

Iltapäivätoiminnan osallistumisen tilat ja puhuvat kuvat

Kristiina Eskelinen

Tarkastelen artikkelissani koululaisten iltapäivätoimintaa lasten näkökulmasta. Iltapäivätoiminta on perusopetuslaissa määriteltyä, maksullista, ohjattua vapaa-ajantoimintaa, joka on tarkoitettu 1. ja 2. vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien erityisopetuksessa oleville oppilaille. Tässä artikkelissa pohdin, millainen lähtökohta iltapäivätoiminta on lasten osallistumiselle. Kysyn, millaisia toimimisen ja osallistumisen tiloja tai rajoja lasten iltapäivissä rakennetaan ja kuinka ne rakentuvat. Tarkastelen yhdestä iltapäivätoiminnan ryhmästä kerättyä etnografista valokuva-aineistoa. Olen kehittelemässä analyysin työvälineitä ja kerron tästä prosessista ja alustavista tulkinnoista. Lasten ottamissa kuvissa on monia yhtäaikaisia tapahtumia ja monenlaisia toimimisen mahdollisuuksia. Pohdin, miten kuvien tarinat voivat avautua, ja voivatko kuvat puhua. Luen kuvia tilan käsitteiden avulla ja kiinnitän huomiota osallistumisen ja toimimisen tilallisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Osallistuminen nähdään paitsi mahdollisuuksina vaikuttaa, myös toimintana ja tapahtumina.

Koululaisten iltapäivätoiminnassa (perusopetuslain mukainen aamu- ja iltapäivätoiminta) osallistuminen ja osallisuus ovat kirjattuina toiminnan lähtökohdissa (Perusopetuslaki 1136–1138/2003; Opetushallitus 2004, 2011b). Samanaikaisesti kaikkinaisen lapsen toiminta, myös niin sanottu vapaasti oleminen, on valvottua ja kontrolloitua. Tässä artikkelissa pohdin, millaisia mahdollisuuksia tämä lähtökohta luo lasten osallistumiselle. Kysyn, millaisia toimimisen ja osallistumisen tiloja tai rajoja lasten iltapäivissä rakennetaan tai kuinka ne rakentuvat.

Yhä useammin lasten ja nuorten arkea jäsentävät tiettyyn tarkoitukseen suunnitel-

lut ympäristöt, niin sanotut tekemisen tilat (*spaces for doing*), joissa toimitaan jonkun auktoriteetin tai instituution valvonnan alla. Esimerkiksi lasten ja nuorten omaehtoinen liikkuminen lähiympäristössä on vähentynyt, mikä liittyy aikataulutettuun arkeen ja aikuisten lisääntyneeseen valvontaan. Lapset ja nuoret itse kuitenkin haluaisivat aikaa myös pelkkään olemiseen ilman aikatauluja sekä tiloja kavereiden tapaamiseen. (Thomson & Philo 2004, 112–114; Tuononen 2008; Kuusisto-Arponen & Tani 2009, 51–52.)

Lasten toimintamahdollisuudet ovat useimmiten riippuvaisia siitä, ovatko aikuiset kiinnostuneita lasten osallistumisesta (Manion 2007; Kiili 2008, 52). Etenkin silloin,

kun halutaan kehittää lasten mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, tulisi kiinnostus kohdentaa suuremmin siihen, mitä osallistuminen (*participation*) lasten jokapäiväisessä elämässä merkitsee (Salo 2010, 422; ks. myös Thomas 2007; Laine 2010, 101).

Osallistuminen voidaan nähdä ennen kaikkea sosiaalisena toimintana muiden kanssa (Alanko 2010, 57). Strandell (1995) puhuu sosiaalisesta osallistumisesta, sellaisten suhtautumistapojen ja sosiaalisten koodien ja mallien oppimisesta, joiden turvin lapsi liikkuu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Viittala 2008, 69). Mutta osallistuminen voi tarkoittaa myös aikuisen auktoriteetin kohtaamista ja totuttujen oletusten haastamista ja vastustamista (Salo 2010, 422). Toisaalta lapsille ja nuorille tulisi antaa myös mahdollisuus olla osallistumatta heidän niin halutessaan (Alanko 2010, 58; ks. myös Eskelinen 2010, 86–88). Tässä artikkelissa osallistuminen nähdään paitsi mahdollisuuksina vaikuttaa iltapäivätoiminnan käytäntöihin, myös toimintana ja tapahtumina. Toisin sanoen tapoina, miten lapset ovat läsnä iltapäivätoiminnassa, miten he osallistuvat tai ovat osallistumatta, ja kuinka he rakentavat omaa olemistaan ja omia tilojaan institutionaalisissa tiloissa, järjestyksissä ja sosiaalisissa suhteissa.

Osallisuudessa (*inclusion*) on keskeistä yksilön kokemus omista kyvyistään olla mukana määrittelemässä toiminnan sisältöjä ja muotoja. Ryhmällä tai yhteisöllä on tässä kokemuksessa keskeinen rooli. Siksi on tärkeää ymmärtää, mihin osallistutaan ja missä ollaan osallisina. (Gretschel 2002, 91; Hanhivaara 2006, 32; Kiilakoski 2007, 73; Alanko 2010, 57). Tämän artikkelin käsitteistössä osallisuus tulee määritellyksi lähinnä iltapäivätoiminnan tavoitteissa ja ohjeistuksissa.

Artikkelin aluksi tuon esiin iltapäivätoiminnan yhteiskunnallisia lähtökohia. Seuraavaksi kerron aineistosta ja aineiston lukemisen tavoista. Sen jälkeen esittelen tilateoreettista

keskustelua – pohdin sen antia oman aineiston analyysille, osallistumiselle, erilaisten institutionaalisten tilojen ja järjestysten hahmottamiselle. Lopuksi yritän saada selkoa toimimisen rajoista ja rajoilla olemisesta. Esitän valokuva-aineistosta alustavia analyysejä kääntämällä kuvia tekstiksi.

Iltapäivätoiminnan lähtökohdat

Perusopetuslain (1136–1138/2003) mukainen koululaisten iltapäivätoiminta (aamu- ja iltapäivätoiminta) on tarkoitettu 1–2 luokkalaissille ja erityistä tukea tarvitseville 3–9 luokkalaissille lapsille. Se on ohjattua, maksullista vapaa-ajan toimintaa, jonka järjestämisestä ja laajuudesta kunta päättää. Iltapäivätoiminta ei kuitenkaan ole subjektiivinen oikeus kuten päivähoito, eikä laki velvoita kuntia toiminnan järjestämiseen (Perusopetuslaki 1136/2003, 642/2010). Suurin osa Suomen kunnista järjestää iltapäivätoimintaa ja siihen osallistuu vuosittain noin puolet ensimmäisen luokan ja vajaa kolmannes toisen luokan oppilaista, yhteensä noin 47 000 lasta (Opetushallitus 2011a). Useimmiten toimintaa järjestetään koulun tiloissa 3–5 tunnin ajan koulupäivän jälkeen. Suurimmissa kaupungeissa lapsille järjestetään myös avointa, ei-perusopetuslain mukaista iltapäivätoimintaa. Tällaisessa avoimessa, usein leikkipuistoissa järjestettävässä toiminnassa lapset ovat vanhempien vastuulla. Perusopetuslain mukaisessa iltapäivätoiminnassa ohjaajilla on lapsista hoitovastuu.

Aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevissa dokumenteissa (Eskelinen & Lehto 2011) toiminnalle asetetaan monia yhteiskunnallisia ja lasten hyvinvointiin liittyviä tehtäviä. Perustana pidetään turvallisen kasvuympäristön luomista. Toiminta nähdään keinona työ- ja perhe-elämän yhteensovittamiseen ja sen katsotaan olevan avainasemassa edistettäessä

lasten ja nuorten hyvinvointia lisäämällä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja osallisuutta sekä ehkäisemällä syrjäytymistä.

Toiminnalla on lisäksi vahvat sidokset lastensuojelulain (417/2007) ja nuorisolain (72/2006; 693/2010) tavoitteisiin. Osallistuminen aamu- ja iltapäivätoimintaan voi tarvittaessa olla osa perusopetuksessa oppilaalle annettavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea tai lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen asiakassuunnitelmaan kirjattava avohuollon tukitoimi (Iivonen 2009, Opetushallitus 2011b). Vaikka iltapäivätoiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja sijoittuu lasten vapaa-aikaan, toimintaa ohjaavat perusopetuksen yleiset kasvatustavoitteet, joiden on määrä tukea koulun ja kodin kasvatustyötä ja kasvat-
taa lasta muiden muassa aktiiviseksi, osallistuvaksi ja sosiaaliseksi (Opetushallitus 2011b; ks. myös Eskelinen 2010, 86–88, Eskelinen & Lehto 2011).

Koululaisten iltapäivätoiminnan lähtökohdissa näkyy 1980- ja 1990-lukujen perinne, jossa oltiin kiinnostuneita etenkin lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisystä ja vanhemmuuden tukemisesta (Alanen & Sauli & Strandell 2004, 162–165; Kiili 2007, 119). Nykymuotoinen toiminta luotiin 1990-luvun laman seurauksena, kun päiväkodeissa tarjottu koululaisten iltapäivähoito oli vähentynyt merkittävästi. Vuonna 2004 voimaan tullutta aamu- ja iltapäivätoiminnan lakia (Perusopetuslaki 1136–1138/2003) edelsi vuosituhaten vaihteessa voimakas julkinen keskustelu iltapäivätoiminnan tarpeellisuudesta. Keskustelua leimasivat vahvat väitteet lasten yksin jättämisen vahingollisista seurauksista. (Strandell & Forsberg 2005, 610–61.) Lisäksi OECD (2000) oli huomauttanut Suomen valtiota koululaisten iltapäivien järjestämisen tarpeen kiireellisyydestä.

Iltapäivätoiminnan sanotaan syntyneen tarpeesta (Pulkkinen 2008), mutta sen kehityksen takana voidaan nähdä myös lapsuu-

den institutionaalistuminen ja lapsuuteen kohdistuneiden asenteiden muuttuminen (Forsberg & Strandell 2006, 8–11, 22). Lasten ja lapsuuden näkeminen suojeltavana on johtanut tiukempaan ja kohdennetumpaan kontrollointiin ja valvontaan sellaistenkin toimintojen suhteen, jotka aiemmin olivat normaali osa lasten arkea, esimerkkeinä pihaleikit ja koulumatkat (Harrikari 2008, 57). Myös osallistuminen ohjattuun toimintaan on alettu nähdä tärkeämpänä kuin lasten keskinäiset leikit ja itsenäinen ajankäyttö vapaa-ajalla (Forsberg & Strandell 2006, 8–11, 22).

Valokuva-aineisto analyysin kohteena

Tarkastelen artikkelissa yhtä koululaisten iltapäivätoiminnan ryhmää. Analysoitavana ovat 37 lapsen ottamat valokuvat ja kuvista kertomiset sekä havaintoni lasten toiminnasta. Aineisto on osa meneillään olevaa väitöskirjatutkimusta varten keräämääni etnografista valokuva-aineistoa. Keräsin aineiston luvuonna 2009–2010 yhteensä kolmessa eri iltapäivätoiminnan ryhmässä pääkaupunkiseudulla. Tässä tarkasteltavana oleva aineisto on kerätty toukokuussa 2010.

Tutkimuksessani annoin lapsille käyttöön digitaaliset kamerat. Pyysin heitä kuvaamaan tavallista iltapäiväänsä, mielipaikkojaan tai ikäviä paikkoja ja sitä, mitä he iltapäivätoiminnassa tekevät. Tavallisesti kukin lapsista kuvasi yhden iltapäivän ajan. Samanaikaisesti oli käytössä useampia kameroita. Valokuvien määrä vaihteli kuvaajaa kohti kuudesta kuvasta sataan kuvaan. Katsoin vuorollaan kunkin kuvaajan ottamat kuvat tietokoneen ruudulta yhdessä hänen kanssaan ja samalla keskustelimme sekä kuvista että yleisesti iltapäivätoiminnassa olemisesta. Keskustelujen lopuksi kukin valitsi viisi omaa iltapäiväänsä parhaiten kuvaavaa valokuvaa sekä yhden

kuvan, jonka sai itselleen muistoksi.

Suurin osa lasten ottamista valokuvista oli ulkokuvia. Ryhmällä ei ollut lainkaan niin sanottuja omia (sisä)tiloja ja koulun jälkeen aikaa vietettiin pääasiassa koulun pihalla. Myöhemmin iltapäivällä lapset saivat tehdä läksyt ja tarvittaessa oleilla muutamissa opetukselta vapautuneissa luokissa. Välipala syötiin ruokalassa ja useimpina päivinä oli käytössä myös liikuntasali. Lasten välineille, kuten peleille, piirustuspapereille ja väreille oli käytävällä yksi kaappi. Käytävällä olevaa sohvaa käytettiin esimerkiksi silloin, kun joku tarvitsi jostakin erityisestä syystä päästä lepäämään tai ohjaaja selvitteli jotakin tapahtumaa lapsen (lasten) kanssa.

Valokuvaus menetelmänä tuo näkyviin lasten omat, usein aikuisilta huomaamatta jäävät tärkeät paikat, varsinkin silloin kun lapset keskustelevat ottamistaan kuvista (Rasmussen 2004, 155; Raittila 2008, 36). Visuaalinen väline, tässä tapauksessa digitaalinen kamera, mahdollistaa sen, että lapset voivat itse valita, minkälaisen kertomuksen he haluavat iltapäivästään tallentaa. Valokuvaus menetelmänä voi tuoda nähtäväksi kuvaajien ajatuksia ja tunteita sekä mahdollistaa myös sellaisen kokemuksen näkyväksi tekemisen (seeable), joka ei taivu sanoiksi (sayable). (Riessman 2008.)

Lasten ottamien valokuvien ymmärtämisessä on suuri merkitys lasten omilla kertomuksilla. **Burke** (2008) käyttää sanallisen (*words*) ja kuvallisen (*images*) ilmaisun yhdistävästä metodista nimitystä *'photo elicitation'*, jonka voisi suomentaa ”kuvien avaamiseksi tai aukenemiseksi”. Se mahdollistaa sen avaamista, mitä kuvassa on, mihin kuva liittyy, miksi ja miten kuva on otettu. Nämä ”kuvien aukenemiset” voivat tuoda näkyville yllättäviäkin perspektiivejä ja haastaa käsityksiämme ja odotuksiamme. (Burke 2008, 28, 34; Riessman 2008, 141–143.) Toisaalta kuvista kertominen ei yksin riitä ymmärtämään kuvien

tapahtumia, sillä lapsi saattaa esimerkiksi vain mainita kuvassa olevan henkilön tai asian nimeltä tai kertoa ottaneensa kuvan, koska halusi.

Alustavia analyysejä hahmotellessani pohdin mahdollisuutta paitsi katsoa, myös kuunnella kuvaa. **Barthes** (1983, 55) luonnehtii valokuvaa musiikkina, jossa silmien sulkeminen saa kuvat puhumaan hiljaisuudessa. Myös **Hietaharju** (2010) puhuu kuvien kuuntelemisesta, visuaalisen mahdollisuudesta tunteiden virittelyyn, järkeilyyn ja tarinaan. Kuvat puhuvat ja keskustelevat, kun niiltä kysyy, ”mitä tämä esittää, mitä tässä on tai miten minä tämän koen” (Hietaharju 2006, ks. myös Barthes 1985).

Näen lasten ottamissa kuvissa yhtäläisyyksiä **Jokelan** (2009) kuvareportaaseihin. Jokelan kuvissa toiminta korostuu, vaikka se usein sijoittuu kuva-alan ulkopuolelle. Kamera on tarkennettu tapahtuman liepeille, ei sen keskustaan. Kuvissa on aina jokin tarina tai salaisuus (Salo 2009, 10; Jokela 2009, 204.) Samalla tavalla myös lapset ovat ottaneet kuvia ikään kuin tapahtuman ympäriltä. Usein kuvissa on havaittavissa voimakasta tapahtumista. Yhtäaikaaisesti niissä on kuitenkin aistittavissa myös toisia toimimisen tiloja ja mahdollisuuksia. Lapset kuvaavat sitä, mitä he tekevät, tilanteita, joissa toiminta tapahtuu ja paikkoja, joissa he ovat olleet. Kuinka siis purkaa kuvia ja kuvien monitahoista ilmaisua tekstiksi?

Jokela (2009, 204) kirjoittaa, kuinka hänen tapansa esittää kuvat kuvareportaaseina, ei vain yksittäisinä kuvina, antaa kuville mahdollisuuden ”kuiskata ja kysyä ja avautua pikku hiljaa. Niihin voi palata.” Suuressa osassa aineistoni kuvia on toisia lapsia, mutta myös ohjaajat ovat suostuneet kuviin. Kuvatuksi tulevat myös ympäröivä luonto ja koulun piha. Etsin aineistostani samanaikaisia tapahtumia, tarkastelen samasta kohteesta otettuja kuvia ja seuraan muutamien yksittäisten lasten kuvapolkuja ja kuuntelen lasten kertomuksia. Näin kuvien ta-

rinat voivat alkaa pikku hiljaa avautua. Kuvassa voi olla esimerkiksi paikalleen pysähtynyt tai kiipeilytelineessä kiipeilevä lapsi, maassa liikkuva pallo tai pihalaudoituksen välistä kasvava kukka. Lasten kanssa keskustellessa selviää esimerkiksi, että kuvassa seisova tyttö on mukana ”purkkiksessa”, ja kiipeilytelineessä toinen tyttö on juuri ”menossa vääripäin”. Toisiaan seuraavia kuvia ja samasta aiheesta otettuja kuvia tarkastelemalla huomaan, että useissa kuvissa samat pojat pelaavat jalkapalloa. Pallo vaikuttaa raskaalta, siinä on liian vähän ilmaa ja pojilla on kuuma. Violetin orvokin kuvannut tyttö on kuvannut samalla myös omien kenkiensä kärjet ja niissä olevat mansikankukat. Kuvan kautta välittyy, kuinka hienon löydön tyttö on tehnyt koulun karulla pihamaalla, ja miten ilo leikkii ja kuplii kenkien kärjissä.

Koska kuvia on paljon, luen aineistosta erilaisia tapahtumisten tiloja ja (sosiaalisia) suhteita myös tilan käsitteiden kautta (esim. Massey 2005, 2008). Koettelen, miten *territorion* ja *territorialisaation* -käsitteet (Sack 1986) soveltuvat koululaisten iltapäivätoiminnan osallistumisen tilojen analysoimiseen.

Tilallisia suhteita

Tilan (ja paikan) käsitteellistämisen tavat vaikuttavat voimallisesti siihen, kuinka ymmärrämme maailman (Lehtonen & Rantanen & Valkonen 2008, 8). Relationaalinen tilakäsitys (esimerkiksi Harvey 1973; Lefebvre 1974, 1991; Soja 1985, Massey 2005) mahdollistaa tilan ymmärtämisen suhteessa ihmisiin, esineisiin, asioihin tai tilanteisiin sekä julkisen tilan – kuten koulurakennus ja koulun piha iltapäivätoiminnan tilana – muutoksiin ja tilaa läpäiseviin valtasuhteisiin. Tilaa ei nähdä neutraalina säiliönä, tapahtumapintana tai kulissina toiminnalle, vaan sen katsotaan muodostuvan suhteissa. Kyse on siis tekemisen, tulkintojen, käytäntöjen ja erilaisuuden

myötä syntyvästä tilasta. (Pyy 2006, 134; Kymäläinen 2009, 97.)

Massey (2005) haastaa ajattelemaan tilaa ajassa muodostuvana ja sosiaalisena sekä keskenäisenä, uudelle ja tulevalle avoimena. Tila on sosiaalinen ulottuvuus, joka muodostuu samanaikaisesta olemassaolostamme. Tuotamme tilan käytännössämme ja vuorovaikutussuhteissamme. Näin ollen tila nostaa esiin kysymyksen siitä, kuinka aiomme elää yhdessä. Tila on olennainen osa (poliittista) osallistumista ja (poliittinen) osallisuus määrittelee tilaa uudelleen. (Massey 2005; Massey 2008, 15, 188–189, Lehtonen & Rantanen & Valkonen 2008, 8; Kymäläinen 2009, 95–97.)

Mannion (2007) ehdottaa, että lasten osallistumista tutkittaessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin sekä suhteiden tilallisuuteen. Relationaalisesti ja spatiaalisesti tarkastelemalla erilaiset tilat voivat auttaa ymmärtämään, miten lapsuus ja aikuisuus ovat lopulta sosiaalisesti ja tilallisesti yhteisesti määritettyjä. Osallistumista tulisi tarkastella nimenomaisesti ”sen tilallisen ja paikallisen kontekstin kautta, jossa osallistuminen tapahtuu” (Alanko 2010, 57–58). Sitä kautta voimme nähdä, kuinka tila itsessään on merkityksellistä lapsuuden ja aikuisuuden välisissä muuttuvissa suhteissa ja kulttuureissa (Mannion 2007, 405–406).

Tilalliset käytännöt tuottavat tilaa hallinnan ja määrittelyn kautta, jonka vuoksi ne kietoutuvat osaksi arkipäiväistä elämäämme (Lefebvre 1991, 33, 38; Simonsen 1996, 503). Lapsuus eriytetään mielellään aikuisten maailmoista omiin reviiereihinsä ja instituutioihinsa. Niin päiväkodissa kuin koulussakin lapsille osoitetaan erityisesti heidän tarpeitaan varten luotuja ympäristöjä, jotka samalla kuitenkin sulkevat lapset ”oikeaan” yhteiskuntaan osallistumisen ulkopuolelle. (Alanen 2001, 2009; Kallio 2006; Harrikari 2008; Strandell 2010, 1995; ks. myös Thomson 2007.) Lasten vapaa-ajan institutionaalinen järjestäminen

fyysisesti erillään aikuisten maailmoista, kuten koululaisten iltapäivätoiminnassa, korostaa entisestään näitä lasten ja aikuisten välisiä eroja ja lisää lasten tilallista erillisyyttä (Smith & Barker 2000, 246–47). Muutos lasten arkielämän siirtymisestä aikuisten valvontaan ja lapsista huolehtiviin instituutioihin vaikuttaa lisäksi lasten jokapäiväisiin sosiaalisiin suhteisiin (Raittila 2009, 44).

Yksi keskeinen kysymys lasten osallistumisen ja osallisuuden tarkastelussa liittyykin siihen, millainen osa ryhmää ja yhteisöä ollaan (Alanko 2010, 57). Myös lasten välisten ystävyyssuhteiden syntyprosessit ovat pohjimmiltaan tilallisia. Tilat ja tilallisuus ovat keskeisiä niin ryhmästä poissulkemisessa kuin jäseneksi ottamisessakin. Tilalliset rajat vahvistavat eroa ”samanlaisiksi” ja ”toisiksi” määrittävien välillä. Lapset kartoittavat näitä ryhmien mahdollisia jäsenyyksiä tilallisissa ja sosiaalisissa suhteissa. Jokin tietty alue tai paikka voi olla ystävyyden kannalta hyvin tärkeä. (Morris-Roberts 2004, 237, 248; ks. myös Sibley 1995.)

Artikkelin loppuosassa pohdin osallistumisen institutionaalisia ehtoja ja jäsenyyksiä sekä sitä, miten niitä laitetaan käytäntöön ja eletään iltapäivätoiminnan ympäristöissä. Tarkastelen myös osallistumista lasten välisissä suhteissa ja sitä, millaisia toimimisen ja osallistumisen tiloja ja rajoja koulun piha ja iltapäivätoiminnan tilat asettavat, miten lapset tiloja käyttävät, ja kuinka he tiloista neuvottelevat. Toisin sanoen, miten lapset osallistuvat ja rakentavat omaa iltapäiväänsä.

Osallistumisen mahdollistuminen institutionaalisissa käytännöissä ja järjestyksissä

Perinteisesti osallistuminen määritetään val-
lan uusjakona, jossa päätöksenteosta sivuun

jääneet otetaan mukaan määrittelemään toiminnan sisältöjä ja tavoitteita (Arnstein 1969, 1–2). Koululaisten iltapäivätoiminnassa lapsilla on ainakin periaatteessa mahdollisuus vaikuttaa sekä toiminnan luonteeseen että yhteisiin pelisääntöihin (vrt. Gordon 2002, 61). Iltapäivätoiminnan tavoitteissa pidetään tärkeänä, että lapset tulevat kuulluiksi ja voivat osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opetushallituksen (2004, 2011b) ohjeiden mukaisesti toiminta tulisi järjestää niin, että se lisää lasten onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia. Lasten tulisi myös saada osallistua muun muassa yhteisten sääntöjen määrittämiseen.

Aineistossani lapset olivat lukuvuoden alussa sopineet säännöistä yhdessä ohjaajien kanssa. Lisäksi ainakin osa lapsista osallistui toiminnan sisältöjen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Esimerkiksi tanssikerhossa ja näytelmäkerhossa he valmistivat yhdessä ohjaajien kanssa pieniä näytelmiä ja tanssiesityksiä sekä esittivät niitä iltapäivätoiminnan omissa juhlatilaisuuksissa. Lasten pyrkimykset aktiiviseen osallistumiseen eivät kuitenkaan aina tule kuulluiksi aikuisten taholta. Tästä esimerkkinä on episodi liikuntasalissa, jossa lapset ilmaisivat melko voimakkaasti halunsa liikkua eri lailla kuin mitä ohjelmaan oli merkitty. Ohjaaja näki tilanteen toisin ja muuttamat lapsista joutuivat liikuntatuokion jälkeen puhutteluun huonosta käytöksestä.

Salo (2010, 422–423) nostaa esiin lasten osallistumisen monimutkaisuuden ja esittää, että ”yksi näkökulma asiaan voisi olla sen miettiminen, miten osallistumisesta aikuisten ja lasten kesken voisi tulla luontevaa.” Percy-Smith (2010, 107) väittää, että on ylipäättään vaikea löytää esimerkkejä, joissa lapsilla tai nuorilla olisi ollut merkittävä vaikutusvalta päätöksenteossa. Tutkiessaan iltapäivätoiminnan lapsikuvaa ja toiminnan luonnetta Pohjola (2006, 397) teki huomion, että tavoitteista huolimatta yli sadassa tutkitussa

iltapäivätoimintaryhmässä vain muutamassa kuultiin lasten näkemyksiä toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa opetushallituksen (2004) ohjeiden edellyttämällä tavalla. Lapsia ja heidän toiveitaan ja näkemyksiään kuultiin kyllä päivittäisissä toiminnoissa, mutta ei toimintasuunnitelman mittakaavassa. Tietoista lasten kuuleminen oli ollut kolmasosassa ryhmistä, mutta pienessä osassa ryhmiä lasten osallistumisen mahdollisuutta toiminnan sisällön suunnittelussa ei ollut edes ajateltu. (Pohjola 2006, 397.)

Usein iltapäivätoiminnassa osallistumiseksi mielletään lapsen mahdollisuus valita, mihin toimintaan hän iltapäivän aikana osallistuu. Monesti lapset valitsevat päivittäin muutamista määrättyistä vaihtoehdoista, kuten pelit, ulkoilu ja askartelu. Joskus he valitsevat jo lukukauden alussa, mihin iltapäivätoiminnan ”kerhoon” tai toimintaan he osallistuvat. Kun valinta on tehty, ohjelmaan merkitty toiminta toteutetaan ennakkosuunnitelman mukaisesti, eikä sisällöistä tai toimintatavoista välttämättä enää keskustella lasten kanssa. Lapset itse puolestaan toivovat iltapäiväänsä enemmän ”vapaata tekemistä”. Nähdäkseni iltapäivätoiminnassa tottumus päivärytmiin ja lasten suuri määrä suuntaavat tapahtumista kuitenkin aikuisten (ennalta)määräämiin ohjattuihin toimintoihin ilman että toimimisen tavoista keskusteltaisiin lasten kanssa. Tästä syystä lasten osallistuminen (merkityksessä participation) ei välttämättä toteudu toivotulla tavalla.

Silloin kun iltapäivätoimintaa järjestetään koulun tiloissa, ollaan jatkuvasti julkisessa tilassa. Tilojen käyttö limittyy laajemmin koulun institutionaalisiin käytäntöihin ja niin iltapäivätoiminnan, lasten kuin aikuistenkin on mukauduttava vahvemman instituution eli kouluympäristön ehtoihin. (Smith & Barker 2000, 250–253.) Aineistossani koulun taholta oli esimerkiksi asetettu toive pihaa rajaavan metsän käytön rajoittamisesta. Toisaalta lasten

toivottiin olevan ulkona kello neljääntoista asti, koska osassa luokista oli oppitunteja. Aikaisemmasta sisätilojen käytöstä tuli sopia tapauskohtaisesti. Sateisina päivinä ohjaaja kävi erikseen neuvottelemassa rehtorin kanssa, olisiko jossakin vapaa tila, mihin lapset voisivat (häiriötä aiheuttamatta) mennä. Tällaista arjessa tapahtuvaa tilan ja kehollisuuden järjestämistä voidaan nimittää aika-tila-polkuiksi. Aika-tila-polkujen ajatellaan järjestävän kaaosta ja luovan turvallisuutta sekä vapauttavan energiaa muihin asioihin. (Gordon 2002, 59–60; vrt. Latham 2004; Tani 2007.)

Sisätilan ja ulkotilan raja oli aineistossani yksi selkeästi havaittavissa oleva lasten elämää rajoittavista institutionaalisista järjestyksistä. Siinä tulivat näkyviin myös aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet. Ulkoa sisään pääsemiseksi (esimerkiksi juomaan, hakemaan välineitä tai ylipäätään muulloin kuin aikuisten ohjaamana) lasten piti käydä neuvotteluja ohjaajien kanssa. Näitä neuvotteluja käytiin päivittäin sekä ulko-ovella että tuulikaapissa, aikuisten hallinnoiman sisätilan ja lasten kansoittaman ulkotilan välissä. Usein niitä kävivät samat lapset ja aikuiset. **Smith** ja **Barker** (2000, 250) kirjoittavat, kuinka heidän tutkimissaan iltapäiväkerhoissa Iso-Britanniassa kamppailu iltapäivätoiminnan fyysisten tilojen hallinnasta oli silminnähettävää. Vaikka tilojen käyttötavat olivat alun alkaen ohjaajien suunnittelemlia, lapset kyseenalaistivat ne toistuvasti, jolloin tila muodostui neuvottelun kohteeksi sekä aikuisten ja lasten välillä että myös eri lapsiryhmien välillä. (Smith & Barker 2000, 250–251.)

Institutionaalisissa järjestyksissä hallinta kohdistuu lasten kehoihin, jolloin kehosta muodostuu myös vastustamisen väline. Lapset, jotka eivät voi valita osallisuuttaan järjestelmässä, pyrkivät joko sopeutumaan heille asetettuihin rooleihin tai vastustamaan niitä. (Kallio 2005, 87.) Järjestyksistä voi käydä neuvottelua tai taistelua hyvin yksinkertaisesti vaikkapa juoksemalla silloin kun juokseminen

on kielletty (Gordon 2002, 59).

Kuten koulussa (esim. Salo 1999, Kallio 2005, 87), niin myös iltapäivätoiminnassa sääntöjen noudattaminen ja kuuliaisuus ovat tavoiteltavia hyveitä. Ulkona tulee noudattaa koulun pihan rajoja. Sisätiloissa ei saa juosta. Välipalalle siirrytään jonossa. Ruokalan ovesta muistutetaan ”hiljaisesta ruokailusta”. Myös läksyjen teon aikana on suotavaa antaa kaikille työrauha. Säännöissä saatetaan todeta, että ”ohjaajia on kuunneltava ja kaikkia neuvoja toteltava”. Toimimisen tapaa koskevia ohjeita annetaan siis hyvin yksityiskohtaisesti (vrt. Foucault 1980).

Tässä aika-tila-polut tulevat taas näkyviin. Iltapäivätoiminnassa lasten toimimisen tilat ja rajat ovat melko ahtaat, jolloin myös osallistumisen mahdollisuudet ovat rajoitettuja. Usein lasten kokemus toimimisen rajoista perustuu paikkojen ja tilojen lisäksi erilaisiin aikoihin, kuten leikki- tai peliaika, nukkumaanmenoaika ja kotiintuloaika (Sibley 1995, 124). Massey (2005) mukaan tilaa ja aikaa tulisi aina käsitteellistää yhdessä ja yhtä aikaa. Ajasta ja tilasta tulisi myös puhua erottamattomana tila-aikana, sillä aika ja tila tuotetaan yhdessä ja ne ovat välttämättömiä toistensa olemassaololle.

Iltapäivätoiminta on aikatauluihin sidottua ja se toistuu päivittäin kutakuinkin samankaltaisena. Toimintaa rytmittävät saapumiset, ulkoilu, välipala, läksyjen teko ja kotiinlähdöt. Myös erilaiset koulun kerhot ja iltapäivätoiminnan ohjattu toiminta määrittävät sekä päivän kulumista että vapaan toiminnan aikaa. Lasten iltapäivää määrittävät siis useat aikarajat, jotka samanaikaisesti ovat tilallisia ja toiminnallisia rajoja. Lapset luovat näitä rajoja myös itse erilaisissa leikeissä. He esimerkiksi kertoivat, kuinka keinuessa toiset voivat laskea, kuinka pitkään keinussa saa olla ennen kuin keinumisvuoro on annettava seuraavalle jonossa. Iltapäivätoiminnan käytännöissä erilaiset ajalliset rajat näkyvätkin

usein juuri jonossa olemisena, esimerkiksi iltapäivätoimintaan tultaessa, ulkoa sisään mennessä ja siirryttäessä eri toimintoihin.

Miten aineistoni kuvat sitten puhuvat eri ajoista tai paremminkin ajallisista rajoista ja tiloista? Usein ne näkyvät eräänlaisina aukkoina (vrt. Jokela 2009). Lapset eivät ole juurikaan ottaneet kuvia esimerkiksi jonoissa. Kuvissa näkyy kuitenkin lapsia kulkemassa yhtä aikaa kohti ulko-ovea ja pian muodostettavaa jonoa. Välipalaa edeltävä käsienspesu on kuvattu viitteellisesti kuvana pesualtaasta tai yleiskuvana vessan ovelta. Välipalalla otetuissa kuvissa näkyy usein syötävänä oleva ruoka tai jokin ympäristössä oleva katseen kiinnittävä asia, kuten akvaario tai lasten piirustukset. Joissakin kuvissa kaverit haukkaavat leipää, istuvat pöydässä tai odottavat lupaa siirtyä tekemään läksyjä. Kotiinlähtöaika konkretisoituu reppujen hakemisena. Valokuvissa se näkyy askeleissa kohti naulakkoja, reppu selässä kuva-alueen reunalla kulkevana lapsina. Tai eräänlaisena perään katsomisena: kuvina kavereista kävelemässä reppu selässä, juuri koulun pihan rajojen ulkopuolella, keväisen vihreässä metsässä.

Toimimisen rajoja ja rajoilla toimimista

Lasten mielestä iltapäivätoiminnassa oli parasta kavereiden kanssa leikkiminen. Aineistossani on runsaasti kuvia lasten keskinäisistä leikeistä, joissa lapset esimerkiksi pelaavat jalkapalloa, ottavat koppeja lippiksillä, pelaavat keinupehmistä, oleskelevat aidan vieressä ja poseeraavat kuvaajalle tehden erilaisia ilmeitä ja liikkeitä. Lapset kuvasivat melko vähän varsinaista ohjattua toimintaa, johon he osallistuivat. Näiden kuvien vähyys saattaa johtua yksinkertaisesti siitä, että on vaikeaa samanaikaisesti valokuvata ja osallistua ohjatusti. Esimerkiksi muutamissa polttopallopelistä

otetuissa kuvissa näkyy, kuinka pelialueen reunalla istuu kaksi lasta kameroiden kanssa ottamassa kuvia osallistumatta peliin. Tai sitten lapset ovat kuvanneet ensisijaisesti sitä, mikä on ollut heille sillä hetkellä tärkeintä (vrt. Rasmussen 2004).

Valokuvissa on monia samanaikaisia tapahtumia. Pihalla lapset liikkuvat moneen suuntaan. Osallistuvat ja ovat osallistumatta – tilat ja tilanteet, mutta myös lapset vaihtuvat. Toisia lapsia kohdataan, tekemisistä neuvotellaan, tapahtumia seurataan ja niihin liitytään tai niitä ohitetaan (vrt. Strandell 1995). Aikuiset ohjaajat valvovat tapahtumista. Mutta he myös kutsuvat lapsia kokoon ja ohjaavat pihaleikkijä, antavat välineitä, pelaavat ja keskustelevat lasten kanssa, huolehtivat ja paikkaavat haavat. Kiinnostavimmat tapahtumat keräävät suuremman määrän osallistujia samaan paikkaan, niin lapsia kuin aikuisiakin. Toisaalta on aistittavissa odottava tunnelma. Odotetaan hakijaa tai ajan kulumista ja kotiin lähtöä. Ohjaajat odottavat yhdessä lasten kanssa.

Ennako-oletukseni ennen kentälle menoa oli, että lapset kuvaisivat paljon toisia lapsia. Niin he tekivätkin, mutta lisäksi lapset kuvasivat erilaisia tiloja ja paikkoja. Erityisesti tässä tarkasteltavana olevan aineiston kuvissa korostuvat lasten sosiaaliset suhteet ja näiden suhteiden tilallisuus. Tarkennettaessa katse välittömistä tapahtumista kuvassa taustalla näkyviin tiloihin ja tapahtumiin (vrt. Hietaharju 2010), voi tehdä havaintoja ja tulkin-toja lasten keskinäisistä suhteista, toimimisen tavoista ja tapahtumien sijoittumisesta pihan eri alueille.

Lasten keskinäisissä suhteissa olennaista on mukaan pääseminen ja mukana oleminen (Strandell 1995, 33; Jenkins 1996). Tehtävää tärkeämpää näyttäisi olevan sosiaalinen vuorovaikutus. Lapset kokoontuvat yhteen ollakseen siellä missä tapahtuu. (Strandell 1995, 31.) Usein mukaan menemistä edeltää tapahtumien seuraaminen, valppaana oleminen ja ympä-

ristön tapahtumiin reagoiminen. Vapaa-ajalla lasten välisiin suhteisiin vaikuttavat erityisesti koulussa vallitsevat sosiaalisten ja tilallisten suhteiden järjestykset, jotka usein määrittävät luokkatoveruuden mukaan (Smith & Barker 2000, 251; Morris-Roberts 2004). Iltapäivätoiminnassa lapsia on yleensä useammalta luokalta. Aineistossani muutamat mainitsivat olevansa tai kuljeskelevansa iltapäivällä yksikseen, koska samalla luokalla oleva paras kaveri ei ole iltapäivätoiminnassa. Myös myöhään iltapäivisin, kun suurin osa lapsista oli jo lähtenyt kotiin, jäljelle jääneet saattoivat olla pihalla jokainen omissa oloissaan, useimmiten istumassa keinussa, potkimassa palloa ja istumassa hiekalla. Aina uusien kavereisuhteiden luominen ei ole helppoa, vaikka harvemmin kukaan on suoranaisesti yksin.

Joskus ryhmän jäseneksi pääseminen ja ryhmässä toimiminen voi vaatia aivan erityisiä ponnisteluja, kuten aineistossani erälle tytölle, jota nimitän tässä Sanniksi. Melko pian aineistonkeruun alussa Sanni kertoi, ettei hänellä ole iltapäivätoiminnassa kavereita ja että hän on usein yksin. Tätä kertoessaan Sanni tosin oli kahden muun tytön seurassa. Selvisi, että nämä Sannin lähimmät ystävät kuuluivat salaiseen kerhoon, jonka jäseneksi Sannia ei ollut pyydetty. Paria viikkoa myöhemmin, kun katsoimme yhdessä Sannin ottamia kuvia, hän kertoi, kuinka nyt kun hän oli ”hyvien ystäviensä kannustamana” päässyt mukaan kerhoon, hänellä oli ”melkein aina kavereita”. Vieläkin osallistuminen tosin oli ”vähän vaikeaa”, sillä hänen ”piti harjoitella niitä liikkeitä”, jotka toiset jo osasivat. Sanni ei kuitenkaan voinut kertoa tästä tarkemmin, koska salaisesta kerhosta sai puhua vain kerhoon kuuluvien kanssa ja uutena jäsenenä hänen piti noudattaa kerhon sääntöjä.

Iltapäivätoiminnan piha-alueen fyysiset rajat myötäilevät koulun pihan rajoja. Piha rajautuu metsän ja kaarevan koulurakennuksen väliin. Sivuilla rajoina on laatoitukseen



Kuva 1. Näkymä ”tyttöjen alueen” rajalta.

Monessa kuvassa piha vaikuttaa ensi katsojalta olevan melkein tyhjä. Katse kiinnittyy aluksi avoimeen tilaan pihan keskellä, mutta kun siitä siirtyy alueen reunoille ja ikkunalasien heijastuksiin, pihalla näyttää äkkiä olevan monenlaista tapahtumaa. Silloin kun lapset leikkivät ja toimivat vapaasti, erilaiset tapahtumiset näyttävät keskittyvän pihan reuna-alueille (vrt. Thorne 1993). Lapset kokoontuvat pienissä ryhmissä muutamissa samoissa kohdissa pihan ulkorajoilla ja koulurakennuksen vierustalla. Usein samat lapset ovat samoissa paikoissa. Iltapäivän aikana tapahtuu kuitenkin siirtymisiä ja liikkumisia, ryhmien jäsenet vaihtuvat samoin kuin paikat (vrt. Strandell 1995). Pihan keskialueella otetuissa kuvissa on usein joku ohjaajista seisomassa tai kävelemässä (valvomassa lasten tekemisiä) tai paljon lapsia yhdessä, osallistumassa ohjattuun toimintaan. Kaikki eivät kuitenkaan osallistu, vaan kuvissa

on myös lapsia, jotka seuraavat sivusta, kun muut osallistuvat.

Hyvin monet nimesivät mielipaikkaan metsän. Aineistossa on runsaasti kuvia vihreäoksisista puista, pensaista ja koivujen latvoista sinistä taivasta vasten. Mutta koska metsä oli rajan ulkopuolella (kuva 2.), ja sen käyttöä oli maanpinnan kulumisen vuoksi rajoitettu, lapset eivät voineet mennä sinne vapaasti, vaan viettivät aikaa metsän reunalla ja valokuvasivat sitä. Lapset toivoivat voivansa olla metsässä useammin kuin vain muutaman kerran viikossa ohjatusti kirkonrottaa leikitäessä. He puhuivat, mitä he metsässä leikkisivät, jos saisivat olla siellä vapaasti. Samaan aikaan kuvat kuiskivat kotiin pääsystä, pian alkavasta kesälomasta ja vapaudesta.

Kun lapset kuvaavat, he katsovat tarkkaan, tutkivat, kokeilevat, etsivät, löytävät ja dokumentoivat. Kameran edessä olevia asioita



KUVA 2. Metsän ja pihan välinen raja.

tai tapahtumia käytetään myös merkitysten tuottamiseen ja valokuvauksella vaikutetaan näihin merkityksiin (ks. Barthes 1985). Ne lapset, jotka osallistuivat tutkimukseen (suurin osa iltapäivätoiminnan ryhmästä), osallistuivat aktiivisesti myös oman kertomuksensa rakentamiseen ja sen esiin tuomiseen. Lasten ottamat kuvat puhuvat osallistumisesta läsnäolona. Lapset osallistuvat (tai ovat osallistumatta) tarjottuun ohjattuun toimintaan, luovat ja rakentavat omia tekemisiään, ilmaisevat itseään monin tavoin, toimivat ryhmässä tai vetäytyvät omaan tilaan.

Instituutioista kuvapolkuihin

Iltapäivätoiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja sijoittuu lasten vapaa-aikaan. Se ei kuitenkaan ole lapselle ”vapaata aikaa” ja siihen liit-

tyy monia ristiriitoja. Tässä artikkelissa olen tarkastellut koululaisten iltapäivätoiminnan lähtökohtia, sen institutionaalista luonnetta, osallistumisen ja toimimisen tiloja, rajoja ja mahdollisuuksia. Olen etsinyt etnografisen valokuva-aineiston analysoinnin tapoja, miten puhua ja kirjoittaa kuvista, tapahtumista, tiloista ja lapsista toimimassa noissa tiloissa. Jotta hahmottaisin paremmin näitä erilaisia tilallisia ja sosiaalisia suhteita, olen lukenut aineistoa myös tilan käsitteiden avulla. Kuvia katsoessani olen pitänyt silmällä sekä lasten välisiä kohtaamisia ja liikkumisia tilassa että tapahtumien ajallisia ja tilallisia suhteita. Valokuvissa ensin lähes kaaosmaiselta vaikuttavat liikkumiset, tekemiset, tapahtumiset, olemiset ja odottamiset tuntuvat järjestyvän territorion ja territoriaalisuuden kautta. Piha jakautuu (tai lapset jakavat sitä) alueisiin, joissa lapset osallistuvat vaihtelevasti erilaisiin

tapahtumiin. Erityisen haasteellista aineiston analysoimisessa ja lasten osallistumisen tarkastelussa on tuoda esille ”kuvapolkuja”. Toisin sanoen, mitä ja millä tavalla yksittäiset lapset ovat kuvanneet, millaiset aiheet ja tapahtumiset seuraavat toisiaan, ja missä järjestyksessä. Jatkossa näitä tapahtumia voisi tarkastella esimerkiksi sosiospatiaalisesta lähtökohdasta. Tilateoreettiset lähtökohdat tarjoavat monia kiinnostavia näkökulmia etnografisen valokuva-aineiston analysoinnin välineenä.

Osallistuminen ja osallisuus ovat iltapäivätoiminnan lähtökohtia. Usein osallistumiseksi kuitenkin jää lapsen valinta siitä, missä toiminnassa hän on mukana. Lasten osallistumisesta olisi nähdäkseen mahdollista pitää aktiivisemmin esillä siten, että se ulottuisi nykyistä enemmän sääntöjen määrittämisestä ja toiminnan suunnittelusta myös toiminnan toteuttamiseen ja sisällöistä keskustelemiseen. Näitä keskusteluja tulisi käydä pitkin vuotta. Ne vaativat aikuisilta valmiuden antaa tilaa lasten omille aktiivisille yrityksille osallistua.

Iltapäivätoiminnassa lasten osallistuminen ja toimimisen tilat syntyvät sekä lasten keskinäisessä toimimisessa että aikuisten ja lasten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Osallistumisessa on kyse myös tapahtumisista. Eli siitä kuinka lapset toimivat yhdessä ja erikseen, ja miten nämä erilaiset tapahtumiset ja tekemiset sijoittuvat iltapäivätoiminnan tiloihin. Miten lapset rakentavat tai ottavat itselleen omaa tilaa iltapäivätoiminnan institutionaalisissa järjestyksissä? Tähän solmiutuvat laajemmat institutionaaliset järjestykset. Lasten osallistumisen mahdollisuuksiin vaikuttaa paljon myös se, millaisia lapsille tarkoitettuja fyysiset tilat ja ympäristöt ovat ja millaisia ehtoja tilojen käytölle ja toiminnalle asetetaan. Iltapäivätoiminnan aikuiset eivät yleensä voi vaikuttaa toiminnalle määrättyihin tiloihin. He voivat ainoastaan yrittää tehdä niistä kodikkaita, toimivia ja esteettisiä. Ja kysyä myös lapsilta, miten he itse haluaisivat tilat järjestää.

Lähteet

- Alanen, Leena (2001): Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, Leena (2009): Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsi Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Leena & Sauli, Hannele & Strandell, Harriet (2004): Children and Childhood in Welfare state: The case of Finland. Teoksessa An-Magritt Jensen & Asher Ben-Arieh & Cinzia Conti & Dagmar Kutsar & Máire Nic Ghiolla Phádraig & Hanne Warming Nielsen (toim.) Children's Welfare in Ageing Europe. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research, 143–209.
- Alanko, Anu (2010): Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio & Aino Ritola-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto & Lapsuudentutkimuksen seura & Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö PerLa. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 105, 55–72.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. JAIP 35 (4), 216–224.
- Barthes, Roland (1983): Camera Lucida. Reflections on Photography. Translated by Richard Howard. (Ranskank. alkuteos La chambre claire). New York: Hill and Wang.
- Barthes, Roland (1985): Valoisa huone. Martti Lintunen, Esa Sironen & Leevi Lehto (suom.) (Ranskank. alkuteos La chambre claire). Helsinki: Kansankulttuuri & Suomen valokuvataiteen museon säätiö.
- Burke, Catherine (2008): Children's Visual Voice in Research. Teoksessa Pat Thomson (toim.) Doing Visual Research with Children and Young People. London/ New York: Routledge.
- Eskelinen, Kristiina (2010): Crafts and Play: Ethnographic observations on morning and afternoon activities for younger pupils. Teoksessa Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (toim.) Rights of the Child to the Arts, Culture and Creativity. 2nd International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post Conference Book. Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education, Research Report 320, 83–92.
- Eskelinen, Kristiina & Lehto, Satu (2011): Well-being in the Documents Governing the Morning and Afternoon Activities and After-School Clubs for Schoolchildren. Teoksessa Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (toim.) Arts and Skills – Source of Well-being Post-Conference Book. 3rd International Journal of Intercultural Arts Education Conference. University of

- Helsinki. Department of Teacher Education, Research Report, 111–134.
- Forsberg, Hannele & Strandell, Harriet (2006): *After School Hours: A risk of being alone?* Teoksessa Atte Oksanen & Eija Paavilainen Eija & Tarja Pösö (toim.) *Comparing Children, Families and Risks*. Tampere: Tampere University Press. *Childhood and Family Research Unit Net Series*, 8–24. <http://tampub.uta.fi/childhood/951-44-6654-3.pdf#page=10>. (Viitattu 5.8.2011.)
- Foucault, Michel (1980): *Tarkkailla ja rangaista. Eevi Nivanka (suom.) (Ranskank. alkuteos Surveiller et punir. Naissance de la prison.)* Helsinki: Otava.
- Gretschel, Anu (2002): Kunta nuorten osallistumisympäristönä: nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadun- arvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gordon, Tuula (2002): *Aika-tila-polut fyysisessä koulussa*. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002, 59–73.
- Hanhivaara, Pirjo (2006): *Maailmaa syleilevä osallisuus*. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Harrikari, Timo (2008): *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 87.
- Harvey, David (1973): *Social Justice and the City*. London: Edward Arnold.
- Hietaharju, Mikko (2006): *Valokuvan voi repiä*. Jyväskylä *Studies in Humanities* 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hietaharju, Mikko (2010): *Kuuntele kuvaa. Näkökulmia valokuvan tulkintaan*. Jyväskylä: Docendo:WSOY.
- Iivonen, Esa (2009): *Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:8. Helsinki: Opetusministeriö.
- Jenkins, Richard (1996): *Social Identity*. London: Routledge.
- Jokela, Markus (2009): *Jotain on tapahtunut – Something happened*. *Esipuhe Merja Salo*. Helsinki: Musta Taide.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2006): *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*; 574. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6787-6.pdf>. (Viitattu 2.8.2011.)
- Kallio, Kirsi Pauliina (2005): *Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä*. *Terra* 117 (2), 79–90.
- Kiilikoski, Tomi (2007): *Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö*. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 76.
- Kiili, Johanna (2008): *Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu*. *Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua*. *Kasvatus* 39 (1), 50–62.
- Kiili, Johanna (2007): *Lasten osallistuminen, sukupuolisuhteet ja vallankäyttö*. *Janus* 15 (2), 118–132.
- Kuusisto-Arponen & Anna-Kaisa & Tani, Sirpa (2009): *Hengailun maantiede. Arjen kaupunki nuorten olemisen tilana*. *Katsauksia. Alue ja ympäristö* 38 (1), 51–58.
- Laine, Sofia (2010): *Lasten ja nuorten osallistuminen arkea koskeviin päätöksiin*. *Kirja-arvio*. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 101–104.
- Lastensuojelulaki 417/2007. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. (Viitattu 2.8.2011.)
- Latham, Alan (2004): *Researching and Writing Everyday Accounts of the City. An introduction to the diary-photo diary-interview method*. Teoksessa Caroline Knowles & Paul Sweetman (toim.) *Picturing the Social Landscape: Visual methods and the sociological imagination*. London: Routledge, 117–131.
- Lefebvre, Henri (1991): *The Production of Space*. (Ransk. alkuteos *Production de l'espace* 1974). Oxford: Blackwell.
- Lehtonen, Mikko & Rantanen, Pekka & Valkonen, Jarno (2008): *Toimittajien saatesanat*. Teoksessa Mikko Lehtonen & Pekka Rantanen & Jarno Valkonen (toim.) *Janne Rovio (suom.) Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino, 7–12.
- Mannion Greg (2007): *Going Spatial, Going Relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing*. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28 (3), 405–420.
- Massey Doreen (2005): *For space*. London: Sage.
- Massey, Doreen (2008): *Samanaikainen tila*. Mikko Lehtonen & Pekka Rantanen & Jarno Valkonen. (toim.) *Janne Rovio (suom.)*. Tampere: Vastapaino.
- Morris-Roberts, Kathryn (2004): *Girls' Friendships, 'Distinctive Individuality' and Socio-Spatial Practices of (Dis)identification*. *Children's Geographies* 2 (2), 237–255.
- Nuorisolaki 72/2006; 693/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>. (Viitattu 2.8.2011.)
- OECD 2000. *Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in Finland*. <http://www.oecd.org/dataoecd/52/27/2534770.pdf> (Viitattu 3.8.2011.)
- Opetushallitus (2004): *Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet*. http://www02.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf. (Viitattu 1.8.2011.)
- Opetushallitus (2011a): *Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen*. Päivitetty 2.5.2011. http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/ohjeet_ja_suosituksset/

- aamu- ja iltapäivätoiminnan_jarjestaminen. (Viitattu 1.8.2011.)
- Opetushallitus (2011b): Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Määräykset ja ohjeet 2011:1. [Http://www.oph.fi/download/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf](http://www.oph.fi/download/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf). (Viitattu 1.8.2011.)
- Percy-Smith, Barry (2010): Councils, Consultations and Community: Rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies* 8 (2), 107–122.
- Perusopetuslaki 1136/2003. Laki perusopetuslain muuttamisesta; 8a luku Aamu- ja iltapäivätoiminta. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031136](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031136). (Viitattu 2.8.2011.)
- Pohjola, Kirsi (2006): Pidennetty lapsuus? Lapsuuden luonnetyypin määrittäminen aamu- ja iltapäivätoiminnassa. *Janus* 14 (4), 389–401.
- Pyy, Ilkka (2006): Tilan sosiaalisen luonteen ymmärtämisen taito. *Kirjallisuutta. Terra* 118 (2), 134–136.
- Raittila Raija (2009): Lasten paikka yhteiskunnallisena ilmiönä. *Keskustelua. Terra* 121 (1), 43–45.
- Rasmussen, Kim (2004): Places for Children – Children's Places. *Childhood* 11 (2), 155–173.
- Ridell, Seija & Kymäläinen, Päivi & Nyssönen, Timo (2009): Julkinen tila tänään – kuhinaa lomittuvilla rajapinnoilla. Teoksessa Seija Ridell & Päivi Kymäläinen & Timo Nyssönen (toim.) *Julkinen tila poeettikaa ja politiikkaa. Tieteidenvälisiä otteita vallasta kaupunki-, media- ja virtuaalituloissa*. Tampere: Tampere University Press, 7–40.
- Riessman, Catherine Kohler (2008): *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Sack, Robert David (1986): *Human Territoriality. Its theory and history*. Cambridge Studies in Historical Geography 7. Cambridge / New York / Melbourne: Cambridge University Press.
- Salo, Merja (2009): *Esipuhe*. Teoksessa Markus Jokela: *Jotain on tapahtunut – Something happened*. Helsinki: Musta Taide.
- Salo, Ulla-Maija (1999): *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Acta Universitatis Laponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo, Ulla-Maija (2010): *Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen*. *Kasvatus* 41 (5), 410–431.
- Sibley, David (1995): *Families and Domestic Routines. Constructing the boundaries of childhood*. Teoksessa Steve Pile & Nigel Thrift (toim.) *Mapping the Subject. Geographies of cultural transformation*. London/New York: Routledge. 123–137.
- Simonsen, Kirsten (1996): *What Kind of Space in What Kind of Social Theory? Progress in Human Geography* 20 (4), 494–512.
- Smith, Fiona & Barker, John (2000): 'Out of School', in School. A social geography of out of school childcare. Teoksessa Sarah L. Holloway & Gill Valentine (toim.) *Children's Geographies. Playing, living, learning*. London/New York: Routledge, 245–256.
- Soja, Edward W. (1985): *The Spatiality of Social Life. Towards a Transformative Re-theorisation*. Teoksessa Derek Gregory & John Urry (toim.) *Social Relations and Spatial Structure*. New York: St. Martin's Press. 90–127.
- Strandell, Harriet (1995): *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet (2010): *Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia*. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 101, 92–112.
- Strandell, Harriet & Forsberg, Hannele (2005): *Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä*. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (6), 610–623.
- Tani, Sirpa 2007. *Arjen aikatilat ja ympäristökasvatus – uusia näkökulmia aikamaantieteeseen*. Teoksessa Kaarina Merenluoto, Arja Virta, & Pia Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77, 87–93.
- Thomas, Nigel 2007. *Towards a Theory of Children's Participation*. *International Journal of Children's Rights* 15 (2007). Leiden/Boston: Martin Nijhoff Publishers, 199–218.
- Thomson, Joanne L. & Philo, Chris 2004. *Playful spaces? A social geography of children's play in Livingston, Scotland*. *Children's Geographies* 2 (1), 111–130.
- Thomson, Fionagh 2007. *Are Methodologies for Children keeping them in their Place?* *Children's Geographies* 5 (3), 207–218.
- Thomson, Sarah 2005. *'Territorialising' the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Playtime*. *Children's Geographies* 3 (1), 63–78.
- Thorne Barrie 1993. *Gender play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tuononen, Päivi 2008. *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. Jyväskylä: Lapsiasiainvaltuutetun toimisto, selvityksiä 4
- Väitälä, Kaisa 2008. *Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisen katsoen*. *Kasvatus* 39 (1). 63–71.