli II, 81–82)? Keskustelu parien päättämisestä tuotti keskustelua oppilaiden keskinäisistä suhteista ja sivusi myös yhteiskunnallisia aiheita, kuten rasismia. Ulosulkemiset olivat luokan deliberaatioissa toistuva teema (ks. myös artikkeli IV). Deliberaatiot mahdollistivat täten neuvottelua yhteisestä tilasta ja suhteista, vaikkakin jäin pohtimaan, millä tavoin joidenkin oppilaiden hiljaisuuteen tulisi suhtautua.

Artikkelissa kutsun deliberatiivis-demokraattiseksi asenteeksi rakennelmaa, jossa opettaja pyrkii a) laventamaan oppilaiden osallistumista antamalla heille enemmän vastuuta relevanttien argumenttien esittämisen ja tarkastelun suhteen, b) syventämään osallistumista ottamalla oppilaiden huolenaiheet demokraattisen toiminnan lähtökohdiksi ja tarkastelemalla kriittisesti omia ennako-oletuksia sy-

vyuden rajanvetoihin liittyen ja c) ottamaan (ainakin aluksi) vastuulleen deliberaatioiden yhteenvetämisen koulun aikarajoitukset silmällä pitäen (ks. myös Englund 2006). Huomiot liittyvät erityisesti artikkelin tavoitteeseen purkaa sellaisia tavanomaistuneita luokkahuoneen vuorovaikutuksen muotoja, joiden myötä opettaja positioituu ekspertiksi ja oppilaat noviiseiksi (ks. myös Thornberg 2010). Löydökset tuleekin ymmärtää yhteydessä toimintatutkimuksen syklisyyden ajatukseen: ne suuntaavat tuleviin kokeiluihin (ks. artikkeli IV).

Tarkastellessani syvyyden ja laveuden ulottuvuuksia huomioni kiinnittyi opettajan tuntemukseen, jota kuvaan ”välitilana”, ”tasapainoiluna” ja ”toteutettavuuden dilemmana” (artikkeli II, 82). Artikkelissa kutsun opettajuuden muotoutumista Fitzpatrickia (2009) lainaten ”paradoksaaliseksi etsinnäksi”. Opettajuus kehkeytyy monien kollektiivisten lausumien väleissä ja on täten aina liikkeessä. Artikkelissa ehdotan, että opettajuudessa tarvitaan kapasiteettia suunnistaa luovasti ja reflektiivisesti eri lausumien väleillä, monensuuntaisia ääniä kuunnellen.

Toteutettavuuden dilemma onkin tärkeä useammastakin syystä. Ensiksikin se ehdottaa, että demokratiakokeilumme liikutti myös opettajaa ja tutkijaa. Luokkahuoneen ajallis-tilallisen järjestyksen muuttuessa myös me muutuimme. Artikkelissa tulkitsen tasapainoilumme liittyneen esimerkiksi koulun aika-tilakehykseen, opettajan ja oppilaiden välisiin valtasuhteisiin, lapsikäisyyksiin sekä eri suuntiin vetäviin koulun sisäisiin ja ulkoisiin toimintakulttuureihin ja käytäntöihin. Pohdimme esimerkiksi sitä, miten oppilaiden lisääntynyt sananvalmius otetaan vastaan muissa luokkahuoneissa? Onko deliberaatiivisten taitojen opettamisesta mitään hyötyä, jos muut oppilaiden tärkeät ympäristöt eivät tue näitä periaatteita? Miten hillitä oppilaiden halua vaikuttaa niin, että opetus voisi edetä ja erityistarpeet tulisivat huomioiduiksi? Toteutettavuus siis suuntaa pohtimaan sellaisia kysymyksiä kuten, onko se, mitä teemme merkittävää, hyödyllistä, tarpeellista, tavoiteltavaa, mielekästä, mahdollista tai oikein. Meadia (1934) mukailleen tällainen moniäänisyydessä navigointi on mielipiteiden muotoutumisen prosessin peruselementti. Goodin (2000) onkin esittänyt, että deliberaatio tapahtuu julkisen tason lisäksi myös ”sisäisellä” tasolla: käymme jatkuvasti sisäistä deliberaatiota erilaisen äänten kesken. Mutta emme käy tätä neuvottelua ruumiimme ja ympäristömme ulkopuolella, vaan sen osana.

On pantava merkille, etteivät kaikki äänten kaiut ole useinkaan niin kutsutun tietoisien tarkastelun tavoitettavissa. On vaikeaa arvioida, ketkä kaikki osallistuvat keskusteluun ja keiden äänet jäävät kohinaksi. Kun artikkelissa jäsenmän toteutettavuuden dilemmaa vaikkapa toimijuuden ja kontrollin välisenä jännitteenä, tulen myös uusintaneeksi dikotomioille perustuvaa ontologiaa. Kontrolli tai struktuuri muotoutuu helposti kaikeksi siksi, mikä on oppilaiden ”ulkopuolella”, kun taas toimijuus jäsentyy siksi, mitä oppilasyksilöt itse haluavat (ks. esim. Foss, Waters & Armada, 2007). Yksilöstä tulee epäilyttävän omalakinen, emmekä esimerkiksi huomaa yksilötoimijuuden olevan yksi aikakautemme voimakkaista diskursseista

(ks. Meyer & Jepperson, 2000). Sen voin tosin rehellisesti sanoa, että kun lähdimme kehittämään luokkahuoneen käytänteitä, muutuimme jatkuvasti itsekin. Tulimme kysyneeksi uusia kysymyksiä ja ajatelleeksi uusia ajatuksia, joita ehkä koitimme jäsentää jo tietämiemme kategorioiden mukaan.

Toteutettavuuden dilemma tuo esiin sen seikan, että koulu ja luokkahuone sijaitsevat virtuaalisesti lukuisten territorialisoivien sommitelmien yhtymäkohdassa. Opettajan kanssa käymissämme keskusteluissa jotkin lausumien sommitelmat aktualisoituivat ja pyrkivät vaatimaan tilaa itselleen. En kuitenkaan ole varma, voidaanko tätä kutsua ”välitulaksi”, sillä näin saattaisimme ehdottaa, että tarkastelisimme näitä puhe- ja ajattelutapoja jotenkin niiden ulkopuolelta. Pikemminkin me tulemme oleviksi näissä monensuuntaisissa ja moniäänisissä territorialisoituissa sommitelmissa. Mutta kuten sisäilmaongelmien ilmiöitä tarkastellessamme huomasimme, me tulemme oleviksi myös tässä, muuhun materiaan jatkuvasti kiinnittyneinä, huokoisina ruumiina. Me vaikutamme ja tulemme vaikutetuiksi (Deleuze & Guattari 1987), teemme jotain tapahtumassa ja tapahtuma tekee jotain meissä (Dewey 1916). Prosessiontologisessa mielessä voisimme sanoa osallistuvamme jatkuvasti. Tällöin osallistumisen alkuperä ei niinkään ole aktiivisessa tai passiivisessa subjektissa vaan erilaiseksi tulemisen prosessissa, tartunnoissa ja niiden kapasiteeteissa (Sampson 2012).

Oppilaat esittivät oppituntien alussa huomioita yhteiseloonsa liittyen: ulossulkemisia välituntien peleistä, jonottaessa ruumiiden läheisyydestä kehkeytyviä hankauksia sekä toiveita yhteiseen tekemiseen (kuten liikuntatuntien sisältöihin) ja viihtyvyyteen liittyen. Äännettynä oppituntien alussa opettaja koki näiden vievän liikaa aikaa varsinaiselta opetukselta. Ne territorialisoivat uudelleen luokkahuoneen tilaa ja tartuttivat opettajaa, joka oli kietoutunut lasten osallistumista ja osallisuutta korostaviin suuntauksiin. Opettaja ehdotti yhteistyötä, ja päätimme tehdä tilaa lukujärjestykseen näiden asioiden käsittelylle mutta samalla päädyimme pohtimaan kasvatuksen moniäänisiä ja -suuntaisia kuvauksia. Näistä kuvauksista ja erityisesti niiden suhteista rakentuu tartuntojen – ihanteiden ja odotusten, tuntemusten, tunnelmien, tiedostamattomien liikuttajien – monisuuntainen rihmasto. Tartunnat ketjuuntuvat myös sisäilmaongelmien rihmaston monissa suunnissa sairasteluista koululakkoihin ja sanomalehtien palstoille, tutkimusinstrumenteista uusiin koulutusohjelmiin, kosteuden rakennuksiin asettumisesta ja homeyhdyksuntien kasvusta uusiin rakennustyömaihin ja valtionbudjetin uudelleenmuotoiluun. Tartuntojen myötä kehkeytyy myös hallinnan tai biopoliitiikan muotoja, joilla erinäisiä haluja (pelkoa, vastuuta, huolta, huolenpitoa, kuulumista) pyritään edelleen tartuttamaan (Sampson 2012).

4.2 Kansalaisraatien tartuntoja

Kolmannessa osatutkimuksessa pohdin Harri Raision ja Seija Ollilan kanssa deliberatiivisen demokratian toteuttamista oppilaitoksissa kansalaisraatikokeilujen avulla (artikkeli III). Olimme kiinnostuneita erityisesti kuvaamaan kokeilujen pääelementtejä, pohtimaan opiskelijoiden kokemuksia sekä tarkastelemaan deliberatiiviselle toiminnalle muotoutuvia reunaehtoja oppilaitoksissa. Toisen asteen ja korkea-asteen oppilaitoksissa toteutetut kansalaisraadit pyrkivät mahdollistamaan oppilaiden osallistumista oppilaitostensa ja kuntansa päätöksentekoon. Kokeilut pohjautuivat Carsonin ja Hartz-Karpin (2005) jäsennykselle deliberatiivisen demokratian soveltamisesta sekä Crosbyin ja Nethercutin (2005) kansalaisraati-malliin. Osallistujat valittiin ositetulla satunnaisotannalla vapaaehtoisten joukosta tavoitellen mahdollisimman laajaa edustettavuutta (ks. artikkeli III, 232–234). Luokkahuonedemokratiakokeiluihimme verrattuna kansalaisraadit olivat ohjattumpia ja kertaluonteisia. Ohjeistuksen saanut fasilitaattori piti huolta deliberaatioiden etenemisestä tuottamatta itse varsinaista asiasisältöä (vrt. opettajan rooli luokkahuonedemokratiakokeiluissa, artikkelit II ja IV). Kansalaisraadit pyrkivät mahdollistamaan opiskelijoiden äänten kantautumista kunnalliseen ja institutionaaliseen päätöksentekoon erityisesti raadeissa muodostetun julkilausuman avulla.

Artikkelissa ajatteleimme erityisesti opiskelijoiden jälkeenpäin sanallistamien kokemisten kanssa. Näin pyrimme kartoittamaan, mitä merkitystä kansalaisraateihin osallistumisella mahdollisesti oli opiskelijoille ja minkälaisena pedagogisena työkaluna kansalaisraateja voitaisiin pitää. Analyysimme yhdistyy aineistomme ja deliberatiivisen demokratian sovellusten hahmotelmien lisäksi muun muassa kansalaiskasvatuksen viimeaikaisiin tarkasteluihin (Biesta, Lawy & Kelly 2009; Delanty 2003; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012) sekä kolmeen oppimisen metaforaan: oppimiseen omistamisena, osallistumisena ja kontribuutiona (Sfard 1998; Lave & Wenger 1991; Stetsenko 2008).

Opiskelijoiden kokemisten tarkastelussa hyödynsimme teemahaastatteluita, lomakekyselyitä ja luentopäiväkirjoja. Esittelemme temaattisen analyysin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009) sekä keskusteluittemme pohjalta neljä teemaa: osallisuuden, empatian, osallisuuden tilan sekä vaikuttavuuden. Teemat eivät ole löydöksiä sinänsä vaan pikemminkin aineiston jäsennyksiä, jotka mahdollistavat ajattelua aineiston kanssa. Jaottelimme opiskelijoiden lausumia vielä sen mukaan, kohdistuivatko ne yksilöllisiin kokemuksiin, ryhmään toimintaan vai oppilaitoksen käytänteisiin ja suhteisiin.

Kiteytettynä osallisuuden teema kokosi yhteen erityisesti kuulluksi ja kohdaksi tulemisen ilmauksia ja empatian teema toisten elämäntilanteiden ja lähtökohtien ymmärtämisen ilmauksia. Osallisuuden tila käsitteli vallan jakamisen ja yhteisöllisyyden ilmauksia ja vaikuttavuuden teema ilmauksia, jotka liittyivät vaikutusmahdollisuuden aitouteen sekä kansalaistoimintaa kohtaan virinneeseen

kiinnostukseen. Opiskelijat kertoivat kokeneensa erityisesti keskinäiset keskustelunsa turvallisiksi tiloiksi näkökulmien esittämiselle – he halusivat oppia toisiltaan, uskalsivat esittää näkemyksiään, kokivat tullessa kuulluiksi ja hahmottivat uudelleen oppilaitostaan. He esimerkiksi sanoivat oppineensa erilaisista elämäntilanteista ja niiden mukanaan tuomista reunaehdoista, joita he eivät aiemmin olleet tulleet ajatelleeksi.

Opiskelijat painottivat puheessaan julkilausuman tärkeyttä yhteisen deliberaation materialisoitumana sekä päätöksentekijöiden kanssa käytävän keskustelun tukena. Sellaisen tilan ja tilanteen muodostumista, jossa yhteistä koskevien näkökulmien jakaminen ja puntarointi mahdollistui, ei kuitenkaan pidetty riittävänä. Julkilausuman toivottiin tekevän jotain ja sen katsottiin velvoittavan niitä, jotka olivat kutsuneet opiskelijat kansalaisraateihin. Opiskelijat myös näyttivät luottavan siihen, että näin tapahtuu. Esitämme tällaisen luottamuksen olevan ”kallisarvoista, sillä sen avulla osallisuutta edistämään pyrkivien hankkeiden on mahdollista palvella tarkoitustaan syventämällä ja laventamalla demokratiaa” (artikkeli III, 239). Esittelemme artikkelissamme joitain kansalaisraatien vaikutuksia oppilaitosten päätöksentekoon. Niiden perusteella arvelemme, että kansalaisraadit kykenivät aloittamaan arjen koetun poliittisuuden ja kunnallisen tai institutionaalisen päätöksenteon silloittamista.

Opiskelijoiden puhetta ja heidän tuottamiaan tekstejä voidaan ajatella suunta- viivoina tartuntoihin, joita kansalaisraadit osaltaan kykenivät tuottamaan yhdistyessään opiskelijoiden aiempien tartuntojen kaikuihin. Yleisesti ottaen opiskelijoiden puheessa resonoi usko deliberaation avaaviin (esimerkiksi kuulluksi tulemisen, näkökulmien laajentumisen, yhteisöllisyyden rakentamisen) mahdollisuuksiin sekä sen korostaminen, että on ollut osana jotain erityistä ja tärkeää. On kuitenkin huomioitava, että poliittinen ei aina ilmene rauhallisissa merkeissä keskustellen ja kaikkien kokemat ongelmat tasapuolisesti huomioiden (Mouffe 2000; Young 2001). Vaikkapa Mouffe (2000) väittää, ettei erimielisyyttä voida koskaan hallita muuntamalla se yhteisymmärykseksi. Jos näin näyttäisi käyvän, on kyse hegemonian tuottamisesta ja joidenkin äänien hiljentämisestä (Mouffe 2000). Pohtiessaan vuorovaikutustaan päätöksentekijöiden kanssa jotkut opiskelijoista toivat kuuluville tuntemuksiaan vallan epäsymmetriasta kommunikaatiossa. Ei myöskään ole yhdentekevää, että keskustelut, joissa omiksi miellettyjen mielipiteiden ja näkökulmien esittäminen mahdollistuivat, esitettiin vaihteluna tavanomaiseen kouluarkeen (artikkeli III, 237). Deliberatiivisia toimintatapoja toivottiinkin osaksi koulun arkea, jotta koulun voisi mieltää yhteiseksi (ks. haastattelukatkelma, artikkeli III, 238). Kertoessaan kokemisistaan kansalaisraadeissa opiskelijat esittivät, miten koulua voitaisiin de- ja re-territorialisoida. Samalla he tulivat tukeneeksi tutkijoiden toiveita deliberatiivisten toimintatapojen levittämisestä koululaitoksiin.

Tutkimuksemme saa minut pohtimaan poliittista myös suuntia avaavana, ei ainoastaan rajoja muodostavana (ks. myös artikkeli II). Opiskelijoiden sanallistamat

kokemiset tartuttivat meidät tutkijat tuntemuksilla ja ajatuksilla siitä, että kansalaisraadit tuottivat yhteisöllisyyttä ja välittämistä. Pohtiessamme opiskelijoiden sanallistamia kokemuksia koimme, että sekä sisällöillä että varsinaisilla kohtaamisilla kansalaisraatien viitekehyksessä oli väliä opiskelijoille. Silti se, miltä deliberatio tuntuu, ei perinteisesti ole ollut rationaalisuutta korostavien deliberatiotulkintojen kiinnostuksen kohteena. Emootiot toki näyttäytyvät julkisessa keskustelussa usein negatiivisessa mielessä vihapuheena tai medioiden pyrkimyksinä tuottaa ”raivoa ja kärjistyksiä” (Martin 2014, 121). Ei siis ole ihme, että monet deliberatiivisen demokratian teoreetikot katsovat emootioiden olevan järjenkäytölle haitallisia tai vähintään toissijaisia (ks. Martin 2014; Sunstein 2002). Tällaista rationaalisuutta painottava ajattelutapa ilmentää mielen ja ruumiin jakoa erillisiksi olemisen alueiksi: aivan kuin meille sosiomateriaalisissa prosesseissa tärkeiksi muodostuvat suhteet voisivat milloinkaan olla pelkän järkeilyn tuotteita. Young (2000; 2001) väittää kognition ja emotion toisistaan erottamisen olevan miehinen ja akateemisen keskiluokkainen tapa jäsentää poliittista kommunikaatiota ja deliberatiota. Viimeaikaisessa deliberaatiokritiikissä affektien ja emootioiden roolia poliittisessa kommunikaatiossa onkin painotettu. Esimerkiksi Martin (2014) ehdottaa retorisen demokratian jäsennyksessään, neurotieteisiin ja psykoanalyysiin pohjaten, emootioiden tuottavan alustoja järkeilylle ja ohjaavan olemistamme maailmassa. Thompson ja Hoggett (2012) puolestaan esittävät, että kaikessa kommunikaatiossa on affektiivisiä äänialoja, jotka saattavat tukea tai olla tukematta asiasisältöä.

Jatkokokeiluita silmällä pitäen piirrän viivan affektikeskusteluun. Massumi (2002) määrittelee affektin esisubjektiiiviseksi intensiteetiksi. Emme kykene tietoisesti havaitsemaan sitä sen tapahtuessa, vaikkakin sitä voidaan fysiologisesti mitata tarkastelemalla muutoksia ruumiissa (aivot mukaan lukien). Affekti tulee havaituksi vasta hieman jälkepäin, sen aktualisoiduttua fyysisenä kokemuksena (Massumi 2002, 30, 195). Tätä kokemusta nimitetään emootioksi – huomaamme tuntevamme jotain. Emootio viittaa siis intensiteetin määrittelemiseen sosiolingvivistisesti; toisin sanoen se on kokemuksen laadullistamista (Massumi 2002, 28). Emootiot eräällä tapaa ”kaappaavat” affekteja, ja samalla jotain jää aina tavoittamatta (Massumi 2002, 35). Tunteet puolestaan on määritelty elämäkerrallisiksi ja siten kokijan aiempaan kokemukseen yhdistyviksi (Shouse 2005). Affektin käsite on merkittävä tarkastelussamme siksi, että se viittaa epäintentionaalisuuteen: ihminen ei olekaan niin tietoinen ja valintoja tekevä toimija kuin usein on oletettu (Blackman 2012). Deliberaation idea puolestaan painottaa ihmisten reflektiivisiä kykyjä ja joissain tulkinnoissa myös kykyä asettua tilanteen ulkopuolelle (ks. luku 3). Affektit tekevät mieli-ruumiista läpäisevän ja huokoisen, sillä ne operoivat tietoisuuden kynnyksen ulottumattomissa (ks. Blackman 2012). Nähdäkseni voimme puhua myös tartunnoista (Sampson 2012). Thift (2004, 60) esittääkin, että yksilö on ymmärrettävissä sellaisten tapahtumien tuotteeksi, johon hänen ruumiinsa osat (laajasti ymmärrettynä) vastaavat ja johon ne osallistuvat.

Affektitutkimuksen haasteena on kuitenkin affektin käsitteeseen kietoutuvan mystiikan jäsentäminen. Despret (2004) on eläintutkimuksen puolella osoittanut, miten ruumiit voivat virittyä toisilleen osin tietoisuuden kynnyksen saavuttamattomissa muun muassa mikroilmeiden ja kosketuksen välityksellä.²¹ Brennan (2004) on puolestaan ehdottanut affektiivisen virittymisen tai tartuntojen perustuvan osittain kemikaalien vaihdolle. Affekteja selittäisivät muun muassa feromonit, jotka ovat eläinten (kuten ihmisten) ruumiista ilmaan siirtyviä, toisten eläinten hormonaaliseen toimintaan vaikuttavia viestiaineita.

Voinemme jo tämän vaillinaisen tarkastelun perusteella ottaa vakavasti affektiivisten tartuntojen haasteen poliittisessa kommunikaatiossa: ehkä emme olekaan niin reflektiivisiä ja viileän järkeileviä, kuin deliberaation jäsenyykset edellyttävät. Erinäiset lausumat houkuttelevat meitä puolelleen (Martin 2012) sisältäessään affektiivisiä äänialoja (Thompson & Hoggett 2012). Mikseivät myös ruumiiden väliset äänettömät voimat voisi vaikuttaa siihen, millaiseksi ”osallisuuden tila” (artikkeli III) tai affektiivinen kudelma kehkeytyy?²² Opiskelijoiden sanallistamat kokemukset saavat ajattelemaan, että kansalaisraatien keskusteluissa opiskelijoiden ruumiit virittyivät toistensa kanssa osallistuen sellaisen tilan kehkeytymiseen, jossa monet heidän havaitsemansa ulossulkevat käytänteet muodostuivat tärkeiksi. Nämä mahdollisesti yhdistyivät muihin liikkeellä oleviin tartuntoihin, kuten opiskelijoiden äänten kuuntelemista painottaviin puhetapoihin.

Kun analysoimme opiskelijoiden kokemuksia, sekoitamme helposti kokemuksen ja sen sanallistamisen toisiinsa. Prosessiontologisesti ajateltuna kokeminen itsessään on kielellisesti tavoittamattomissa oleva jatkumo (Bergson 1946/2007). Kun opiskelijat kertoivat haastatteluissa, kyselylomakkeiden avoimissa osioissa tai luontopäiväkirjoissaan aiemmasta kokemisestaan, suhteutui se käsillä olevaan tilanteeseen, sen tunnelmiin ja siinä muodostuviin oletuksiin. Kertomuksen on todettu olevan valikoiva, tiivistävä ja tulkitseva, ehkä taktikoivakin (Ewick & Silbey 2003). Nykyinen kokemisemme yhdistyy ruumiissamme kaikuviin aaltoihin:

²¹ Despret pohdiskelee esimerkiksi Hansin, kertolaskuja laskemaan kykenevän hevosen tapausta. Laskutehtävän kuultuaan Hans koputti kaviollaan maahan. Hämmästyttävän usein koputusten määrä ilmoitti kertolaskutehtävän tulon oikein. Tutkijoiden seurattessa kysymysten esittäjiä he huomasivat, että koputusten lähetessä oikeaa vastausta ja oikean vastauksen tullessa kohdalle kysyjien ruumiit reagoivat tähän hyvin hienovaraisin liikkein. Tutkijat tulkitsivat Hansin kykenevän tulkitsemaan kysymysten esittäjän minimaalisia ja tahdottomia mikroilmeitä ollen näin samassa vireessä heidän kanssaan.

²² Ei-kielellisten olentojen organisoituminen perustuu oletettavasti kemiallisiin signaaleihin ja morfogeneettisiin eroihin (Holland 2013, 71). Esimerkiksi kemialliset tekijät saattavat vaikuttaa ihmisen toimintaan kuulumattomilta ainakin siihen saakka, kun ryhdymme pohtimaan vaikkapa ihastumisen osatekijöitä. Miksei tietynlainen ihastuminen voisi olla sekoittunut vaikkapa keskusteluun, jonka miellämme hyväksi tai antoisaksi tai jonka myötä uusia suuntia avautuu? Itse olen ihastunut tällä tavoin monta kertaa. Nämä keskustelut ovat aina tapahtuneet jossain paikassa ja tilassa, yhteyksissä, osana jotain muuta.

mennyt sanoitetaan ja tulkinta tuotetaan läsnäolevien osallisten ja tunnelmien säestyksellä, piirtäen mahdollisia viivoja tulevaan. Tulkitessamme lukemaamme (ja tässä tapauksessa tarkastelimme pääasiassa haastattelulitteraatteja ja opiskelijoiden tuottamia kirjoituksia) suhteutimme sitä omaan kokemukseemme tutkimuskirjallisuuden mutta myös elämämme elämän ja siihen sisältyvien kollektiivisten lausumien ja muiden ruumiillisten käytänteiden sommitelmissa. Missä määrin voimme siis lopulta puhua kansalaisraateihin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista tai heidän äänistään? Entä lasten kokemuksista homekoulussa tai opettajan kokemuksista luokkahuoneen deliberaatioissa? Emmekö näin tehdessämme tule väittäneeksi tarkastelevamme aineistojamme niiden ulkopuolelta sen sijaan, että katsoisimme ajattelevamme niiden (ja monien muiden materiaalien) kanssa? Erityinen tutkimuseettinen kysymys kehkeytyy: mitä tapahtuu silloin, kun katsoimme tutkijoina raportoivamme tai jopa edustavamme joidenkin kokemuksia tai ääniä? Mitä esimerkiksi teemme tällöin erilaisuudelle, joka sisältyy jokaiseen samanlaiseksi (homogeeniseksi) kutsumaamme ryhmään?

Kansalaisraatiaineisto on muita aineistojani etäisempi: koin kansalaisraadit työhuoneestani käsin, tietokoneen ja artikkelien sekä kollegoideni kanssa. Muut kirjoittajat olivat olleet paikan päällä mutta eivät esimerkiksi olleet haastatelleet opiskelijoita. Voisinkin katsoa omanneeni kriittisen etäisyyden, jonka turvin aineistoa oli mahdollista tarkastella objektiivisemmin kuin silloin, jos olisin ollut mukana toiminnassa (vrt. artikkelit II ja IV). Mutta tämä tuntuisi minusta omituiselta väitteeltä, sillä opiskelijoiden puhe ei merkitsisi minulle juuri mitään, ellen olisi kietoutunut erinäisiin sommitelmiin, joissa ilmaukset saavat valtansa ja voimansa.

4.3 Valtasuhteet, vuorovaikutus ja kuhina

Kansalaisraatien deliberaatioissa opiskelijoille entuudestaan tuntemattoman fasilitaattorin tehtävänä oli huolehtia keskustelun tasavertaisuudesta. Kansalaisraadit poikkesivatkin koulun tavanomaisesta toiminnasta siinä, että opettajat eivät olleet mukana julkilausuman muodostamisessa. Koulun tavanomaisen vuorovaikutuksen on esitetty noudattelevan kaavaa, jossa opettaja pitää hallussaan kysymysten esittäjän ja oppilaiden vastausten arvioijan positiota (Howe & Abedin 2013). Tämän on esitetty ylläpitävän deliberaatiota ehkäisevää valta-asetelmaa, jossa oppilaat näyttäytyivät tietämättöminä noviiseina ja opettaja tietävänä eksperttinä (Thornberg 2010). Lienee selvää, että tällainen territoriaalisoinen kertosaie katsotaan ongelmalliseksi kouludemokratian, lapsen äänen, osallistumisen, toimijuuden ja osallisuuden ihanteiden kannalta. Osin oppilaiden haastatteluihin vedoten Thornberg (2010) esittääkin tämän hierarkisen asetelman tuottavan joko naiivia tai kyynistä asennoitumista demokraattista toimintaa kohtaan.

Vuorovaikutuksen ja vallan kietoutuneisuuden ovat huomanneet myös Wyss ja Loetscher (2012) tarkastellessaan vuorovaikutuksen muodon vaikutuksia oppilaiden demokraattiseen osallistumiseen yläkoulussa 14:llä eri luokalla. Tutkimuksessa vuorovaikutusta tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta: puheajan katsottiin rajaavan oppilaiden mahdollisuuksia näkökulmien esittämiseen ja oppilaiden harjoittaman fasilitoinnin katsottiin vaikuttavan opettajan ja oppilaiden väliseen hierarkiaan. Artikkelissa erotellaan kolme vuorovaikutuksen muotopiirrettä tarkastelemalla opettajan ohjauksellista roolia keskusteluissa. Dominoivassa muodossa opettaja puhui ja ohjasi keskustelua suurimman osan ajasta. Fasilitoivassa muodossa oppilaat puhuivat enemmän kuin opettaja mutta opettaja edelleen ohjasi keskustelua. Harvinaisimmassa, osallistuvassa muodossa, oppilaat ohjasivat keskustelua ja puhuivat enemmän kuin opettaja (Wyss & Loetscher 2012). Näiden tutkimusten perusteella koulujen ja luokkahuoneiden demokratisoitumisessa olisiakin oleellista kiinnittää huomiota valtasuhteiden kommunikaatiota rajoittaviin ilmenemismuotoihin, kuten joissain tutkimussuuntauksissa onkin tehty.

Filosofiaa lapsille -menetelmässä (ks. esim. Lipman 2003) ajattelun ja argumentoinnin taitoja on edistetty yhteisen pohdiskelun menetelmin, muun muassa keskustelemalla etukäteen valmistelluissa tarinoissa esitetyistä filosofisista ongelmista. Tutkivassa yhteisössä, johon lasten kanssa filosofointi pyrkii, opettaja on pikemminkin kanssa-ajattelija kuin ohjaaja. Hän on yhtä tietämätön filosofisten kysymysten ratkaisusta kuin oppilaansakin (Murrin 2016).

Dialogisen opettamisen piirissä akateemisia oppimistuloksia ja yleisiä päättelyn taitoja on vahvistettu suuntaamalla luokkahuoneen vuorovaikutusta yhteisöllisen tiedontuottamisen ja tutkivan puheen suuntiin muun muassa lisäämällä ”puhetta puheesta” sekä sopimalla oppilaiden kanssa puhesäännöistä (Dawes, Mercer, & Wegerif, 2000; ks. artikkelit II ja IV). Dialogisen opettamisen ja deliberatiivisen demokratian samankaltaisuus on todettu (Michaels, O’Connor, & Resnick, 2008), mutta toistaiseksi dialogisen opettamisen tutkimuksessa ei ole tarkastellut löydösten soveltamista kouludemokratian näkökulmasta.

Neljännessä osatutkimuksessa pohdinkin Antti Rajalan kanssa deliberatiivisen kommunikaation etenemistä alakoulun neljännellä luokalla. Artikkelissa pääasiallisena aineistona on videointi yhdestä tunnista, jonka aikana neuvoteltiin luokkaretken järjestämisestä. Kartoitimme aluksi puheenvuorojen jakautumista opettajan ja oppilaiden kesken, ja sen jälkeen pohdimme, millä tavoin deliberatiivisen kommunikaation muotopiirteet näkyivät keskustelussa. Lopuksi tarkastelimme, minkälaisista asioista tapaamisella oikein keskusteltiin.

Tärkeät löydökset olivat seuraavanlaisia. Oppilaiden ja opettajan välinen työnjako näytti tarkastelemallamme tunnilla poikkeavan yleisesti kouluissa esiintyvistä opettajajohtoisesta työtavasta. Oppilaat tuottivat suurimman osan deliberatiivisen sisällöstä ja osallistuivat keskustelun neuvotteluun etenemisestä. Opettaja esitti muutamia sisältöehdotuksia, jakoi puheenjohtajan roolia oppilaiden kesken ja muistutteli oppilaita puhesäännöistä (ks. myös artikkeli II). Opettajan toiminta

resonoi nähdäksemme Wyssin ja Loetscherin (2012) osallistuvan mallin jäsenyksen kanssa. Wyss ja Loetscher paikansivat osallistuvan mallin mukaista toimintaa vain niukasti omista tutkimuksissaan.

Huomasimme, että oppilaat ottivat oppitunnin mittaisen tapaamisen aikana laajasti käyttöön keskustelulle yhdessä asetettuja kriteereitä, kuten perustelujen esittämistä ja arviointia. He osoittivat toisten kuuntelemista muun muassa viittaamalla heidän aiempiin puheenvuoroihinsa omista puheenvuoroissaan sekä pyytämällä heitä tarketamaan puheitaan. Lisäksi oppilaat osallistuivat neuvottelemiseen sekä päätöksenteon prosessista että deliberaation kriteereistä – he kyseenalaistivat ja tukivat niin toistensa kuin opettajan ehdotuksia. Myös opettajan odotettiin toimivan yhteisten sääntöjen mukaan.

Lisäksi, ja tämä on tärkeää, oppilaat keskustelivat myös deliberaation kriteereistä itsestään, erityisesti siitä, minkä periaatteen suhteen argumentteja ja mielipiteitä tulisi tarkastella ja esittää. Luokkaretken järjestämisestä keskustellessaan he muodostivat päätöksentekoa ohjaavaksi kriteeriksi sen, että retken tuli olla mahdollinen kaikille. Nimittäkäämme tätä inklusiivisuuden kriteeriksi. Luokan keskustelu ohjautui tiettyjen aukikirjoitettujen kommunikatiivisten sopimusten avulla, mutta näistä myös käytiin tarkentavaa keskustelua tapaamisen edetessä. Neljännen luokan deliberaatiossa oli toisin sanoen kehkeytymässä sekä ratkaisuvaihtoehtoja kartoittava suunta että kommunikatiivisia sääntöjä tilanteeseen sovitava suunta, muiden muassa. Benhabibin (1996, 68–72) teoretisoinnin kanssa resonoiden lopputulema näytti muotoutuvan prosessinomaisesti näkemysten ja perustelujen esittämisen, kuuntelemisen ja jalostamisen sekä deliberaatiosta itsestään keskustelemisen myötä. Artikkelissa ehdotammekin, että alakoulun luokahuoneessa on mahdollista harjoittaa deliberatiivista kommunikaatiota ja päätöksentekoa, ja sitä kautta tehdä näkyviksi ja neuvoteltaviksi verbaalisen kommunikaation lainalaisuuksia ja valtasuhteita.

Luokkaretkestä keskusteleminen ja päättäminen saattavat ensi katsomalta vaikuttaa kohtalaisen mitättömiltä aiheilta verrattuna usein esitettyyn radikaalidemokraattiseen vaatimukseen siitä, että oppilaiden tulisi voida osallistua myös opetussuunnitelmallisista sisällöistä neuvottelemiseen. Tarkastelumme perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että luokkaretken järjestämisestä keskustellessaan oppilaat tulivat neuvotelleeksi paljon muustakin tuoden kuuluville muun muassa heille tärkeitä yhteyksiä tai tartuntoja. Tätä kautta he tulivat ilmaisseeksi, minkälaisilla kollektiiveilla oli heille väliä ja millä tavoin nämä suhteutuivat inklusiivisuuden kriteeriin luokkaretkestä päätettäessä. Havainnollistan tätä esimerkillä. Tapaamisen loppupuolelle tullessa luokkaretki opettajan kotiin oli saanut kannatusta kaikille sopivana vaihtoehtona. Eräs oppilaista kuitenkin kertoi hänen uskontonsa kieltävän häneltä toisten kotiin menemisen. Oppilaat alkoivat tarkastella tätä huomiota yhdessä. Luokka oli aiemmin vierailut joidenkin oppilaiden kotona ja tarkastelun edetessä keskustelijat huomasivatkin, ettei kyseinen oppilas ollut ollut mukana näillä retkillä (artikkeli IV). Inklusiivisuuden kanssa ajatellessaan luokkalaiset

huomasivat, että heidän aiemmin yhteiseksi mieltämänsä toiminta olikin sulkenut ulos ainakin yhden oppilaan.

Kun nyt katson luokkaretkeä käsittelevän deliberaatiota videointia uudelleen, huomaan, että kommunikaatio ja vuorovaikutus eivät koskaan tyhjentyneet hiljaa kuuntelemisen ja argumentoinnin dynamiikkaan, vaan sisälsivät myös liikettä, supinaa, huudahduksia, äännähdyksiä; monenlaista kuhinaa. Välillä puheenjohtaja jakoi vuoroja, toisinaan taas keskustelun intensiteetit kasvoivat siinä määrin, että puheenvuorot jakautuivat spontaanisti, kunnes jälleen palattiin vuorojen jakamisen käytänteeseen.²³ Kuvastavatko nämä häiriötekijöitä, jotka tulisi kitkeä pois aidosta deliberatiivisesta kommunikaatiosta? Ei ole kauaakaan siitä, kun eräs opettajaksi opiskelevien ryhmä päätti kokeilla deliberaatiota yhteisen toimintansa suuntamisen välineenä, tavoitellen konsensusta ja vältellen äänestämistä viimeiseen asti. Jonkin aikaa kokeiltuaan he päättivät kuitenkin lopettaa kokeilunsa ker- toen deliberatiivisuuden osoittautuneen mahdottomaksi erityisesti siksi, että se vaikutti tukevan äänekkäämpien ja sujuvasanaisten valtaa. Deliberatiivisuuden pakottavaksi tekijäksi näytti muodostuvan tulkinta sen edellyttämästä perustele- vasta puhetavasta, joka myös vahvisti ryhmäläisten välisiä pakottavia valtasuh- teita, värittäen siten entuudestaan tuttuja uurteita vahvemmiksi. Minkälainen histo- ria kehkeytyykään hiljaisuuksissa ja hiljentämisissä, murinoissa, kieltäytymi- sissä, kaiuissa, puheenvuoroissa, jotka jäävät sanomatta keskustelun jo edettyä toisalle, kun mielipide on vasta muotoutumassa (Bell 2007)? Minkälainen histo- ria kehkeytyy hällinässä ja melussa, jotka eivät tule tunnistetuiksi ääniksi? Minkä- lainen historia kehkeytyy minimaalisissa eleissä ja ilmeissä (Despret 2004), fero- monien kierrossa (Brennan 2004) ja muissa affektiivisissä ruumiiden välisissä huomaamattomissa prosesseissa (ks. esim. Blackman 2012)? Demokratia näyttäisi tuottavan marginaalin niin aggregatiivisissa (äänten yhteenlaskemiseen perustu- vissa) kuin deliberatiivisissa ja muissa dialogisissa malleissa.

Voimmeko tästä syystä hylätä ajatuksen deliberaation kokeilemisestä demo- kraattisen politiikanteon muotona kouluissa ja luokkahuoneissa? Ehkäpä voi- simme suhtautua myös deliberaatioihin symmetrisyyden tavoittelun sijaan territo- rialisaationa. Kokeilussamme oppilaat tulivat neuvotelleeksi keskustelun kritee- reistä sen lisäksi, että noudattivat jo sovittuja sääntöjä. Keskustelut etenivät aiem- piin puheenvuoroihin viitaten, antaen näin keskustelulle suuntia, jotka samalla sulki- vat jotain ulos. Pelkkä puheeseen keskittyminen kuitenkin sulkee ulos muut mahdolliset tartunnat ja halut. Ehkäpä voisimme laajentaa deliberaatiomääritel- määmme muun muassa ilmeisiin, eleisiin, yhteistyöstä kieltäytymiseen, puheen- vuorojen keskeyttämiseen, hiljaisuuden avulla osoitettuun erimielisyyteen ja ”lu- kuisiin muihin diskursiivisiin ja ei-diskursiivisiin toimiin, joiden kautta delibera- tiiviset kielipelit muodostuvat” (Tully 2002, Heldin 2006, 243 mukaan). Kuten

²³ Tämä liikehdintä päällepuhumisineen ja dynamiikan muutoksineen on havaittavissa myös valituista aineistokatkelmista artikkelissa II.

muistamme, deliberaatiota voidaan jäsentää ”opettajan” ja ”opetussuunnitelman” kyseenalaistamisena ja avoimena säilyttämisenä (Offe & Preuss 1991). Näin myös deliberaation määrittäminen on voitava nähdä kehkeytymisenä, jossa monenlaiset tartunnat liikkuvat ja liikuttavat, rajanvetoja ehdotetaan erinäisin toimin tai piirretään paon viivoja tutkimattomiin ja näköpiiristä häipyviin suuntiin. Poliittinen kommunikaatio tuntuu: se tuottaa jakoja ja erontekoja, murtaa rajoja ja yhdistää, jättäen usein myös jollain tapaa epämääräisen ja sekavan, määrittymättömän olon. Jos diskursiivisen käytänteen määrittelemisessä oleellisinta on se, mitä ei voida sanoa tai tehdä (esim. Barad 2007) tietyssä territoriaalisessa sommitelmassa, voisi tämä tarkoittaa myös sitä, että useat tarinat kehkeytyvät samanaikaisesti. Kuunteleminen ei tarkoita vain monien äänten suhteissa suunnistamista, vaan myös hiljaisuuksien toistojen kartoittamista.

Deliberatiivisen demokratian puntaroinnin ja järkeilyn sekä tasavertaisuuden ja symmetrian ihanteisiin lienee syytä suhtautua varoen. Reichin (2007) kanssa ajatellen voisi sanoa, että kukin puheenvuoro suuntaa kommunikaatiota täyttäen samalla tilaa äänellä. Paljon asioita jää sanomatta, mutta paljon on myös kehkeytymässä, etsimässä sanoja, muodostamassa yhdistelmiä. Dryzek (2000) näyttäisi olevan malliesimerkki deliberaation jäsennyksestä, jossa monenlaiset kommunikaation muodot hyväksytään, mutta lopulta (kapealla tavalla ymmärretty) rationaalinen argumentti on se, jolla on oikeaa painoarvoa. Vastoin ihannettaan, deliberaatiosta ja dialogista tuleekin pakottavaa: jos et osaa ilmaista itseäsi tietyllä tapaa, et tule nähdyksi ja kuulluksi (Burbules 2005). Pahimmassa tapauksessa tämä ajatellaan yksilön viaksi (Burbules 2005) ja sivuutetaan kaiken yhdistelmäinen luonne (esim. Barad 2007). Rationaalisen argumentaation nostaminen hierarkian ylimmäiseksi saattaa tällöin jatkaa sitä länsimaista metafysisistä linjausta, joka on erottanut mielen ja ruumiin, järjen ja tunteen, ihmisen ja eläimen, kulttuurin ja luonnon, miehen ja naisen, aikuisen ja lapsen, opettajan ja oppilaan, äänekään ja hiljaisen.

5 Kansalaisuuden suuntaviivoja

Vaikka ”kansalla” ei globaalissa mittakaavassa useinkaan ole muodollista päätäntävaltaa, voidaan vallan ajatella operoivan myös epälineaarisesti esimerkiksi kulluttajuuden muotojen ja taktiikoiden avulla (Chandler 2014; deCerteau 1984). Ymmärrettynä territoriaalisena prosessina, poliittinen ei rajaudu vain valtioiden tai kuntarajojen mukaan. Arkisen elämämme alue on jatkuvasti kytköksissä muihin alueisiin, muihin arkiin. Esimerkiksi lähikauppamme on nykyään maapallon kaikkien mantereiden kohtaupaikassa, ja arkinen kauppakäyntimme kytkee meidät osaksi monimutkaisia globaaleja sommitelmia. Nämä sommitelmat tuottavat sekä hyvin- että pahoinvointia, tiedostimme sitä tai emme. Niin ikään taskuisamme värisevät älypuhelimet kytkevät meidät osaksi lukuisia sommitelmia, jotka samaan aikaan tuottavat sekä uudenlaisia kommunikatiivisia tiloja (esim. sosiaalinen media, perheiden älypuhelinien täydet ruokailuhetket), opetusmahdollisuuksia (esim. tiedonhankinnan monipuolistuminen), tietotyötä ja markkinoita (esim. big data), riippuvuuksia, globaalia eriarvoisuutta (esim. konfliktimineraalit ja tehtaiden ihmisoikeuskysymykset) että ympäristökysymyksiä (esim. mineraalien louhinta, elektroniikkaromun kierrätys, sähköntuotannon lisääntyminen), muiden muassa.

Mutta tällaisten globaalien prosessien materialisoitumisten lisäksi haluan panna merkille, että arkinen elämämme välittömien ruumiillisten kehkeytymisten alueella tuottaa niin ikään jatkuvasti tuntevia moraalisia ongelmia ja ristiriitoja. Myers (2015) esittelee päiväkotiin sijoittuvassa tutkimuksessaan pikkujuttujen politiikan, joka jää usein aikuisilta huomaamatta: esimerkiksi legopalikat ja puuttuvat hampaat voivat yhdistyä monimutkaisten vuorovaikutusten ja valtasuhteiden sommitelmiin. Kokeilumme luokkahuonedemokratian parissa alakoulussa viittaavat siihen, että arki tuottaa oppilaille neuvottelua yhteisestä tilasta ja jäsenyyksistä – mukaan ottamisesta ja ulossulkemisista (artikkelit II ja IV).²⁴ Näistä osa voi tulla ilmaistuksi luokkahuoneessa, territorialisoiden luokkahuonetta uudelleen. Kollektiivinen tarttuminen näihin konflikteihin vaikutti tutkimustemme perusteella mahdollistavan ratkaisuvaihtoehtojen pohdintaa mutta myös keskustelua keskustelun

²⁴ Julkisessa keskustelussa tämän tutkielman kirjoittamisen aikaan käynnissä oleva muuttoliikettä koskeva keskustelu on niin ikään territorialisaation ilmenemismuoto, jossa kamppaillaan kuulumisista ja ulossulkemisista sekä näiden perusteista: ketkä voivat ja saavat tulla kenenkin maille, mistä syystä ja miten pitkäksi aikaa, mitä heiltä vaaditaan. Tämän kaltaiset territorialisoinnit materialisoituvat niin mediassa, kaveriporukoiden keskusteluissa kuin katujen kohtaamisissakin. Niissä liikkuvat territorialisoivat lausumat ja affektiiviset äänialat kaikuvat yhteiskunnallisen rihmaston eri suunnissa ja materialisoituvat ihmisten arjessa, suostutellen mukaansa. Samalla ne ovat jatkuvasti liittyneinä globaaleihin territoriaalsiin sommitelmiin, kuten sotiin, joilla on omat laajat rihmastonsa aseiden kierrosta globaaliin talouteen ja kolonialistisiin käytänteisiin.

kriteereistä itsestään. Yhteistä tilaa koskevista jännitteistä keskusteleminen vaikuttaa olevan niin oppilaille, opettajalle kuin tutkijallekin tärkeää. Niin ikään kansalaisraatikokeiluissamme yhteisestä tilasta neuvottelemisen nähtiin mahdollistavan omien näkökulmien avartumista. Tulkitsimme, että kansalaisraatien yksi oleellinen anti opiskelijoille omien näkökulmien kuulluksi tulemisen lisäksi oli koulutilan ja käytänteiden hahmottuminen toisenlaisten reunaehtojen kanssa elävien näkökulmista (artikkeli III). Tartunnat myös avasivat suuntia. Luokkahuonekokeiluista opettajan kanssa käymissämme keskusteluissa (artikkeli II) monet territoriaalisivat äänet pyrkivät tulemaan kuulluiksi sekoittaen keskenään muun muassa huolia, välittämistä, arvostusta, toiveita, nykykeskustelujen ja ihanteiden affektiivisiä äänialoja. Sisäilmaongelmia tarkastellessamme voimme myös huomata territorialisaation laajentuvan rihmastomaisesti yhteiskunnan eri tapahtumapaikkoihin yhdistäen ihmisen ja mikrobin, rakennusmateriaalit, informaatioteknologian ja monet muut toisiinsa tavoilla joilla on väliä ja merkitystä (ks. luku 2). Territorialisaatio ei tarkoita vain uurteiden vahvistamista, vaan prosessiluonteensa vuoksi, se myös tuottaa uusia yhdistelmiä ja avaa suuntia (kuten homeenmetsästyksen, sisäilma-asiantuntijuus, koululakot). Se toisin sanoen sisältää de-territorialisoitumisen ja re-territorialisoitumisen (Deleuze & Guattari 1987). Hohti (2016, 77) kertoo tapahtumasta, jossa hän avasi uuden muistivihkon muovikääreestä. Kymmenvuotias poika seurasi hänen toimiaan, haistoi kääreen avaamisen seurauksena ilmaan tulvahtanutta tuoksua ja totesi sen lapsityövoiman tuoksuksi. Mistä ikinä tämä kommentti tapahtumaan yhdistyykään, Hohti (2016) kertoo, että sen seurauksena hän on alkanut tunnistaa tämän hajun aina sen kohdatessaan. Tapahtuman tartunnat – viivan piirtyminen ja piirtäminen uuden muistivihkon, sen tuoksun ja lapsityön välille – saivat tutkija-opettajan tuntemaan ja ajattelemaan toisin: mahdolliset yhteydet käsillä olevan hetken ja sen laajempien yhteyksien välillä muodostuivat sellaisiksi, joilla oli väliä. Tavanomainen toiminta (uuden vihkon käyttöönotto) ja sen affektit (tässä erityisesti muovin tuoksu) de-territorialisoituivat re-territorialisoituaikseen globaalin eriarvoisuuden sommitelmaan. Kudelmalla oli intensiivisiä kaikuja, sillä se jatkoi materialisoitumistaan myöhemmissä ruumiiden kehkeytymisissä, joissa myös muovin tuoksulla oli toimijuutta.

Ajattelenkin poliittisen virallisiin karttoihin piirrettyjä alueita laajempaan prosessina, vaikkakin yhteistä tällaisten karttojen kanssa on se, että poliittinen vaikuttaisi sisältävän alueiden piirtämistä ja piirtymistä kanssakulkemisen ilmene-mismuotona. Jos hyväksymme tämän, voimme tietystä määrin ylittää myös ihmisen ja eläimen oletetun rajanvedon, sillä myös jotkin eläinlajit ovat territoriaalisia. Holland (2013, 71) esittää havainnollistavan esimerkikin saman lajin kyyhkysistä, jotka elävät eri puolilla New Yorkin keskuspuistoa. Kyyhkyset ovat geneettisesti kykeneviä laulamaan ja vaistonvaraisesti kykeneviä laulamaan territoriaalisia lauluja. Kyseisellä alueella niiden laulut poikkeavat hieman toisistaan riippuen siitä, missä kukin kyyhkynen elää ja mihin territoriaaliseen ryhmään se kuuluu. Holland

(2013, 71) nimittää tätä ”kyyhkysten monikulttuurisuudeksi”. Niin ikään esimerkiksi sudet (ks. Harrington & Asa 2003) organisoituvat sosiaalisesti laumoiksi, joiden välisiä reviiireitä he merkitsevät äänten, tuoksujen ja kehonkielen avulla. Lisäksi susilaumojen sisällä samoilla kielen muodoilla tuotetaan, uusinnetaan ja haastetaan roolijakoja, kuten jakoa johtajiin ja johdettaviin. Territorialisaatio määrittää Deleuze & Guattarin (1987, 373) mukaan perustavalla tavalla sosiaalista organisoitumista: se mahdollistaa sekä saman lajin edustajien yhteiselon muodostamalla kriittisen etäisyyden heidän välilleen, että maksimaalisen määrän eri lajeja samassa miljöössä erikoistamalla niitä. Näin ollen ihmisten instituutiot muotoutuvat jatkumolla, joka käsittää myös monien muiden eläinlajien sisäisten ja välisten suhteiden territorialisaation ympäristönsä osana. Territoriot ”muodostuvat, kehittyvät ja muuttuvat tartuntojen kautta” (Deleuze & Guattari 1987, 242). Voimme piirtää viivaa epidemologiseen ja affektuaaliseen tulkintaan sosiaalisesta organisoitumisesta sekä yksilöllisyydestä (ks. myös Sampson 2012; luku 4.2). Siinä, missä ihmistoimijuuden tarkastelut ajattelevat sosiaalisten käytänteiden muutoksen juontavan ihmisyksilöiden ja -yhteisöjen normista poikkeavista toimista, kysyvät tartunnallisuus ja affektiteoria, mihin sosiaalinen ja kulttuurinen ovat kietoutuneet ja millä tavoin, mitä kaikkea voidaan pitää aktiivisena, mitä on olemassa kielen lisäksi, ja miten ihminen on myös ei-ihminen.

Alussa kysyin, millä tavoin poliittiseen voitaisiin tarttua koulussa. Voimme viimeistään kartoittamisemme tässä vaiheessa huomata, että tarttumisen ja tartunnan, vaikuttumisen ja vaikuttamisen erottaminen toisistaan on hankalaa. Tartuimme oppilaiden kysymyksiin, koska ne tartuttivat ja myös resonoivat niiden yhteisöjen kanssa, joiden kanssa ajattelimme ja joiden kaikuja toistelimme. Oppilaat kysyivät niin ikään tartuntojensa ja kietoutumisensa seurauksena. Luokkahuonedeliberaation vuorovaikutusta kartoittaessamme huomasin, että keskustellessa, elehtiessä ja päätöksiä tehtäessä tartunnat seuraavat toisiaan ja suunnittavat prosessia.

Se, mitä nimitämme demokraattiseksi keskusteluksi, on myös aina jotain muuta kuin argumentaatiota. Tämä jokin muu jättäytyy helposti ”perifeerisen näön” (Watts 1973) alueelle, muodostaen omat historiansa. Monet tarinat ovat sellaisia, ettei niistä juurikaan kirjoiteta.

Vaikka perustelemista ei tule ajatella ainoana territoriaalisten prosessien tuottamien tuntuvien ristiriitojen ilmaisun tai ratkaisemisen keinona, emme voi myöskään hylätä sitä. Esimerkiksi ympärillämme pursuavaa vihamielistä retoriikkaa vastaan on kamppailtava, ja sen varalle on koitettava valmistautua. Ehkäpä voisimme käydä tätä kamppailua sen ymmärryksen valossa, että olemme kaikki yhdistyneitä siihen samaan maailmaan, jossa kuljemme. Kielemme kehkeytyy tämän keskinäisriippuvuuden myötä. Ruumiimme on yhteydessä toisiin ruumiisiin.²⁵

²⁵ Huomaamme tämän jo niinkin perustavanlaatuisessa prosessissa kun hengittämisessä. Sisään hengittäessäni ilman eri kaasut ja myös mikrobit yhdistyvät ruumiiseeni,

Subjektiksi tulemisen rajat ovat häilyvät ja prosessuaaliset (Dewey 1916; Mead 1934), ja ne myös pakenevat kieltämme (esim. Blackman 2012; Massumi 2002). Ehdotankin jatkokeiluita kanssalaisuuden käsitteen kanssa (vrt. Salo & Suoranta 2002). Kun kansalaisuus territorialisoi oikeuksien ja velvollisuuksien, käytäntöjen siirtämisen, statuksen ja identiteetin kielellä, suuntaa kanssalaisuus rihmastojen, kehkeytmisten ja kuhinan, yllätyksellisyyden ja ihmettelyn, affektien ja tartuntojen prosesseihin. Kun kansalaisuus viittaa yksilön ja valtion suhteeseen, jäsenyyteen ja ei-jäsenyyteen, suuntaa kanssalaisuus monisuuntaisten affektiivisten sommitelmien kehkeytmiseen ja ruumiiden läpäisevyyteen ja ”materiaalidiskursiivisuuteen” (ks. Barad 2007). Poliittisuutta ovat muodostamassa lukuisat muutkin suhteet kuin Mouffen (2000) painottavat ystävän ja vihollisen suhteet.

En väitä, etteikö olisi hyödyllistä oppia arvioimaan perusteluja, vaan että on myös tärkeää pohtia, mihin perustelut ovat kietoutuneena ja miten ne kehkeytyvät. Millä tavoin tila ja tilanne, valtasuhteet ja voimat, puhe ja enemmän-kuin-puhe ovat läsnä? Ajattelemmeko reflektioivamme maailmaa vai onko kommunikaatiomme pikemminkin diffraktiota, kaikuksen tilanteista taittumista? Minkälaiset tarinat kehkeytyvät poliittisen kommunikaation saadessa suuntiaan? Minkälaista voisi olla ajattelu, joka purkaa rajanvetoja ihmettelemällä ja pysyttelemällä liikkeessä?

Äänen kuuntelemisen korostaminen on edistänyt kokeiluja, joissa lapset ja nuoret ovat muun muassa päässeet kertomaan mielipiteitään ja suunnittelemaan yhdessä aikuisten kanssa toimintaansa erinäisissä institutionaalisissa asetelmissä. Näissä keskusteluissa korostetaan kuuntelemisen tärkeyttä. Davies (2014), pohjaten esimerkiksi Bergsonin ajatteluun, erottelee analyttisesti emergentin kuuntelemisen ja tavanomaisen kuuntelemisen. Tavanomainen kuunteleminen (engl. *listening-as-usual*) pyrki arvioimaan, tulkitsemaan ja kategorisoimaan ääniä, yhdistämään ne johonkin, jonka jo tiedämme. Emergentti kuuntelminen puolestaan ei ota tällaista arvioivaa etäisyyttä, vaan seuraa, mitä äänet ja liikkeet tekevät, miltä ne tuntuvat, mitä ne tartuttavat, mihin ne suuntaavat. Länsimaisen maailmaa erillisiin osiin jakavan ajattelun historia on pitkä ja voimakas, joten kuuntelemme aina myös tavalla, jota Davies kutsuu ”tavanomaiseksi”. Mutta samalla jokainen

happi siirtyy soluihini, mikrobit kohtaavat ruumiini mikrobiotan. Rintani kohoaa, asen-toni muuttuu. Hengittäessäni ulos, ruumiissani muotoutuneet kaasut siirtyvät mikro-bien mukana ”takaisin” ilmaan. Rintani laskee, selkäni etenee, käteni painuvat, hengi-tykseni pysähtyy jälleen hetkeksi. Hengitän monissa ruumiissa kiertänyttä ilmaa. Hengi-tys on osa ruumiin vaikuttamisen ja vaikuttamisen varioituvaa toistoa. Mitä tapahtuu hengitysten välillä? Todellisuus jatkaa virtaamistaan: ilma kuljettaa koirien haukunnan aaltoja, valon aallot vaikuttavat materian kanssa, vitamiinit kehkeytyvät iholla, pudon-nut lehti on muuttumassa mullaksi, sydän jatkaa pumppaamistaan, ajatuksia kehkeytyy. Taukojenkin aikana ruumiiden väliset suhteet jatkavat avoimina prosesseina moninai-sine liikkeineen ja aikoineen, tai ”mikro-ontologioineen” (Blackman 2012). Enkö ”minä” ole yhtäläillä tuossa kuin tässäkin? Ruumiistani virtaavan ilman ääni aaltoilee ruumiis-sani ja sen ympärillä.

tilanne on ainutkertainen. Emergentti kuunteleminen kysyykin, mitä uutta ja ainutkertaista tilanteessa on meneillään.²⁶

Kuuntelemisen vaatimus ohjaa meitä helposti ajattelemaan puhetta ja perustelemista, kuten usein deliberatiivisen kommunikaation jäsenyksissä. Mutta tällöinkään ei ole mitenkään helppoa käsitteellistää sitä, mitä ja miten lopulta tulomme kuulleeksi. Ehkä voisimme ajatella kuuntelemista herkistymisenä sille, mitä tapahtuu, miten se resonoi meissä, minkälaisiin kaikuihin tapahtumassa oleva yhdistyy kulkiessaan, millaisiksi olemme tulossa, miten tila on affektoitumassa ja territorialisoitumassa.²⁷

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että joillain lausumilla on suuremmat tartuttamisen kapasiteetit kuin toisilla: viritymme niille herkemmin, ne liikuttavat ja vetävät meitä puoleensa enemmän kuin toiset, niitä on vahvistettu enemmän kuin toisia (ks. myös Thompson & Hoggett 2012; Sampson 2012). Samaa voi sanoa vaikkapa suhteistamme mikrobeihin ja viruksiin. Home- ja ihmisruumiin yhteentuleminen voi tietyssä ajallis-tilallisessa kietoumassa muotoutua merkittäväksi ja monisuuntaiseksi kansalliseksi ongelmaksi. Tartunnoilla voi olla erilaisia intensiteettejä ja nämä voivat vaihdella riippuen ruumiiden kapasiteeteista vaikuttua ja vaikuttaa (ks. Deleuze & Guattari 1987; Sampson 2012): tietyt homeitiöt eivät esimerkiksi nykyisen tietämyksen valossa tuota vastaavia oireita kaikkien ihmisten kohdalla, paitsi mahdollisesti pitkäkestoisempien intensiteettien myötä. Huoli terveydestä ei tartu samalla tavoin kaikkiin lapsiin tai aikuisiin. Tartunnallisuuden käsitteessä

²⁶ Puolitoistavuotias lapseni sanoo ”äiti” kolme kertaa. Ensimmäisellä kerralla hän osoittaa äitiä, toisella itseään ja kolmanella minua. Tavanomainen kuunteleminen tuottaa ajatuksen: ”yksi kolmesta meni oikein”. Emergentti kuunteleminen jää miettimään ”äitiä” tilanteessa kehkeytyvän merkityksellisenä suhteena ja tunteiden kudelmana. Mitä kaikkea se voikaan olla ja tulla olemaan?

²⁷ Saksofonisti Albert Ayler kertoo vapaan jazzimprovisaation klassikkoäänitteen Spiritual Unityn (1965) studiosessioista: ”Emme me soittaneet, me kuuntelimme toisiamme”. Holland (2013) katsoo vapaan jazzimprovisaation kykenevän ainakin hetkittäisesti tavoittamaan tilan, jossa musiikki ei ehdi uurtua (tässä tapauksessa uurteet olisivat esimerkiksi tavanomaisia sointukiertoja tai modaalista improvisaatiota). Tämä on Hollandin (2013) mukaan esimerkki absoluuttisesta de-territorialisaatiosta. Ajatus kieltämättä resonoi omien soittokokemusteni kanssa sekä filosofisen ja tutkimuksellisen kulkemiseni kanssa, muiden muassa. Varovaisesti voisin käsitteellistää tällaista kulkemista katoamisena tilaan ja aikaan, unohtumisena, hälvenemisenä. On mahdotonta pysytellä tuossa kehkeytymisessä, sillä kaikenlainen pyrkiminen piirtää uurteita (ks. myös Watts 1973). Kun huomaa soittavansa ilman että soittaa, voi helposti pelästyä ja uurtua tutulla intervallilla tai melodiolla itselleen turvallisen tilan, palata tavanomaisen soittamisen pariin, soittamisen performoinnin pariin, oikein soittamisen pariin, alkaa ajatella huonosti syntyneitä tai skaalan ulkopuolisia ääniä virheinä. Rehellisuuden nimissä on kuitenkin todettava, että musiikin kanssa (ja joskus myös muissa askareissa) olen kokenut jotain, mitä voisin hyvinkin kutsua vapaudeksi, mutta voisin puhua siitä myös muilla nimillä, koskaan kuitenkaan täysin tavoittamatta sitä.

sekoittuvat biologinen ja sosiaalinen, luonto ja kulttuuri, kuten homekouluilmion kanssa olen tullut ajatelleeksi.

Maisema on sotkuinen, vaikka usein oletamme sen muodot selvärajaisiksi. Olemme myös oppineet tällaiseen katsomisen tapaan oppiaineiden, tieteenalojen, yhteiskuntaluokkien, rotujen, sukupuolten, ammattiryhmien, ikien, ruumiinrakenteiden, omistusoikeuksien, puolueiden, valtioiden ja lukuisten muiden territorialisoivien tekojen ajallis-tilallisten kehkeytymisten myötä. Kielellisinä eläiminä toisin sanoen teemme kielellä jotain – kieli on performatiivista (Butler 1993; Barad 2007) – ja näin se myös tekee meille jotain (Deleuze & Guattari 1987). Se, että symbolisella järjestelmällä on valtaa ja voimaa²⁸, ei kuitenkaan tarkoita, että se toimisi irrallaan siitä, mikä sen mahdollistaa ja mihin se on yhdistyneenä (ks. luku 1). Voimme pohtia ihmisten territoriaalista toimintaa, mutta vain ymmärtäen sen olevan yhteydessä monimutkaisiin ”mekaanisiin, fysikaalisiin, kemiallisiin, orgaanisiin ja muihin voimiin ja toimintoihin” (Raffestin 2012). Baradia (2007, 378) tulkiten, posthumanismi²⁹ ei ainoastaan tarkoita lukuisten Toisten (naisten, orjien, lasten, eläinten, ynnä muiden) toivottamista tervetulleeksi tietäjien joukkoon, vaan erityisesti ”tietämisen ontologian tarkempaa huomioimista”.

Olen ajatellut tartuntojen ja territorialisoitumisen kanssa koulun elettyä elämää, demokratiakokeiluita ja sisäilmaongelmia, häiriten myös ihmisten ja muiden eläinten rajanvetoja. Rinnalla olen piirtänyt karttaani suuntiin, jotka ottavat vakavasti ihmisen kehkeytymisen osana enemmän-kuin-sosiaalista ympäristöään avaten keskustelua esimerkiksi affektien ja mikrobien suuntiin. Näin olen tullut myös haastaneeksi ajatusta järjestyksestä, joka on irroitettu ruumiiden välisistä tartunnoista ja niiden intensiteeteistä. Kouludemokratiaa tehdessämme voisimmekin aika ajoin kysyä, minkälaiset tartunnat saavat meidät haluamaan sitä, ja mitä nämä tartunnat oikeastaan saavat meidät haluamaan. Muun muassa Biesta (2011) on kritisoinut demokratiakasvatuksesta käytävää keskustelua siitä, että siihen sisältyy usein ajatus noviisien tuomisesta demokratian sisään sen ulkopuolelta. Tämä on problemaattista siksi, että ajattelemme tällöin demokratian olevan olotila, joka voidaan saavuttaa, tulisi saavuttaa tai joka on jo saavutettu. Demokratian suunta on ”ylhäältä alas ja keskuksesta reunoille” (Hansen 2015, 44).

Diffraktoiden Biestan (2011) kanssa, jos kartoitamme tartuntoja ja niiden suuntia, voimme huomata, että demokratiakokeilujemme lopputulemat jäävät väistämättä aina avoimeksi ja myös vaivaannuttavaksi. Tämä jättää tilaa jatkokokeiluille yhteiselomme lukuisten historioiden kehkeytyessä. Ehkäpä seuraavanlaisen paradoksin muotoilu voi auttaa: silloin kun tulim ajatelleeksi, että kouludemo-

²⁸ Viittaan tässä Massumin (1987) tulkintaan Deleuze & Guattarista (1987): valta rakentaa muureja, voima avaa suuntia.

²⁹ Posthumanismi kritisoi humanismia erityisesti siitä, että siinä ihminen asetetaan kaiken keskipisteeksi sen sijaan, että ihmisen lisäksi pohdittaisiin myös muita kokijoita ja toimijoita (ks. myös Pickering 1995; Rautio ym. 2017).

Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa

krationkokeilumme ei toiminut – huomasi sen tuottaneen marginaalin, hiljentäneen ääniä, edeten epäsymmetrisesti, jääden keskeneräiseksi – se juurikin toimi. Se toimi saadessaan epäoimään, pannaan alulle ajatuksia vallasta ja voimista, territorialisaatiosta ja tartunnallisuudesta. Se toimi avatessaan suuntia.

6 Epilogi

Tämä väitöskirja koostuu neljästä osatutkimuksesta sekä yhteenvedo-osioista. Neljä osatutkimusta tarkastelevat kokeiluja demokratian kanssa erilaisia aineistoja hyödyntäen. Kolmessa artikkelissa (II-IV) demokratiakokeilut ovat olleet jossain määrin suunniteltuja ja ohjattuja, vaikkakin yllätyksellisiä prosesseja, kun taas homekoulu tapauksessa demokratiakokeiluna voidaan pitää homekouluihin liittyvän moninaisen liikehdinnän kehkeytymistä. Osatutkimukset esittelevät ja pohtivat demokratian ja osallistumisen kysymyksiä niin luokkahuoneiden päätöksenteossa (artikkelit II ja IV), koulutuksen suunnittelussa (artikkeli III) kuin paikallisissa aktivismissa (artikkeli IV). Katson, että ne tarjoavat lukuisia tartuntoja, joiden kanssa myös opetus- ja kasvatustyötä tekevät voivat kokeilla uusia suuntia yhteisössään esimerkiksi kouludemokratiaan, osallistumiseen ja osallisuuteen liittyen. Yhteenvedo-osiossa olen jatkanut ajattelemista osatutkimusten sekä monien muiden kanssa. Myös se tarjoaa kasvattajille mahdollisuuksia kokeilla. Se rohkaisee käsitteiden ohella kokeilemaan rihmastollista ajattelemista, yhteyksien kartoittamista, ihmettelyn voimaa ja tulkinnan avoimeksi jättämistä.

Onkin syytä lyhyesti aukikirjoittaa sitä kokeilua, joka muotoutuu osatutkimusten ja yhteenvedon yhdistelmässä. Osatutkimukset on kirjoitettu tavalla, jota voitaisiin kuvata selkeyteen pyrkiväksi. Ne esittävät ajattelun tiettyjen vaiheiden ja toimintojen kautta etenevänä hallittuna prosessina edeten teoriataustasta aineiston ja analyysin kuvaamiseen ja edelleen löydöksiin ja johtopäätöksiin. Osatutkimukset kytkeytyvät tieteellisen ilmaisemisen tapaan, jota monissa tiedejournaaleissa edellytetään. Mutta tutkimista voi lähestyä myös muilla tavoin. Yhteenvedo-osiossa olen antanut ajatuksen viedä ja ohjata muotoa, toki myös jäsenellen tekstiä jatkuvasti. Olen koettanut pysyä ajattelun vauhdissa. Kokeilemistani ei ole niinkään ohjannut pyrkimys selkeärajaisten alueiden muodostamiseen, vaan pikemminkin halu säilyttää kartta aina jossain määrin avoimena. Muun muassa mannermaisien filosofian ilmaisusta voimaantuneena kieleni on tästä syystä myös runollista ja kaunokirjallista.

Tuomalla kaksi usein erillisinä pidettyä ilmaisemisen ja ajattelemisen tapaa yhteen samassa tekstissä väitöskirjani jättääkin nähdäkseni ilmoille kysymyksen hyvästä tieteellisestä ilmaisemisen, kirjoittamisen ja ajattelemisen tavasta. Millä tavoin, jos mitenkään, ”muotoon” ja ”sotkuun” perustuvan tietämisen on mahdollista toimia yhdessä? Voivatko kaunokirjallinen ja taiteellinen yhdistyä tieteelliseen tavalla, joka avaa uusia suuntia? Ja, valtaan liittyen: saavatko ne yhdistyä, milloin, miten ja keiden toimesta? Voisimme myös kyseenalaistaa koko tällaisen kahtiajakoisen kysymyksenasettelun ja jatkaa kartoittamalla, millä tavoin tiede ja taide ja moni muu toisistaan erillisenä mielletty yhteiselämän alue ovat aina olleet

tiivisti sisäkkäisiä – yhtä moneutta, kuten Deleuze & Guattari (1987) saattaisivat rihmastollisuutta kielellistä.

Metodologisesti ajateltuna olen tullut tutkimusprosessini myötä yhä vakuuttuneemmaksi siitä, ettei tutkimaamme elämää voi kuvata sen ulkopuolelta käsin. Niinpä kun Barad (2007) puhuu apparaatin ja tutkittavan ilmiön kietoutuneesta luonteesta, tuo myös ihmis- ja yhteiskuntatieteilijä tulkintaansa kaiken sen, minkä kanssa on kehkeytyvässä. Tällöin on vaikeaa kirjoittaa vaikkapa lasten näkökulmasta tai äänestä. Sen lisäksi, että ne eivät koskaan ole yksittäisiä vaan yhdistelmäisiä, ovat ne jo niistä kirjoittaessa yhdistyneet kirjoittajan näkökulmiin ja ääniin, jotka niin ikään muotoutuvat osana kehkeytyviä sommitelmia. Miksi sitten on tärkeää olla kiinnostunut lapsista ja heidän ajatuksistaan? Ainakin siksi, että lapset kansoittavat samaa maailmaa kuin aikuisetkin, monien muiden lisäksi. He tuntevat, ajattelevat, haluavat ja tekevät. He ovat osa kehkeytyvää yhteiskuntaa, jolloin yhteiskuntaa ei voi ajatella ilman heitä ja ilman niitä konkreettisia elämiä, joita he elävät ja tulevat eläneeksi. Kaikki Toiset voidaan ajatella kokijoina yhtä lailla; he elävät aktiivista yhdistelmäistä kehkeytymistä, jossa on aina myös jotain ainutkertaista. Oleminen on kietoutunut tietämiseen, ja tämän kietoutuneisuuden myötä tulemmme jatkuvasti erilaisiksi (Deleuze & Guattari 1987).

Sen lisäksi, että pyrkisimme tutkijoina ja kasvattajina selittämään, mitä nämä elämät ovat ja keitä ovat nämä ihmiset, voisimme puhua myös kanssa-ajattelemisesta ja kanssalaisuudesta. Tällöin ajatteluumme ohjaisi se, mitä kehkeytyy kanssakulkemisemme myötä; minkälaisia territorialisointumisia, minkälaista territoriaalisuudelta hetkellisesti pakenevaa ihmettelyä ja liikettä?

On kuitenkin vaikeaa kirjoittaa siten, että ihmettelisi koko ajan maailman sisäpuolella. Ulkopuolisen tarkkailijan position ottaminen on tieteen tekemisessä voimakas konventio. Myös tämä hehkuu ajattelussani väistämättä. Esimerkiksi artikkelissa II kuvaan aineistoani ulkopuolisen silmin ja pyrin häivyttämään osallistumistani kuvasta. Myös arkipuheessamme asetamme itsemme tilanteen tarkkailijaksi pyrkiessämme selittämään, mitä tapahtui tai miten asiat ovat. Monet narratiivisia menetelmiä käyttävät tietävät, kuinka tarinat sisältävät aina tilanteisia variaatioita: esimerkiksi tutkijalle ja kaverille kerrotut tarinat samasta tapahtumasta voivat olla keskenään hyvin erilaisia. Puhuessamme aineiston keräämisestä on ulkopuolisen position ottaminen ilmeistä. Aineisto on tuolla jossain, mistä me tutkijat sen käymme hakemassa. Kun katsomme videota luokkahuoneesta tai kun analysoimme haastattelutekstejä, ajattelemmeko tarkastelevamme todellisuutta vai kokeilevamme sen kanssa? Tämä problematiikka ei nähdäkseni katoa, vaikka puhuisimme aineiston tuottamisesta, olkoonkin, että tällöin otamme paremmin huomioon sen tilanteisen ja vuorovaikutteisen luonteen. Esimerkiksi haastattelut samalla tapaa kuin deliberaatiotkin, ovat aina jossain määrin avoimia ja neuvoteltuja – niin sanallisen kuin sanattoman vuorovaikutuksen kautta. Tähän avoimuuteen sisältyy sekin, ettei haastattelutilanne ole pelkästään puhetta tai tapahdu pelkästään intentionaalisten ihmisten välillä.

Luokkahuoneen nurkasta katseleva ja kuunteleva video ei yhdisty muihin aistimisiin. Se tallentaa usein vain yhtä kuvakulmaa, kykenemättä juurikaan vaikuttamaan. Mutta katsellessamme ja kuunnellessamme videota olemme koko ruumiillamme läsnä: ”siellä” ja ”täällä” sekoituvat. Emme katsele videota toisena mekaanisena koneena, vaan kehkeytyvänä sommitelmana, jonka aistit ovat kietoutuneet yhteen. Erityinen metodologinen haaste on vielä läsnä, kun yritämme kertoa itsellemme ja muille, miten analysointi, jolla usein tarkoitamme aineistomme iteratiivista kategorisointia, oikeastaan tapahtuukaan. Millä tavoin ajatukset, jotka tulemme raportoineeksi, kristallisoituvat? Usein tässä vaiheessa katsomme ottavamme aineistoon etäisyyttä, jonka johdosta voimme todenmukaisemmin selittää, mitä siinä tapahtuu. Mutta emmekö tällöin jo yhdistele aineistoamme toisiinsa vähemmän tunnustettuihin aineistoihimme, jotka kehkeytyvät elämistemme tiimelyksessä? Mikseivät kirjalliset lähteemme olisi niin ikään aineistoja, joita käytämme ja jotka käyttävät meitä? Entä se aktualisoituva elämämme, jota elämme lukuisten toisten kanssa?³⁰ Voisiko olla rehellistä ja totuudenmukaista puhua tutkimisesta kokeilemisena tartuntojen kanssa?

Dewey (1916) korosti kouludemokratiaa elämäntapana painottaen näin muotoa. Tapahan on jotain sellaista, joka on vakiintunut. Olen ajatellut sekä kirjoittamiseni että osatutkimukseni kokeiluiksi. Ajattelen demokratiakokeiluita jatkuvina ja lukuisina. Demokratian tai demokratioiden sijaan voisimmekin puhua demokratisoitumisista. Mutta tämä edellyttää, että ymmärrämme poliittisen hyvin laajasti kehkeytymisenä, jonka kautta muodostuvat lukuisat sellaiset sosiomateriaaliset yhteydet, joilla on väliä tai merkitys. ”Demokratia” tulee olevaksi koittaessamme tarttua näihin ”väleihin”; valtaan ja voimaan. Samalla olemme tekemisissä uusien tartuntojen ja tarttumisten sotkun kanssa, kuten vaikkapa luokkahuonede-liberaatioiden kanssa ajatellessani huomasi. Kokeilemiseen sisältyykin kiinnostus sitä kohtaan, mitä tapahtuu silloin, kun otamme jotain, minkä jo luulemme tietävämme ja annamme sen yhdistyä virtaavaan arkeen. Emme tällöin ajattele vievämme kouluihin demokratiaa, vaan kokeilevämme sitä yhdessä. Kokeilumme sekoittuu arkeen, jonka yhtenä piirteenä voidaan nähdä jatkuvasti muotoutuvat kysymykset siitä, mikä on yhteistä ja millä tavoin, millä on väliä ja merkitystä milloinkin. Demokratiakasvatuksen territorialisoituvaan sommitelmaan kietoutuvat myös vaikkapa 1970-luvun kouludemokratiakokeilujen kaiut, nykyiset huolenaiheet koulun vajavaisesta keskustelukulttuurista ja oppilaiden näkökulmien kuuntelemisen vähäisyydestä, halut edustuksellisen järjestelmän ylläpitämiseen ja tietynlaisen työvoiman markkinoille tuottamiseen, halu painottaa yksilön autenttista ääntä ja myös aikakautemme voimakkaat tavat käsitteellistää lapsuutta ja aikuisuutta, muiden muassa.

³⁰ Viimeaikaisessa post-kvalitatiiviseksikin kutsutussa keskustelussa aineisto mielletään muuttuvana ja liikkuvana, tutkimusprosessissa kehkeytyvänä (ks. esim. St. Pierre 2011).

Huomaan, että käsikirjoitukseni tärkeänä juonteena on ollut kysymys subjektiviteetistä. Ajatteluani on monien muiden tavoin ohjannut halu kyseenalaistaa autenttista ääntä ja yksilön erillisyyttä. Esimerkiksi Deweylle (1916) kokemus on aktiivisen ja passiivisen suhde: sekä kokeilemistä että läpikäymistä. Hänelle yksilön muutoksessa tärkeää näyttäisi olevan aktiivinen reflektio. Mutta voisimme myös ajatella, että kaikki se, mitä ”läpikäymme”, on niin ikään osoitus aktiivisuudesta. Tällöin aktiivisuus viittaa siihen kuhinaan, jonka myötä erinäiset yhdistelmät ja myös halut kehkeytyvät. Yksilön rajat piirtyvät avoimmiksi ja se, keitä olemme ja mitä tavoittelemme, näyttäytyy suhteisena, yhdistelmäisenä ja epälineaarisenä. Näin ajattellessamme emme myöskään pitäydy ajatuksessa kehityksestä tiettyjen vaiheiden läpi kulkevana jalostumisena ja paremmaksi tulemisena. Ryhdymme pikemminkin ajattelemaan yhteyksiä ja kietoutuneisuutta. Luokkahuoneiden, koulun käytävien, ruokaloiden ja pihojen virtauksissa kehkeytyy jatkuvasti ja samanaikaisesti jotain tuttua ja jotain erilaista. Kasvatuksen yhteydessä voisimme kysyä, milloin tulemme seuranneeksi tätä huolestuneina ja kenties pelokkaina, ja milloin tulemme ihmettelleeksi?

Deleuze & Guattaria (1987) lukien subjektiviteettia on syytä pitää territorialisuuden muotona, joka ilmenee pyrkimyksinä tuottaa ja ylläpitää etäisyyttä muihin ja toisaalta pyrkimyksinä nojata siihen, minkä jo tiedämme. Tällöin sille ainekertaisuudelle virittyminen, joka jokaisessa hetkessä on meneillään, voisi myös kyseenalaistaa kaikenlaista pysyvää kuulumista johonkin territorioon, kuten vaikkapa tiettyyn kansaan. Miten tällöin demokratian voisi ajatella toteutuvan ainakaan tavalla, joka pakottaa oletamaan suljettuja puolueita, puolii tai alueita? Mitä olisi arkinen kouludemokratia, joka ei ennalta tiedä muotoaan ja ongelmiaan eikä aloita ihannoimalla itseään?

Deleuze & Guattarin (1987) nomadinen subjekti on de-territorialisoiva subjekti: aina, kun muoto alkaa jähmettyä, on liikuttava jälleen, on voitava muuttua miksi tahansa ”kansaksi”, miksi tahansa ”toiseksi”, on kuljettava rajoista välittämättä, mutta muistettava myös jonkinasteinen turvallisuus. Nuoremmat lapset ovat usein muistuttaneet minua tästä mahdollisuudesta. Heidän kanssaan monissa tapahtumissa on sellaisen leikin mahdollisuus, jonka improvisoivassa tiimellyksessä en voi kuin naurahtaa omille territorialisointipyrkimyksilleni. Nomadikaan ei ole jatkuvasti rajaton. Aina alkaa hahmottua raja ja territorio ja aina avautuu myös paon viiva. Tätä ajattelen Deleuze & Guattarin (1987) tarkoittavan territorialisaation, re-territorialisaation ja de-territorialisaation triadillaan. Kansalaisraatien opiskelijat kertoivat huomanneensa, miten eri tavoin toiset opiskelijat koulutilaa kokivat, mutta samalla koulua koetettiin territorialisoida tietyllä kansalaisraatimallilla (artikkeli III). Luokkaretkestä keskustellessaan oppilaat tuottivat merkityksellisiä yhteiskunnallisia suhteitaan näkyväksi sekä paikansivat myös ulossulkevan käytänteen yhteisestä menneisyydestään (artikkeli IV). Tätä olivat tukemassa keskustelulle muodostetut säännöt, jotka oli osin johdettu deliberatiivisen kommunikaation teoretisoinneista. Opettajan kanssa keskustellessamme

ajauduimme halujen ristiriitaiseen välitilaan tai useiden eri territorialisaatioprosessien välitilaan (artikkeli II). Paon viiva jäi artikkelissani ehdottamatta. Sen sijaan artikkeli kannusti suunnistamiseen. Ehkäpä paon viivat kehkeytyvät suunnistamisen tai kuljeskelun myötä. Homeisessa koulussa tapahtunut homeenmetsästys (ks. artikkeli I) pakeni julkiselta huolipuheelta, ja koin siinä liikkuvan affekteja, jotka eivät mahtuneet niiden joukkoon, jotka jo tiesin. Homeenmetsästys antoi aiheutta ajatella koulujen sisäilmaongelmia rihmastona, jossa monenlaisia yhdistelmiä kehkeytyy niin lasten konkreettisesti elämässä kuin markkinoilla ja tutkimusinstituutioissakin. Yhteenvedossa jatkoin kysymistä ja ihmettelyä osatutkimusteni löydösten kanssa ja erinäisten käsitteiden kanssa. Ajattelin tartuntojen ja affektien, kansalaisuuden, lapsuuden ja lapsuuksien, territorialisaation, deliberaation, vallan ja voiman, hiljaisuuksien, välitilojen, kuhinan, ruumiin ja kehkeytymisen kanssa, muutamia mainitakseni. Seuratkaa, mitä nämä ajatukset tekevät kansanne. Lisätäkää jotain ja kuunnelkaa, mitä muuta tapahtuu.

Biesta (2009) linjaa, että kasvatuksen kolmea päämäärää eli kvalifikaatiota, sosialisatiota ja subjektifikaatiota (tai individuaatiota) olisi aina mietittävä yhdessä. Kvalifikaatio viittaa sekä sellaisten tietojen mahdollistamiseen, jotka työelämässä nähdään arvokkaiksi että moninasiin todistuksiin, joilla performoida pätevyyttä. Sosialisatio johdattaa oppilaita tietynlaiseen sosiaaliseen, materiaaliseen, kulttuuriseen, taloudelliseen ja poliittiseen järjestykseen; sosialisatio on taipumusta ja halua vaalia joitain historioita, identiteettejä, roolituksia. Subjektifikaatio viittaa tietynlaiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan yksilöllistymisprosessiin tai olevaksi tulemiseen (Biesta 2009). Aiemman ajatteluni pohjalta ehdottaisin alustavasti myös ”de-subjektifikaation”, jonkinlaiseen ”ei-minuuteen” kasvattamista; tai paremmin ilmaistuna, kietoutuneisuudessa kasvatamista. Näin ottaisimme paremmin mukaan kasvatustajattelumme myös ne lukuisat muut, jotka osallistuvat, yhtä kaikki, kehkeytymiseemme (Barad 2007). Sillä eikö havaitsemamme erityisyytemme voisi myös olla niiden sommitelmallisten prosessien erityisyyttä, joihin osallistumme yhdessä lukuisten toisten kanssa?

Olen yhteenveto-osiossa väittänyt piirtäväni karttaa, kartoittavani. Mutta tämä kartta ei ole samanlainen kartta kuin se, jonka kanssa etsimme tiettyä kohdetta kaupungilla kulkiessamme. Karttaa, jota tarkoitan, on mahdotonta piirtää kaksiulotteiseksi kuvaksi, sillä rihmasto, jonka kanssa se kokeilee, ei ole kaksiulotteinen. Rihmasto on sen laatuinen ja ulotteinen kuin kaikkeus kulloinkin on, sisältäen niin mahdollisen kuin toteutuvan ja toteutuneen. Tällainen kartta ei koskaan tule valmiiksi, eikä se ole sen päämääräkään. Kartoittaminen on pikemminkin kehkeytymisen liikkeelle antautumista, kuljeskelua moniin haarautuviin suuntiin, luovaa kysymistä. Kartoittamiseni on tartuttanut kirjoittajaansa ja myös lukijoitaan ja jatkanut piirtymistään. Rihmasto kun kehkeytyy yhtä lailla täällä kuin sielläkin, sen lisäksi että se kehkeytyy myös jossain muualla.

Lähteet

- Ahonen, S. (2005). Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Alanen, L., & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London: Jessica Kingsley.
- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Press.
- Bell, V. (2007). *Culture and performance. The Challenge of Ethics, Politics and Feminist Theory*. Oxford: Berg.
- Benhabib, S. (1996). Toward a deliberative model of democratic legitimacy. Teoksessa S. Benhabib (toim.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 67–94.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A political ecology of things*. Durham: Duke University Press.
- Bergson, H. (1946/2007). *The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30, 141–153.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, citizenship and social justice* 4, 5–24.
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child–Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, 25, 93–103.
- Blackman, L. (2012). *Immaterial bodies. Affect, embodiment, mediation*. Los Angeles: Sage.
- Brennan, T. (2004). *The transmission of affect*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Burbules, N. C. (2005). Dialogue and critical pedagogy. Teoksessa I. Gur-Ze'ev (toim.) *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*. Haifa, Israel: University of Haifa, 193–207.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.

- Carson, L. & Hartz-Karp, J. (2005). Adapting and combining deliberative designs. Teoksessa J. Gastil & P. Levine (toim.) *The deliberative democracy handbook*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 120–138.
- Chambers, S. (2003). Deliberative democratic theory. *Annual Review of Political Science* 6, 307–326.
- Chandler, D. (2014). Democracy unbound? Non-linear politics and the politicization of everyday life. *European Journal of Social Theory* 17, 42–59.
- Cockburn, T. (1998). Children and Citizenship in Britain: A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship. *Childhood* 5, 99–117.
- Crosby, N. & Nethercut, D. (2005). Citizens juries: Creating a trustworthy voice of the people. Teoksessa J. Gastil & P. Levine (toim.) *The deliberative democracy handbook*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 111–119.
- Dawes L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together: A Programme of Activities for Developing Thinking Skills at KS2*. Birmingham: The Questions Publishing.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education* 22, 597–605.
- Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and becoming*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley/LA: University of California Press.
- Despret, V. (2004). The body we care for: Figures of anthropo-zoo-genesis. *Body & Society* 10, 111–134.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38: 503–520.
- Eränpalo, T. 2015. Pelillisuus tuo esiin nuorten kansalaispätevyyttä – Analysejä nuorten yhteiskunnallisesta deliberaatiosta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ewick, P. & Silbey, S. (2003). Narrating Social Structure: Stories of Resistance to Legal Authority. *American Journal of Sociology* 108, 1328–1372.
- Fitzpatrick, T. (2009). Deliberative democracy, critical rationality and social memory: theoretical resources of an ‘Education for Discourse’. *Studies in Philosophy and Education* 28, 313–327.
- Fishkin, J. S. (2009). *When the people speak: Deliberative democracy & public consultation*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: The Will to Knowledge*. New York: Pantheon books.
- Foss, S. K., Waters, W. J. & Armada, B. J. (2007). Toward a theory of agentic orientation: Rhetoric and agency in Run Lola Run. *Communication Theory* 17, 205–230.
- Goodin, R. E. (2000). Democratic deliberation within. *Philosophy and Public Affairs* 29, 81–109.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation Crisis*. Boston: Beacon Press.

- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hansen, P. (2016). *Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat. Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14, 575–599.
- Haraway, D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. Teoksessa L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (toim.) *Cultural Studies*. New York: Routledge, 295–337.
- Harrington, F. H. & Asa, C. S. (2003). Wolf communication. Teoksessa L. Mech & L. Boitani (toim.) *Wolves: Behavior, ecology, and conservation*. Chicago: University of Chicago Press, 66–103.
- Harris, A. & Wyn, J. (2009). Young people's politics and the micro-territories of the local. *Australian Journal of Political Science* 44, 327–344.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hohti, R. (2016). *Classroom matters: Research with children as entanglement*. Dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
- Holland, E. W. (2013). Deleuze and Guattari's 'A Thousand Plateaus': A Reader's Guide. London & New York: Bloomsbury.
- Holland, D. & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead and the new sociocultural studies of identity. Teoksessa H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (toim.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 101–135.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education* 43, 325–356.
- Häkli, J. & Kallio, K. P. (2013). Subject, action and polis: Theorizing political agency. *Progress in Human Geography*, 1–20.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* 11, 27–44.
- Kallio, K. P. (2006). *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajakäynnin tilana*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kallio, K. P. & Häkli, J. (2011). Tracing children's politics. *Political Geography* 30, 99–109.
- Kallio, K. P. & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity* 17, 1–16.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 17–66.
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method – to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 6, 1109–1117.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Christiano, T., Fung, A., Parkinson, J. ... & Warren, M. E. (2012). A systemic approach to deliberative democracy. Teoksessa J. Parkinson & J. Mansbridge (toim.) *Deliberative systems: Deliberative democracy at the large scale*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–26.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. (2014). *Politics and rhetoric: A critical introduction*. London: Routledge.
- Massumi, B. (1987). Translator's foreword: Pleasures of philosophy. Teoksessa G. Deleuze & F. Guattari, *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota, ix–xvi.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham & London: Duke University Press.
- Meyer, J. W. & Jepperson, R. L. (2000). The 'actors' of modern society: The cultural construction of social agency. *Sociological theory* 18, 100–120.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in philosophy and education* 27, 283–297.
- Mills, C. W. (1959/2015). *Sosiologinen mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London & New York: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London & New York: Routledge.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational Transformation Through Philosophy with Picturebooks*. Routledge.
- Myers, C. (2015). Children, among other things: Entangled cartographies of the More-than-human Kindergarten classroom. Dissertation. Kent State University.
- Offe, C. & Preuss, U. (1991). Democratic institutions and moral resources. Teoksessa D. Held (toim.) *Political Theory Today*. Cambridge: Polity Press.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 14.9.2016).
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 14.9.2016).
- Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: Time, agency and science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge Falmer.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9, 321–341.
- Pyry, N. (2015). *Hanging out with young people, urban spaces and ideas: Openings to dwelling, participation and thinking*. Dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
- Raffestin, C. (2012). Space, territory, and territoriality. *Environment and Planning D: Society and Space* 30, 121–141.

- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: On autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies* 11, 394–408.
- Rautio, P., Hohti, R., Leinonen, R-M., Tammi, T. 2017. Shitgulls and shops are nature: urban child–within–nature reconfigurations. *Environmental Education Research*.
- Reich, W. (2007). Deliberative democracy in the classroom: a sociological view. *Educational Theory* 57, 187–197.
- Roche, J. (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood* 6, 475–493.
- Rodgers, D. M. (2005). Children as social movement participants. Teoksessa D. A. Kinney & K. B. Rosier (toim.) *Sociological Studies of Children and Youth, Volume 11*. Emerald Group Publishing Limited, 239 – 259.
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 13, 104–113.
- Salo, P. & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Sampson, T. D. (2012). *Virality: Contagion theory in the age of networks*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Seibt, J. (2016). Process Philosophy. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/process-philosophy/>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. *M/C Journal* 8. <http://journal.media-culture.org.au/0512/03-shouse.php>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. http://www.iea.nl/iccs_media_advisory.html (Luettu 14.9.2016).
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41, 455–470.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 611–625.
- Steiner, J. (2012). Learning to deliberate. Teoksessa G. M. Carney & C. Harris (toim.) *Citizens' voices: Experiments in democratic renewal and reform*. Galway: ICSG, 3–7.
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education* 3, 471–491.
- Stringer, E. T. (1999). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sunstein, C. R. (2002). The Law of Group Polarization. *The Journal of Political Philosophy* 10, 175–195.

- Suoninen A, Kupari P and Törmäkangas K (2010) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 – tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suutarinen, S. (2006). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Thrift, N. (2004). Intensities of feeling: towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 86, 57–78.
- Thompson, S. & Hoggett, P. (2012). The affective turn in contemporary political studies. Teoksessa S. Thompson & P. Hoggett (toim.) *Politics and the Emotions*. London: Continuum.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: pupil control in disguise. *Teaching and Teacher Education* 26, 924–932.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <http://www.iea.nl/cived.html> (Luettu 14.9.2016).
- Tully, J. (2002). The unfreedom of the moderns in comparison to their ideals of constitutional democracy. *The Modern Law Review* 65, 204–228.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘Being and Becomings’: Children, Childhood and Temporality. *Children and Society* 22, 303–313.
- Waters, C. N., Zalasiewicz, J., Summerhayes, C., Barnosky, A. D., Poirier, C., Gałuszka, A. ... & Jeandel, C. (2016). The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351 (6269).
- Watts, A. (1973). *Zen*. Helsinki: Otava.
- Westcott, H. & Littleton, K. (2005). Exploring Meaning in Interviews with Children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children’s Experience*. London: Sage, 142–154.
- Wood, B. E. (2015). A Genealogy of the “Everyday” Within Young People’s Citizenship Studies. Teoksessa K. Kallio, S. Mills & T. Skelton (toim.) *Politics, Citizenship & Rights*, 1–14.
- Wyss, C. & Loetscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship education in classroom communities? *JSSE-Journal of Social Science Education* 11, 43–63.
- YK:n lapsen oikeuksien julistus. (1989). <http://www.unicef.org/crc/> (Luettu 14.9.2016).
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2001). Activist challenges to deliberative democracy. *Political theory*, 29, 670–690.