

AIKUISET PORTINVARTIJOINA, SISÄÄNHEITTÄJINÄ VAI  
VASTUULLISINA OSALLISTAJINA?

Sukupolvisuhteiden merkitys lasten osallistamisessa

**Jyväskylän yliopisto**

**Sosiaalityön pro gradu-tutkielma**

**Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos**

**Maia Fandi**

**Kevät 2008**

## **Tiivistelmä**

### **Aikuiset portinvartijoina, sisäänheittäjinä vai vastuullisina osallistajina?**

Sukupolvisuhteiden merkitys lasten osallistamisessa

**Maia Fandi**

**Sosiaalityön – pro gradu tutkielma**

**Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto**

**Kevät 2008**

**92 sivua + 4 liitettä (4 sivua)**

Tutkimukseni tavoitteena on lasten osallistamisprosessin tarkastelun kautta pohtia, *millainen on sukupolvien välisten suhteiden rooli lasten osallistamisessa* ja *millaisia tekijöitä hyvässä ja vastuullisessa lasten osallistamisessa tulisi ottaa huomioon*.

Lasten osallistuminen on kiinnostuksen kohteena enenevässä määrin myös sosiaalityössä. Lasten osallistuminen esimerkiksi heitä koskevien asioiden suunnitteluun, päätöksentekoon ja toteutukseen edellyttää osallistamista. Erityisesti kehitysyhteistyössä kehitetty, Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikkaan pohjautuvan osallistamisen perusideana on ajatus, että kukin ihminen on asiantuntija oman elinpiirinsä ja kokemustensa suhteen. Sekä lasten osallistamisen että sukupolvityön yhtenä tarkoituksena on aikuisten ja lasten välisen valtasuhteen epätasapainon murtaminen. Lasten osallistaminen voidaan nähdä osana laajempaa lapsisensitiivisen sosiaalityön suuntausta.

Tutkimuskenttänä oli jyvaskyläläinen ehkäisevän lastensuojelun kehittämishanke, Välittävät sukupolvet. Hankkeessa mukana olevat lapset saivat mahdollisuuden osallistua aikuisille ja lapsille tarkoitetun toimintapäivän suunnitteluun. Suunnittelu tapahtui osallistavien metodien avulla. Osallistavat metodit mahdollistivat osallistumisen muutoinkin kuin verbaalisesti, esimerkiksi sadutuksen, visuaalisen työskentelyn tai leikkien muodossa. Lapsiryhmän suunnitelmien pohjalta toteutettiin toimintapäivä, jonka jälkeen lapset osallistuivat vielä toiminnalliseen arviointikeskusteluun. Tutkimuksessani on toimintatutkimuksellinen ja osallistava lähestymistapa. Tutkimuksen aineisto koostuu lasten suunnitteluryhmän kokoontumisten ja arviointikeskustelujen nauhoituksiin ja havainnointiin sekä ryhmässä tuotettuihin materiaaleihin. Tutkimuksessani osallistavat metodit toimivat tiedontuottamistekniikoina. Analysointitapa on aineistolähtöinen.

Tutkimukseni mukaan sukupolvien välisillä suhteilla on merkittävä rooli lasten osallistamisessa. Aikuiset voivat toimia joko portinvartijoina, jotka päättävät lasten osallistumismahdollisuuksista tai sisäänheittäjinä, jotka pakottavat lapsen osallistumaan. Hyvä ja vastuullinen osallistaja on itsekriittinen ja reflektiivinen. Hän antaa lapselle tietoa osallistumismahdollisuuksista ja osallistumisen vaikutuksista, jotta lapsi voi näiden tietojen pohjalta tehdä päätöksensä osallistumisesta tai osallistumattomuudesta. Lasten vastuullisen osallistamisen edellytyksenä on hierarkkisen sukupolvijärjestyksen ja valtasuhteiden purku. Osallistavilla metodeilla voi olla runsaat sovellusmahdollisuudet myös sosiaalityössä.

Avainsanat: osallistaminen, sukupolvisuhteet, sukupolvityö, osallistavat metodit, toimintatutkimuksellinen lähestymistapa..

## Sisällysluettelo

1. JOHDANTO .....	1
2. TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	4
3. LAPSET JA OSALLISTUMINEN TUTKIMUKSEN VALOSSA .....	8
3.1. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus.....	8
3.2. Lasten osallistumisen tasot ja ulottuvuudet .....	10
4. LASTEN OSALLISTAMINEN .....	18
4.1. Mitä osallistaminen on?.....	18
4.2. Osallistaminen kehitysyhteistyössä .....	20
4.3. Osallistamisen suhde sosiokulttuuriseen innostamiseen .....	22
4.4. Lasten osallistaminen osana lapsipolitiikkaa .....	24
4.5. Lasten osallistumisoikeudet periaatteessa vs. todelliset osallistumismahdollisuudet .....	26
4.6. Osallistavat menetöt .....	29
5. SUKUPOLVISUHTEET .....	34
5.1. Sukupolvisuhteet ja niiden muutokset.....	35
5.2. Sukupolvityö.....	39
6. TOIMINTATUTKIMUKSELLINEN JA OSALLISTAVA LÄHESTYMISTAPA..	42
6.1. Toimintatutkimuksen ja osallistavan tutkimuksen piirteet ja tavoitteet .....	43
6.2. Reflektio ja toimintatutkimuksen kehämäisyys.....	46
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	49
7.1. Lasten suunnitteluryhmä .....	50
7.2. Osallistavien menetelmien toteuttaminen tutkimuksessa .....	56
7.3. Toimintapäivä .....	58
7.4. Tutkimusprosessin dokumentaatio ja analysointi .....	60
7.5. Arviointikeskustelut lasten kanssa .....	62
8. TULOKSET eli mitä on hyvä tietää lapsia osallistettaessa? .....	66
8.1. Osallistavien metodien rajoitukset/haasteet .....	66
8.2. Sukupolvisuhteet lasten osallistamisessa .....	69
8.2.1. Lasten ja aikuisten roolit tutkimukseni eri vaiheissa.....	71
8.2.2. Lasten osallistumisen ulottuvuudet.....	74

<b>8.3. Vastuullinen lasten osallistaminen .....</b>	<b>77</b>
<b>9. POHDINTA: Lasten osallistamisen mahdollisuudet .....</b>	<b>80</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>84</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>i</b>

#### **KUVIOT**

**Kuviot 1., 2. ja 3. luvussa 3.2.**

**Kuvio 4. luvussa 6.2.**

#### **TAULUKOT**

**Taulukko 1. luvussa 3.2.**

**Taulukko 2. luvussa 8.2.1.**

# 1. JOHDANTO

Valotan aluksi lähtökohtiani, joista olen päätyneet tutkimaan lasten osallistamista. Olen sekä tehnyt sosiaalityön käytännön harjoittelut että toiminut projektityöntekijänä lastensuojelussa ja erityisesti ehkäisevässä lastensuojelussa. Lisäksi olen kiinnostunut kehitysyhteistyöstä ja ollut Kehitysyhteistyön Palvelukeskuksen kautta vapaaehtoistoissa pohjoisthaimaalaisessa lastenkodissa. Olen myös kahden pienen lapsen äiti.

Näiltä eri elämänaalueilta kertyneistä kokemuksistani on kummunnut halu ymmärtää lasta sekä antaa heille kokemus tulla kuulluksi ja tuntea itsensä tärkeäksi. Aikuiset voivat toiminnallaan joko antaa lapselle mahdollisuuden tulla kuulluksi tai vaientaa lapsen äänen kokonaan.

Mielestäni sukupolvien väliset suhteet linkittyvät olennaisesti lasten osallistumisen mahdollisuuksiin, joten tutkimuksessani käsitelen sukupolvien välisten suhteiden merkitystä lasten osallistamisessa.

Gradussani kokeilen käytännössä, miten lapset voidaan osallistaa heitä koskettavien päätösten tekoon. Tutkimuskohteenani on toimintatutkimukselliseen tapaan koko (osallistamis)prosessi - ei niinkään prosessin lopputulos. Tutkimuskentän tarjosi silloinen työnantajani, ehkäisevän lastensuojelun kehittämishanke, Välittävät sukupolvet – hanke. Tutkimuksessani pyrin lasten osallistamisprosessin tarkastelun kautta vastaamaan kysymykseen, ***millainen on sukupolvien välisten suhteiden rooli lasten osallistamisessa***. Mikä on aikuisen rooli lasten osallistamisessa? Entä millainen rooli on lapsella osallistujana? Sukupolvitematiikan lisäksi pohdin sitä, ***millaisia tekijöitä hyvässä ja vastuullisessa lasten osallistamisessa tulisi ottaa huomioon***.

Edellä olevat lainaukset kuvaavat tutkimukseni taustalla olevaa tematiikkaa lasten ja aikuisten välisistä suhteista sekä niiden laajemmista vaikutuksista yhteiskuntaan ja erityisesti lasten yhteiskunnalliseen asemaan.

*”There is perhaps no more powerful way of transforming human society than changing how the adults of today relate to children, the adults of tomorrow.”* (Chambers 1998, xvii).

*”Lasten hyvinvointi ei muodostu ainoastaan aikuisten antamista voimavaroista ja huolenpidosta, vaan myös siitä, että aikuiset kuuntelevat ja ottavat huomioon lasten näkemykset ja pyrkimykset arjen eri tilanteissa. Lasten osallistumisen mahdollisuudet riippuvatkin siitä, miten tärkeänä kasvattajat itse sitä pitävät ja miten he sen ymmärtävät. Lasten osallistumisen kehittämisessä on siis lähdettävä aikuisista ja arjen toiminnoista ja vuorovaikutussuhteista.” (Lapsille sopiva Suomi... 2005, 42.)*

Ensimmäinen lainaus on kehitysyhteistyössä osallistamisen pioneerina toimineelta Robert Chambersilta (1998) ja toinen puolestaan on ote YK:n yleiskokouksen lasten erityisistunnon edellyttämästä Suomen kansallisesta toimintasuunnitelmasta ”Lapsille sopiva Suomi” (2005). Näihin kahteen lainaukseen tiivistyy myös tutkimukseni johtoajatus. Ajattelen, että osallistamisen kehittämisellä on vaikutusta sukupolvien välisiin suhteisiin ja vastaavasti sukupolvien välisillä suhteilla on vaikutusta lasten osallistamiseen. Osallistaminen perustuu luottamukseen, että yksilö tai ryhmä voi vaikuttaa omaan elinympäristöönsä. Lasten osallistamisen tavoitteena on tukea osallistujien vaikutusmahdollisuuksia niin suunnittelussa kuin tulosten toteutuksessa (Horelli, Kyttä ja Kaaja 2002, 36). Kehitysyhteistyöstä lähtöisin olevaa osallistamista ja sukupolvien suhteita on mahdollista tarkastella sukupolvityön näkökulmasta. Sukupolvityössä pyritään lisäämään eri sukupolviin kuuluvien tasavertaista ja vastavuoroista osallistumista yhteiseen toimintaan. Tätä kautta sukupolvet lähentyvät toisiinsa nähden. Vastavuoroisessa sukupolvityössä lasten ja nuorten kokemukset ovat yhtä arvokkaita kuin aikuistenkin. (esim. Moilanen 2005 ja 2006)

Aikuisten muuttaessa suhtautumistaan lapsiin ja käyttäytymistään heitä kohtaan lapsilähtöisemmäksi, myös yhteiskunnan nuorimmat aletaan nähdä arvokkaina ja osaavina toimijoina. Lasten ja nuorten osallistumisen mahdollistamisella eli osallistamisella ja sen kehittämisellä voi olla huomattava vaikutus sukupolvien välisiin suhteisiin. Näin ollen kehitysyhteistyöstä lähtöisin oleva osallistaminen, sosiaalialalla uusi työorientaatio sukupolvityö sekä lasten osallisuuden ja subjektiivisuuden korostus nivoutuvat yhteen, saman tematiikan ympärille. Niin osallistamisen kuin sukupolvityönkin ytimessä on pyrkimys hierarkkisten valtasuhteiden kritisointiin ja muuttamiseen. Mielestäni olennaista – niin

osallistamisessa kuin sukupolvityössä – on vallitsevien suhteiden tiedostaminen ja kriittinen reflektointi, joiden kautta muutos on mahdollinen.

Osallistamisen käsitteleminen sukupolvityön näkökulmasta on haastava tehtävä: sen enempää osallistaminen kuin sukupolvityökään eivät ole kovin tunnettuja suomalaisessa sosiaalityössä, eivätkä ylipäänsä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Kummastakaan ei ole olemassa paljon suomenkielistä kirjallisuutta (poikkeuksina osallistamisesta kirjoittanut Hanna Laitinen (2002) ja sukupolvityöstä Johanna Moilanen (2005, 2006 ja 2007)). Toivon, että voisin osaltani olla tekemässä näitä termejä tutuksi ja lanseeraamassa niitä osaksi sosiaalityön terminologiaa ja käytäntöjä. Toivoisin lasten ja nuorten osallistamisen kaikkeen lasten ja nuorten kanssa tehtävään työhön, mukaan lukien sosiaalityön, olevan osa lähitulevaisuutta. Tämä merkitsisi kuitenkin laajamittaista asennemuutosta aikuisten suhtautumisessa lapsiin. Yhtäältä tällaisesta muutoksesta on merkkejä – esimerkiksi sosiaalityössä lapsilähtöisyys ja lasten näkyvyyden parantaminen ovat entistä enemmän kiinnostuksen kohteena (Forsberg ym. 2006, 5). Jäsenen oman tutkielmani lasten osallistamisesta osaksi laajempaa suuntausta kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Toisaalta siihen, että muutos läpäisisi kaikki lasten kanssa toimivat aikuiset, on vielä pitkä matka. Toivoa antaa tieto siitä, että kehitysyhteistyön puolella muutosprosessi ylhäältä käsin ohjatusta työmallista paikallisten ihmisten osallistamiseen on jo tapahtunut tai ainakin tapahtumassa (esim. Laitinen 2002).

## 2. TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimustehtävänäni on tarkastella sukupolvien välisten suhteiden merkitystä lasten osallistamisessa ja tätä kautta rakentaa kuvaa vastuullisesta osallistamisesta.

Tutkimuskohteenani on joukko Välittävät sukupolvet – hankkeeseen osallistuneita lapsia ja nimenomaisesti heidän osallistumisensa lapsille ja aikuisille suunnatun toimintapäivän suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tutkimuksen toteutushetkellä toimin projektityöntekijänä Välittävät sukupolvet hankkeessa. Tutkimukseni on toteutettu toimintatutkimuksellisesta ja aineistolähtöisestä näkökulmasta.

Välittävät sukupolvet – hanke oli RAY:n rahoittama ja Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen kannatusyhdistyksen hallinnoima (2005 - 2007). Tämä kehittämishanke oli jatkoa vuosina 2002 – 2004 toimineelle Sukupolvet verkoksi – hankkeelle. Välittävät sukupolvet – hankkeen rahoituksen päätyttyä aikuisystävätoiminta jatkuu edelleen RAY:n kohdennetulla toiminta-avustuksella Mannerheimin Lastensuojeluliiton hallinnoimana, MLL:n ja Pelastakaa lapset ry:n yhteistyössä toteuttamana.

Sukupolvet verkoksi – ja Välittävät sukupolvet – hankkeissa on tuotettu suomalaisiin olosuhteisiin sopiva, uudenlainen sukupolvien välinen vuorovaikutus- ja toimintamalli (Moilanen 2005, 19). Hankealueen muodostivat Jyväskylässä Keltinmäen, Myllyjärven, Mäyrämäen, Keljon ja Huhtasuon asuinalueet sekä Jämsän seutu, Keuruu, Äänekoski, Saarijärvi ja Pihtipudas. Hankkeiden toiminta oli ehkäisevää lastensuojelua; ammatti – ja vapaaehtoistoimijoiden verkostot sekä projektin työntekijät kehittävät yhdessä toimintamalleja ehkäisevän lastensuojelun vapaaehtoistoiminnan välineeksi. (Moilanen 2007, 1).

Ammattilaisverkostoon kuului esimerkiksi koulukuraattoreja ja – terveydenhoitajia, sosiaali- ja perhetyöntekijöitä sekä kolmannen sektorin toimijoita.

Perusideana hankkeissa oli rekrytoida eri – ikäisiä vapaaehtoisia aikuisia lasten ja nuorten aikuisystäväiksi. Hankkeissa vapaaehtoiset aikuiset toimivat tiettyjen alueiden lasten aikuisystävinä. Kullekin toimintaan osallistuvalla lapsella/nuorella valittiin oma aikuisystävä.



Lapsi-aikuinen parit tapasivat säännöllisesti yhdessä sovittuun tahtiin ja tekivät yhdessä sovittuja asioita. Aikuisystävöitymisen avulla pyrittiin tarjoamaan lapsille ja nuorille turvallisia aikuiskontakteja ja tätä kautta turvaamaan lasten ja nuorten hyvinvointi. Hankkeiden taustalla oli näkemys lasten ja nuorten oikeudesta olla osallisina sukupolvisuhteissa (Moilanen 2005, 22), aikuisystävöitymistä oli siis hankkeessa nähty yhdeksi sukupolvityön muodoksi. Toiminnassa keskeistä oli vastavuoroisuus – myös lapset ja nuoret käsitettiin antavina osapuolina ja voimavaroja omaavina toimijoina. Sukupolvien välinen toimintamalli ”*on esimerkki sopimuksellisesta tavasta vaihtaa kokemuspääomaa ja jakaa arjen kumppanuutta eri-ikäisten kesken. Lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisia kasvamisensa tueksi, mutta myös vanhemmat sukupolvet kaipaavat vastavuoroisuutta nuorempien kanssa.*” (Moilanen 2005, 20). Sukupolvien välisen vuorovaikutuksen katsotaan siis rikastuttavan niin eri-ikäisten lasten kuin aikuistenkin elämää.

Aikuisystävöitymistä toimivia vapaaehtoisia kannustettiin suunnittelemaan toimintaa yhdessä lapsiystävöitymisen kanssa esimerkiksi erilaisten tehtävien ja leikkien avulla. Työntekijänä minun tehtäviini kuuluivat uusien vapaaehtoisten rekrytointi ja kouluttaminen, perheille tiedottaminen yhteistyössä moniammatillisen verkoston (lastenneuvolan terveydenhoitajan, sosiaali- ja perhetyöntekijöiden, koulukuraattorin jne.) kanssa, toiminnan käynnistäminen uusien lapsi - aikuinen pariin kanssa, vapaaehtoisten ohjaaminen ja vertaistapaamisten järjestäminen sekä mahdollisten ongelmatilanteiden selvittäminen. Lisäksi projektityöntekijän tehtäviin kuului tapahtumien, toimintapäivien järjestäminen vapaaehtoisille sekä lapsille perheineen muutaman kerran vuodessa. Toimintapäivät olivat osa *suuryhmätoimintaa*, jonka tarkoituksena oli yhteisöllisyyden vahvistaminen, lapsen ja aikuisystävän suhteen vahvistaminen, perheiden ja vapaaehtoisten tutustumisen edesauttaminen sekä osallistujien keskinäisen verkottumisen tukeminen. Perheillä ja vapaaehtoisilla oli mahdollisuus esittää ideoita suuryhmätoiminnan sisällön, ajankohdan ja tapahtumapaikan suhteen. (Mt., 22). Koska ideoiden keruu oli pääsääntöisesti tapahtunut kirjeitse, työntekijän oli mahdoton arvioida missä määrin ideat ovat tulleet lapsilta ja missä määrin perheiden aikuisilta. Aiemmin lapset olivat olleet osallisia varsinaisessa toiminnassa ja aikuisystävän kanssa tehtävien asioiden suunnittelussa, mutta toimintapäivien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin he eivät olleet aikaisemmin osallistuneet. Kutsuin projektiin osallistuvat lapset ja nuoret

suunnitteluryhmään, joka suunnitteli toimintapäivän syksyllä 2006. Ryhmään osallistuminen oli vapaaehtoista. Ryhmään osallistui kahdeksan 5-12 – vuotiasta lasta. Suunnitteluryhmä kokoontui kolme kertaa, minkä jälkeen ryhmään oli tarkoitus kutsua mukaan vapaaehtoisia aikuisystäviä ja vanhempia. Heille oli tarkoitus esitellä suunnitelma ja sen jälkeen yhdessä mietitään millä tavalla kukin voi osallistua suunnitelmien toteuttamiseen. Myös aikuisten osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Lopulta yhteisvoimin, yhdessä sovitun työnjaon mukaisesti, oli tarkoituksena toteuttaa toimintapäivä. Alkuperäinen suunnitelma kuitenkin muuttui, tapaaminen vanhempien ja vapaaehtoisten kanssa peruuntui sairastumisen vuoksi ja tiukan aikataulun vuoksi uutta tapaamista ei ehditty järjestämään. Tästä johtuen lasten suunnitelmista ja mahdollisuudesta osallistua niiden toteuttamiseen, tiedotettiin vanhemmille ja vapaaehtoisille, sähköpostitse ja kirjeitse. Aikuisten osallistaminen jäi tutkimuksessani harmillisesti pienempään rooliin kuin olin etukäteen ajatellut. Erityisen harmillista tämä oli, koska yhteistyö aikuisten kanssa on olennaista, jotta lasten ideat voitaisiin toteuttaa käytännössä ja jotta lasten osallistumisesta voisi kehittää pysyvän käytännön (vrt. Kiili 2006, 191).

Tutkimusaineistoni koostuu havainnointiaineistosta, jonka valossa tarkastelen osallistamisprosessia. Havainnointiaineiston keräsin lasten suunnitteluryhmässä, ryhmän kokoontumisten taltioinneista nauhoittamalla ja muistiinpanoilla, työryhmän tuottamista materiaaleista sekä suunnitteluun osallistuneiden lasten kanssa käydyistä toiminnallisista palautekeskusteluista. Suunnitteluryhmässä olen käyttänyt osallistavia menetelmiä, joiden tarkoituksena on saada ihmiset aktiivisiksi toimijoiksi omaa elämäänsä ja elinympäristöönsä vaikuttavien päätösten teossa ja toteutuksessa. Osallistavat menetelmät toimivat tutkimuksessani paitsi lasten osallistamisen välineinä, myös tiedontuottamistekniikoina.

Toimintapäivän jälkeen suunnitteluun osallistuneilla lapsilla oli mahdollisuus toiminnallisissa arviointikeskustelussa arvioida suunnittelua ja toteutusta. Aineistonkeruuni lapsiryhmässä ja lapsia haastatellen osoitti minulle, että lasten osallistaminen on aikaa ja paneutumista vaativa prosessi. Tässä prosessissa aikuisen osallistajan on tarkkaan mietittävä niin käytännönjärjestelyjä, toimintaympäristöä ja ennen kaikkea omaa olemistaan ja toimintaansa lasten kanssa, sillä nämä tekijät ovat olennaisesti vaikuttamassa siihen, millaiseksi lasten

osallistuminen muodostuu. Aikuisen reflektiivinen, aidosti pohdiskeleva ja itsekriittinen asenne on tärkeässä roolissa, jotta muutos hierarkkisista ja jäykistä sukupolvisuhteista tasavertaiseen ja vastavuoroiseen kumppanuuteen olisi mahdollinen. Toteuttamani lasten osallistamisprosessin kautta pohdin erityisesti sukupolvien välisiä suhteita sekä sitä, millaista on hyvä osallistaminen.

## 3. LAPSET JA OSALLISTUMINEN TUTKIMUKSEN VALOSSA

### 3.1. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus

Yhteiskuntatieteissä lapset ja lapsuus ovat pitkään olleet marginaalisia ilmiöitä. Lasten paikka on perinteisesti ollut yhteistutkimuksessa(kin) ”odotushuoneessa”; tieteelliset käsitteet ja metodit lapsuuden paikantamiseksi yhteiskuntaan ovat puuttuneet. (Alanen 1990, 11.) Aiemmat yhteiskuntatieteelliset suuntaukset tarjosivat rajallisen näkökulman lapsuuteen ymmärtäessään lapsen vain sosialisointin ja toiminnan kohteena, tulevana, seuraavana sukupolvena, jonka tehtävänä on kasvaa, kehittyä ja sosiaalistua aikuisten valitseman tiedon ja taidon maailmaan (Kiili 2006, 24; Alanen 2001, 172 – 173). Sosialisointilla tarkoitetaan, että lapsesta tehdään kykeneväinen elämään ja toimimaan yhteiskunnassa ohjaamalla hänet sisäistämään sosiaaliset paineet (Bauman 1997, 42). Tutkimuskentällä tällainen näkemys lapsesta toiminnan kohteena heijastaa laajempaa sosiaalista suuntausta, joka näkee lapset epäpätevinä jäseninä sosiaalisessa rakenteessa (Wyness 2006, 185). Uusi yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus syntyi vastareaktionä aiemman yhteiskuntatutkimuksen ”aikuiskeskeisyyteen” ja aikuislähtöisyyteen”, pyrkimyksenään ”*tuoda näkyville yhteiskuntatutkimuksen diskriminoiva suhtautuminen lapsiin ja lapsuuteen*” (Alanen 2001, 167).

Uuden yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen synnyn taustalla on Leena Alasen (1992, 4) mukaan ”lapsikysymys”, ”child question”. Väitöskirjassaan Alanen (1992) rinnastaa lapset muiden alisteisissa asemassa olleiden / olevien ryhmien, kuten seksuaalisten ja etnisten ryhmien, kolmannen maailman kansalaisten sekä naisten, asemaan. Samaan tapaan kuin näiden ryhmien puolesta, myös lasten puolesta on alkanut liikehdintä, joka on johtanut kriittisen ja analyttisen lapsuustutkimuksen syntyyn. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimuksen synnyssä on siis yhteneviä piirteitä esimerkiksi naistutkimuksen synnyn kanssa. Erona muihin alisteisissa asemassa oleviin /olleisiin ryhmiin, lapset eivät kuitenkaan

muodosta sosiaalista liikettä, joka nostaisi esiin heitä koskevia asioita. Lapset eivät myöskään muodosta aktiivista ryhmää, joka puhuisi epäkohdista tai tieteellisesti todistaisi olemassa olevia olosuhteita. (Mt.) Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kautta aikuiset pyrkivät tarjoamaan lapsille mahdollisuuden saada äänensä kuuluville. Uusi lapsuustutkimus ymmärtää lapsen toimijana (Mayall & Zeiher 2003, 1-8), Alasen (2001, 172 – 173) mukaan ”...ei lapsuus suinkaan ole yksinomaan valmistautumista yhteiskuntaelämään ja siinä toimimiseen, vaan se on jo itsessään ”elämää” ja osallisuutta yhteiskuntaelämään”. Yhteiskuntatieteissä voidaan sanoa viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtuneen siirtymän, jossa ”lapset ja lapsuus siirretään sosiologian marginaalista keskemälle ja sosiologisen keskustelun piiriin”. Tämä siirtymä heijastaa myös suomalaisen yhteiskunnan sukupolvijärjestyksen murrosta. Lapsuustutkimus on yhteiskuntapoliittisesti relevanttia avatessaan uuden näkökulman lasten paikkaan yhteiskunnassa, lapsuuden yhteiskunnalliseen tilaan sekä sen kokemiseen. (Mt., 162 – 182.)

Uuden yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kehittymiseen ja sen aseman vahvistumiseen ovat vaikuttaneet myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus ja muut siihen pohjautuvat asiakirjat ja säädökset. Kasvava tietoisuus lasten – ja muiden alistetussa asemassa olleiden ryhmien – oikeuksista osallistua omaa elämää koskeviin asioihin, on parantanut lasten osallistumismahdollisuuksia esimerkiksi tutkimuksen teossa (Alderson 2000, 241). Tutkijat voivatkin olla merkittävässä roolissa lapsille sopivien osallistumismahdollisuuksien muokkaamisessa (O’Kane 2000, 156). Saadakseen olennaista tietoa lapsuudesta, tutkijan on lähdettävä liikkeelle lasten kokemuksista (Mayall 2000, 120). Lapsilla ja nuorilla on tietoa, jota aikuisilla ei omasta takaa ole (Karlsson 2000, 9; Hurtig 2006, 167). Lapsilähtöisyyden onkin alettava jo metodologiasta; tutkimuskysymysten valinnasta, aineistonkeruutavasta ja jatkuttava edelleen aineiston analyysin kautta tulosten tulkintaan (Alanen 2001, 177). Lasten kokemusten kartoittamiseen sopivat oivallisesti osallistaminen ja osallistavat menetelmät, joita myös esimerkiksi Claire O’Kane (2000) ja Nigel Thomas (2002) ovat soveltaneet lasten kanssa tehtävään sosiaalityön tutkimukseen. He ovat tutkineet osallistavien menetelmien esimerkiksi sitä, kuinka viranomaisten valvonnan alla olevat lapset ja nuoret ovat voineet osallistua heitä koskeviin päätöksiin. (O’Kane 2000, 138.)

Siinä missä lapsuus ennen oli marginaalissa, nyt lapsuutta arvioidaan osana yhteiskuntaa ja kulttuuria (Alanen 2003, 27). Uudessa lapsuuden tutkimuksessa lapset nähdään aktiivisina oman sosiaalisen elämänsä, ympäristönsä ja omien yhteiskuntiansa rakentajina ja määrittäjinä. Tämä näkemys edustaa uutta epistemologista kiinnostusta lasten tietoa ja ymmärrystä kohtaan; se nostaa esiin ajatuksen siitä, että lapsilla on subjektiivisia, tutkimisen arvoisia maailmoja. (Wyness 2006, 185.) Yhteiskunnallisena ilmiönä lapsuus ymmärretään ajan ja paikan mukana muuttuvaksi ilmiöksi (Alanen & Bardy 1990, 87). Alanen (1992, 5) painottaa, että lasten äänen kuulemiseksi ja ymmärtämiseksi tarvitaan aikuisia, jotka kyseenalaistavat vanhat lapsuuden konstruktiot, joissa lapset ovat keskeneräisiä ja kyvyttömiä. Tarvitaan aikuisia, jotka ovat valmiita – paitsi teorian, myös käytännön tasolla – *kohtaamaan* lapset tasavertaisina, itsenäisinä subjekteina ja toimijoina. Sukupolvien väliset suhteet ovat siis tärkeässä roolissa. Lapsuuden tutkiminen sukupolven käsitteen kautta on suhteellisen uusi lähestymistapa. Tämä lähestymistapa on noussut haastamaan lapsuuteen liitettävien huolen, suojelun ja kriisinäkemyksen sekä lasten toimijuuden näkökulman. (Kiili 2006, 27.)

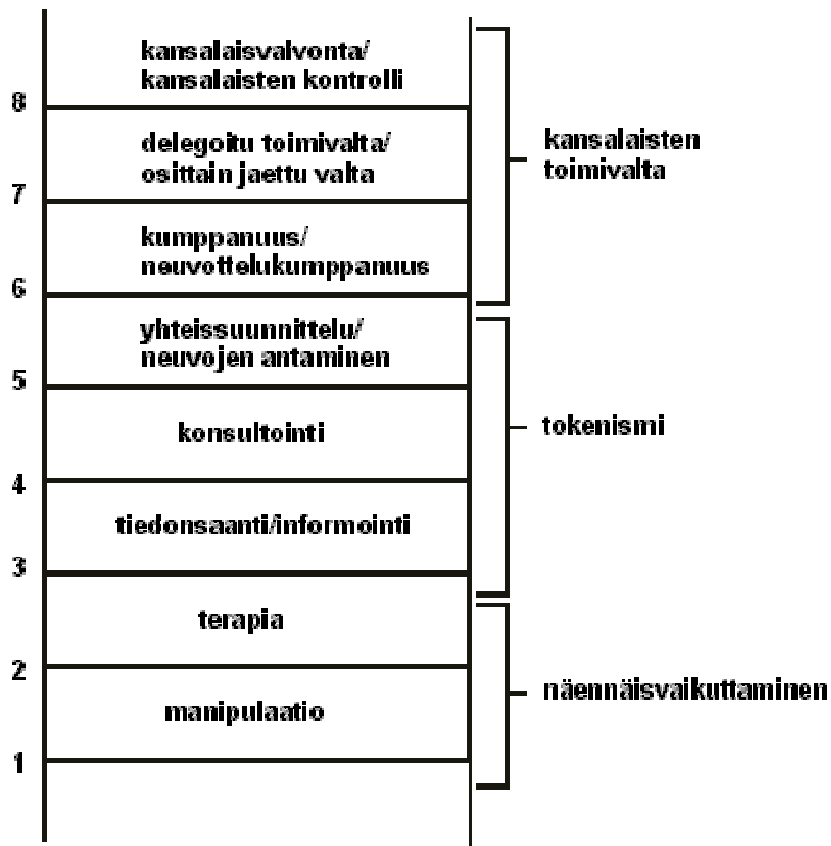
### **3.2. Lasten osallistumisen tasot ja ulottuvuudet**

Jokaisen oikeus tasavertaisena osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja yhteiskunnan kehitykseen on inhimillinen, demokraattinen ja moraalinen oikeus (Lapsille sopiva Suomi... 2005, 42; Horelli, Kyttä ja Kaaja 2002, 31). Alasen (2001, 162) mukaan lasten yhteiskunnallinen toimijuus tasavertaisena muiden kanssa on yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen lähtökohta. Lapsuustutkimus pyrkii myös tuottamaan tietoa lasten elämästä ja toiminnasta sekä muuttuvasta yhteiskunnallisesta asemasta (Mt.).

Lasten osallistuminen tutkimuksen tekoon on myös suhteellisen uusi asia. Mayallin (2000, 120 - 121) mukaan ollaan siirtymässä lapsista tehtävästä tutkimuksesta *lasten kanssa* tehtävään tutkimukseen, jossa aikuinen yrittää päästä sisälle lapsen tapaan ymmärtää ja tulkita maailmaa. Aikuisen, joka haluaa tutkia lapsia tai tehdä tutkimusta lasten kanssa, on kohdattava sukupolviin ja niiden välisiin suhteisiin liittyviä kysymyksiä (Mt.). Aikuisten ja lasten välisen valtasuhteen epätasapainon murtaminen on edellytys, kun halutaan tutkia lapsia tai lasten

kanssa (O’Kane 2000, 136). Tämän valtasuhteen epätasapainon murtamiseen ja sukupolvien välisten suhteiden vahventamiseen myös sukupolvityössä pyritään (Moilanen 2005, 88 - 90). Tutkijoilla on merkittävä rooli luotaessa lapsille ja nuorille tilaa, jossa heitä kuullaan ja kuunnellaan (O’Kane 2000, 156). Lasten kuuleminen, kuunteleminen ja heidän sanomansa ottaminen vakavasti ja toiminnan muokkaaminen sen pohjalta ovat erillisiä asioita (Roberts 2000, 237). Osallistumisella on siis monenlaisia tasoja / ulottuvuuksia, joista toiset ovat pinnallisempia ja toiset perusteellisempia.

Osallistumiseen ja osallisuuteen ja niiden tutkimukseen liittyvässä ajankohtaisessa keskustelussa esiin nousee jatkuvasti juuri nämä erilaiset tasot, ulottuvuudet, portaat ja muut mallit, joilla osallistumista ja osallisuutta käsitellään (Flöjt 2000). Monet osallistumista, osallistamista ja osallisuutta koskevat näkökulmat pohjautuvat Arnsteinin 1960 – luvulla kehittämiin osallistumisen tikkaisiin/ tasoihin (kuvio 1).



Kuvio 1. Arnsteinin osallistumisen tikkaita, the ladder of participation (Flöjtin 2000 mukaan).

Arnsteinin osallistumisen tikkaisissa osallistumisessa on kahdeksan eri tasoa. Alimmissa tasoissa osallistuminen on näennäistä ja ylimmissä tasoissa osallistuminen on todellista. Tikkaiden alkuperäisenä tarkoituksena oli kansalaisten ja julkisen organisaation välisen valtasuhteen määrittely. (Flöjt 2000.)

Arnsteinin tikkaat ovat toimineet pohjana erilaisiin tilanteisiin ja eri kohderyhmille suunnattujen osallistumisen ja osallisuuden arvioinnin välineiden kehittämisessä (Flöjt 2000). Kritiikkinä Arnsteinin tikkaiden yksiulotteisuuteen on syntynyt erilaisia malleja lasten osallistumisen tasoista ja ulottuvuuksista.

Liisa Horellin (1994, 39) lasten suunnitteluun osallistumisen viisiportaiset, pienet tikkaat (kuvio 2) on nimensä mukaisesti sovellettu nimenomaan lasten suunnitteluun osallistumisen reflektointiin. Horellin mukaan valtaosa suomalaisesta lasten kanssa tehtävästä työstä on alimmalla tasolla eli lapset sopeutetaan valmiisiin suunnitelmiin. Tätä Horelli kutsuu vallitsevaksi osallistamattomuuden käytännöksi. (Mt.) Huomioitavaa on kuitenkin, että Horelli on julkaissut tikkaansa 14 vuotta sitten, oletettavasti jonkinlaista nousua näillä tikkailla lienee tapahtuneen tai ainakin olevan tapahtumassa.

Tikkaiden toisella tasolla lapsia kuullaan, mutta heillä ei ole todellista mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon. Kolmannella tasolla suunnittelu tapahtuu edelleen aikuisten ehdoilla, joskin lapset ovat viiteryhmä, jolla voi olla jonkinlaista vaikutusta suunnitelmiin. Neljännellä tasolla suunnittelu tapahtuu yhteistyössä aikuisten ja lasten välillä. Viidennellä, ylimmällä tasolla lapset itse vastaavat suunnittelusta ja aikuisten rooli on ohjaamisen ja johtamisen sijaan auttaminen. (Mt.)

- Lasten oma suunnittelu, aikuiset apulaisina
- Lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö
- Lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun
- Lasten kuuleminen
- Lasten sopeuttaminen valmiisiin suunnitelmiin



## Kuvio 2. Horellin (1994) Lasten osallistumisen pienet tikkaat

Horellin tikkaat tarkastelevat lasten osallistumista yksiulotteisesti, sen mukaan millaisella panoksella lapset voivat osallistua suunnitteluun. Osallisuutta voi kuitenkin tarkastella myös moniulotteisemmin. Tästä esimerkkinä Nigel Thomasin (2002) osallisuutta koskevat malli, joka on syntynyt kritiikkinä yksinkertaiseen porrasmalliin. Thomas (2002, 174) katsoo, että osallisuuden näkeminen esimerkiksi Arnsteinin porrasmallin mukaisesti yksiulotteisena ominaisuutena ei ole realistinen. Sen sijaan hän esittää että osallisuudessa on ulottuvuuksia, joiden väliset suhteet vaikuttavat lapsen kokemukseen osallistumisesta ja osallisuudesta.

1. Mahdollisuus valita
2. Mahdollisuus saada tietoa
3. Mahdollisuus vaikuttaa prosessiin
4. Mahdollisuus ilmaista itseään
5. Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen
6. Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin

Kuvio 3. Osallistumisen ulottuvuudet Thomasin (2002, 175 – 177) mukaan.

Osallistumisen ulottuvuudet – tai niistä olennaisimmat - Thomasin (2002, 175 – 177) on esitetty kuviossa 3. *Ensimmäinen* ulottuvuus käsittää sen, millaiset mahdollisuudet lapsella on valita osallistuuko hän johonkin tiettyyn juttuun vai jättääkö osallistumatta. Thomasin tapaan O’Kane (2000, 151) korostaa myös lapsen omaan osallistumiseen liittyvää valinnan mahdollisuutta. Molemmat korostavat, että myös osallistumatta jättäminen voi siis olla lapsen oma valinta ja tahto ja sitä kautta kannanotto asiaan. Osallistumattomuuskin voi olla osallisuutta, vaikka sitä ei yleensä siksi mielletä. *Toinen* ulottuvuus pitää sisällään sen, millainen mahdollisuus lapsella on saada tietoa osallistumiseen ja osallistumattomuuteen liittyvistä asioista. Osallistumisen edellytyksenä on riittävä tietopohja osallistumistilanteesta (Ks. myös Lapsille sopiva Suomi... 2005, 42). *Kolmas* ulottuvuus pitää sisällään päätöksentekoprosessin: millaisia mahdollisuuksia lapsella on vaikuttaa siihen, millaisia päätöksiä tehdään ja ketkä niitä tekee. Thomasin *neljäs* ulottuvuus on lapsen mahdollisuus ilmaista itseään ja tuoda esiin omia mielipiteitä. Vastaavasti O’Kane (2000, 151) tuo esiin osallistavat menetelmät, joiden avulla lapsi voi osallistua luontevasti. *Viides* ulottuvuus on

mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen. Välttämättä aikuisille tyypilliset kokoustilanteet eivät tarjoa lapselle mahdollisuutta ilmaista itseään haluamallaan tavalla. *Kuudes* ja viimeinen ulottuvuus Thomasin mukaan on lapsen mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Jokaisen lapsen omakohtainen kokemus osallistumisesta, osallisuudesta muodostuu yksilölliseksi näiden yllä kuvattujen ulottuvuuksien mukaan. (Thomas 2002, 175 – 177.) O’Kane painottaa vielä palautteen keruun merkitystä; on tärkeää, että lapsilta kerätään palautetta siitä, millä tavalla tutkimusta tai sen metodeja voitaisiin parantaa ja muokata lapsiystävällisemmäksi. Kiilin (2002, 47) vetämään lapsiparlamenttitoimintaan osallistuneet lapset ilmaisivat arvioissaan, että ideoinnin ja suunnittelun lisäksi konkreettiset tulokset ovat tärkeitä. Se, että lasten suunnitelmista seuraa jotain konkreettista toimintaa, uudistuksia tai muutoksia, antaa lasten osallistumiselle sekä uskottavuutta että viestii arvostuksesta lasten näkemyksiä ja kokemuksia kohtaan.

Esimerkkinä vielä moniulotteisemmasta lasten osallistumisen ja osallistamisen analysointimallista on Harry Shierin (2001, 111) malli lasten osallistumisesta. Shierin mallissa yksiulotteiseen porrasmalliin on lisätty aikuisten valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvoitteita tarkastelevia ulottuvuuksia. Mikko Oranen (2007, 5-7) on soveltanut Shierin mallia suomalaiseen sosiaali-alan työhön; hän esittelee kyseisen mallin ”Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä” – kansallisen lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportissa. Alla olevaan taulukkoon olen yhdistänyt aineksia niin alkuperäisestä Shierin mallista kuin siihen pohjautuvasta, suomalaiseen kontekstiin sopeutetusta Orasen mallista. Lisäksi olen päivittänyt taulukon velvollisuus – sarakkeeseen uuden lastensuojelulain mukaiset pykälät.

Taulukko 1. Osallisuus: valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet (Shierin 2001, 111 ja Orasen 2007, 16 mukaan, täydennettynä uudella lastensuojelulla)

	<b>VALMIUDET</b> Onko työntekijöillä tarvittavat valmiudet?	<b>MAHDOLLISUUDET</b> Onko tämä mahdollista (resurssit, organisaatio, tilat, välineet jne.)?	<b>VELVOITTEET</b> Onko rakenteita, jotka velvoittavat tähän (esim. lainsäädäntö, toimintaohjeet, vakiintuneet käytännöt)?
<b>5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta</b>	Olenko valmis jakamaan valtaa lasten kanssa?	Mahdollistavatko organisaatiomme rakenteet lasten ja aikuisten vallan ja vastuun jaon päätöksenteossa?	Miten lainsäädäntö määrittää työntekijän vastuun rajat?
<b>4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoon</b>	Olenko valmis sallimaan lasten osallistumisen päätöksentekoprosessiin?	Mahdollistavatko organisaatiomme rakenteet lasten ottamisen mukaan päätöksentekoon?	Vrt. LSL ja velvoitteet yli 12-vuotiaan kohdalla (esim. ei avohuollon sijoitus, jos lapsi itse vastustaa)
<b>Lapsen oikeuksien sopimuksen edellyttämä minimitaso</b>			
<b>3. Lasten näkemykset otetaan huomioon</b>	Olenko valmis ottamaan lapsen ajatukset vakavasti?	Mahdollistaako päätöksentekoprosessini ottamaan lasten näkemykset huomioon?	Lapsen oikeuksien sopimus 12 artikla Lastensuojelulaki 20§
<b>2. Lapsia tuetaan mielipiteiden ilmaisemisessa</b>	Olenko valmis tukemaan lapsia mielipiteiden ilmaisussa?	Onko minulla tarvittavat välineet; ideoita ja aktiviteetteja, tukekseni lapsia mielipiteiden ilmaisussa?	Kuuluuko lasten tukeminen mielipiteiden ilmaisussa työntekijäorganisaation toimintamalleihin?  Lastensuojelulaki 5§
<b>1. Lapsia kuunnellaan</b>	Olenko valmis kuuntelemaan / kuulemaan lapsia?	Onko työssäsi mahdollista toteuttaa lasten kuuleminen? Onko luvallista käyttää aikaa lasten kuuntelemiseen?	

Tämä malli esittää viisi osallistumisen tasoa ja lisäksi ottaa huomioon aikuisten valmiuksien, mahdollisuuksien ja velvoitteiden asteet jokaisella tasolla. Valmiuksilla tarkoitetaan työntekijän periaatteellista valmiutta operoida kyseisellä tasolla. Vaikka työntekijällä olisikin valmiuksia, se ei vielä tarkoita, että hän konkreettisesti pystyisi operoimaan tällä tasolla. Jotta periaatteellisista valmiuksista päästäisiin konkreettiseen toimintaan tarvitaan mahdollisuuksia.

Mahdollisuuksilla tarkoitetaan tilannetta, jossa työntekijällä on resursseja, kuten työaika, taitoja ja tietoja, joiden avulla hän voi operoida kyseisellä tasolla käytännössä.

Velvollisuuksista voidaan puhua, kun organisaatio on asettanut yleiseksi tavoitteeksi, toimintaohjeeksi tai käytännöksi, että henkilökunnan tulisi operoida tällä tasolla. Mikäli tietyn tasoinen lasten osallistaminen, osallistumisen mahdollistaminen on velvoite, sen voidaan katsoa olevan systeemiin sisäänrakennettu. (Shier 2001, 110.) YK:n lasten oikeuksien sopimus edellyttää lasten näkemysten huomioonottamisen tasoista osallistamista. Suomalaisessa kontekstissa uusi lastensuojelulaki on osaltaan tuonut lisää velvoitteita työntekijöitä kohtaan koskien lasten kuulemista ja mielipiteen selvittämistä (Lastensuojelulaki).

Shier (2000, 113 – 114) painottaa, että lasten näkemysten huomioonottaminen ei tarkoita, että jokaisen päätöksen tulee perustua lasten toiveisiin tai että aikuisten pitäisi toteuttaa mitä tahansa lapset pyytävät. Lasten näkemykset ovat sen sijaan yksi useista tekijöistä, joka on otettava huomioon päätöstä tehtäessä. Olennainen osa lasten näkemysten huomioonottamista on se, että tilanteissa, joissa muut tekijät ovat ”jyränneet” lasten mielipiteet, lapsille perustellaan, miksi näin on tapahtunut ja millaisia vaihtoehtoisia tapoja lapsilla on tavoitteidensa saavuttamiseksi. Vasta neljännellä tasolla, jossa lapset otetaan mukaan päätöksentekoon, lapsilla on todellista päätöksentekovaltaa. Lasten oikeuksien sopimus edellyttää ainoastaan lasten mielipiteiden kuulemiseen ja huomioonottamiseen, mutta ei Shierin mallin neljännen ja viidennen tason mukaiseen todelliseen päätöksentekoon osallistumiseen.

Viides taso, vallan ja vastuun jakaminen lasten kanssa, on hyvin lähellä edeltävää tasoa. Erona on se, että viides eli ylin taso edellyttää aikuisten todella jakavan valtaa lasten kanssa. Tämä tarkoittaa, että osa omasta vallasta on annettava pois. Vastuunjakaminen tuo mukanaan omia haasteitaan – on korrektaa, että aikuinen puntaroi potentiaaliset riskit ja edut; onko sopivaa lapsille jakaa valtaa ja vastuuta päätöksistä ja mikäli on, luoda kannustava ympäristö, jossa tämä tapahtuu. (Shier 2000, 115.) Aikuisten on arvioitava sitä, että lapset eivät joudu liian suuriin saappaisiin. Siinä missä lapsen kehitystasoon sopiva vastuun kasvattaminen lisää lapsen itsetuntoa ja tunnetta selviämisestä, liian aikainen itsenäistäminen voi pahimmillaan johtaa turvattomaan aikuisuuteen ja altistaa ongelmakäyttäytymiselle (Keränen ym. 2001, 60).

Lapsilla on myös oikeus siihen, ettei heidän tarvitse olla vastuunkantajia liian suurissa asioissa ja liian aikaisin.

Aikuisten rooli lasten ja nuorten osallisuuden mahdollistamisessa eli osallistamisessa on erittäin keskeinen ja siihen vaikuttaa monet tekijät edellä esitetyn taulukon mukaisesti. Shierin mallin pohjalta aikuisten roolia voidaan tarkastella ja analysoida tarkemmin kuin ns. porrasmallien pohjalta (Oranen 2007, 5-6). Mallia voi käyttää työkaluna, jonka avulla työntekijä tarkastelee rooliaan; valmiuksiaan, mahdollisuuksiaan ja velvoitteitaan lasten kanssa työskenneltäessä. Mallin avulla voi kiinnittää huomiota ja paneutua etenkin niihin kysymyksiin, joissa on vielä parantamisen varaa. (Shier 2001, 116.) Malli voi toimia myös virikkeenä sen pohtimiseen, miksi puutteita löytyy. Tällaiseen analyttiseen tapaan käytän Shierin mallia luvussa 8., analysoidessani lasten osallistumisen tasoja omassa tutkimuksessani

Lasten osallistumista voi siis tarkastella monenlaisin eri painotuksin. Lineaarinen malli, kuten Arnsteinin tikkaat, eivät anna oikeutta osallistumisen luonteen mahdollisille vaihteluille (Thomas 2000, 130). Tästä syystä on tärkeää, että on kehitetty malleja, monipuolisemmin useammat eri näkökulmat huomioivia lähestymistapoja. Osallistumisen tasot ja ulottuvuudet, erityisesti Shierin malli, tarjoavat lasten kanssa toimiville työntekijöille välineen lasten osallistamisen analysointiin omassa organisaatiossa. Monessa yhteydessä on todettu, että teorioissa ja suunnitelmissa lasten osallistuminen on paremmin esillä kuin käytännön toimissa (esim. Satka ja Moilanen 2004). Lapsille ja nuorille soveltuvien osallistumistapojen kehittäminen ja etenkin vakiinnuttaminen osaksi pysyviä käytäntöjä on edelleen varsin merkittävä haaste (Kiili 2006, 22). Osallistavat menetelmät ja sukupolvityön eri muodot voivat osaltaan tuoda vastauksia tähän haasteeseen.

## 4. LASTEN OSALLISTAMINEN

### 4.1. Mitä osallistaminen on?

Lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa on käytetty enemmän termejä osallistuminen ja osallisuus (Ks. Esim. Kiili 2006 ja Gretschel 2001) kuin osallistaminen. Poikkeuksellisesti valitsin omaan tutkimukseeni **osallistamisen** tutkimuskohteeksi. Tämä siitä syystä, että mielestäni osallistamisen käsitteen kautta pääsee paremmin käsiksi sukupolvien välisiin suhteisiin ja niiden merkitykseen lasten osallistumismahdollisuuksien kannalta. Osallistumisen ja osallisuuden käsitteet ovat tärkeitä tuodessaan osallistujan asemaa ja kokemusta esiin, kun taas osallistamisen kautta voidaan pohtia myös kontekstia, jossa osallistuminen tapahtuu. Osallistamiseen liittyy olennaisesti osallistavat menetelmät, joilla tavoitellaan valtahierarkian muutosta ja tasavertaista osallistumista. Näen osallistamisen, osallistumisen ja osallisuuden olevan saman kokonaisuuden osia.

Osallistaminen on etenkin kehitysyhteistyössä yleisessä käytössä oleva käsite ja menetelmä. Osallistamisen lähtökohtana on ajatus, että kukin ihminen on asiantuntija oman elinpiirinsä ja kokemustensa suhteen. Osallistaminen perustuu luottamukseen, että yksilö tai ryhmä voi vaikuttaa omaan elinympäristöönsä. Kun osallistetaan vaikkapa lapsia tai nuoria, heidät otetaan mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaa. Näin ollen osallistujien sitoutuminen kasvaa ja he kokevat saamansa vastuun ja vaikutusmahdollisuuden myötä asiat enemmän omikseen. (Toimitaan yhdessä! 2001, 3.) Juuri tällainen tulkinta osallistamisesta on se, jota tarkoitan käyttäessäni tutkimuksessani tätä termiä. Toisenlaisiakin tulkintoja osallistamisesta on: esimerkiksi Suomen Kuntaliiton – nettisivujen käsitepankissa ([www.kunnat.net](http://www.kunnat.net)) osallistamista määriteltiin toisella tavalla: ”*Osallistaminen on ylhäältä alaspäin, hallinnosta kuntalaisille tapahtuvaa toimintaa*”. Tämä tulkintahan antaa täysin päinvastaisen merkityksen osallistamiselle kuin aiemmassa kappaleessa esitetty tulkinta, joka korostaa ruohonjuuritason toimijoiden asiantuntijuutta, olivatpa ne sitten lapsia tai maanviljelijöitä. Käyttäessäni osallistamista tarkoitan siis Chambersin (1997) tavoin sitä, että

työntekijä antaa asiantuntijan sädekehän lapsille, nuorille, paikallisille ihmisille, joita koskettavista asioista päätöksiä ollaan tekemässä. Tämän liikkeen voi nähdä tapahtuvan ylhäältä alaspäin, mutta periaatteena on kuitenkin ruohonjuuritason toiminta, asianosaisten aktiivinen osallistuminen ja osallisuus.

Osallistaminen, osallistuminen ja osallisuus kuuluvat samaan ilmiö- ja käsiteperheeseen. Ymmärrykseni mukaan ne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan päinvastoin ne tukevat toisiaan – olisi yksisilmäistä puhua yhdestä ilman muita. Osallistuminen on tavoite, johon osallistaminen tähtää (Laitinen 2002, 10). Osallistaminen on siis osallistumisen mahdollistamista ja se voidaan toteuttaa erilaisilla osallistavilla metodeilla (esimerkiksi sadutuksella). Osallisuuden Gretschel (2002, 49) määrittelee olevan enemmän kuin osallistuminen: ”*osallisuus on merkki tarjotun osallistumis- ja vaikuttamistoiminnan laadukkuudesta. Osallisuudessa nuori ei vain osallistu tai vaikuta, vaan nuori kokee osallisuuden tunnetta suhteessa omaan yhteisöönsä / yhteisössään.*” Osallisuus on siis asianosaisten oma kokemus siitä, että hän on osallinen. Tämän näkemyksen mukaan osallisuus on osallistumista syvempää ja henkilökohtaisempaa, sillä osallistuminen sinänsä ei välttämättä tarkoita sitä, että nuori kokee olevansa osallinen. Osallistamisen ja osallistumisen on perustuttava vapaaehtoisuuteen – Airaksisen (1998) sanoin: ”*osallistuminen on oikeus, ei pakko!*” Lapsella on oltava mahdollisuus olla osallistumatta, koska se on yhtäläillä osallisuuden muoto (vrt. Thomas 2002).

Osallistamisen, osallistumisen ja osallisuuden yhteydet ovat monisyiset. ”*Lapsen osallisuus ei tavoitteena tarkoita sitä, että lasten tulee olla aktiivisia. Osallisuuteen sisältyy vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta. Näin ollen lasten osallisuus osallistaa väistämättä myös aikuiset niissä elämänpiireissä ja asemissa, joissa he lapsia kohtaavat. Aikuiset eivät voi vain puhua lasten osallisuudesta vaan heidän tulee edistää vuorovaikutusta ja luoda osallistumisen mahdollisuuksia niillä areenoilla, joilla he lasten kanssa toimivat.*” (Vornanen 2001, 36.) Onnistunut lasten osallistaminen edellyttää siis myös aikuisten osallistamista ja sukupolvien välistä vastavuoroista vuorovaikutusta.

## 4.2. Osallistaminen kehitysyhteistyössä

Osallistamisen termi ei ole yleisessä käytössä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tai sosiaalityössä. Kehitysyhteistyössä sitä on käytetty sitäkin enemmän. 1950 – luvulta alkaen kehitysavun tavoitteena oli uudenaikaistaa kehitysmaita. Tuolloiseen kehitysavun ideologiaan kuului ajatus siitä, että länsimaiden ammattilaiset tiesivät parhaiten, miten moderni yhteiskunta toimii. Paikallisten osallistumista ja tietoutta ei juurikaan arvostettu. 1970 – luvulla kehitysavun painopiste siirtyi pikkuhiljaa lähemmäs tavallista kansaa. Kehitysyhteistyö ei kuitenkaan tuottanut haluttuja lopputuloksia. Yhtenä syynä tähän katsottiin olevan paikallisten ihmisten liian vähäinen osallistuminen hankkeisiin. (Laitinen 2002, 15 – 17.) 1970 – luvulla kehitysmatutkimuksessa ryhdyttiin pohtimaan osallistamisen toteutusta, osallistavampia menetelmiä paikallisten kanssa toimittaessa (Mt., 26). 1980 – luvulla osallistuminen sisällytettiin yhä useammin hankesuunnitelmiin. Käytännön toteutus oli kuitenkin hyvin vaihtelevaa; paikalliset saattoivat osallistua vain johonkin hankkeen yksittäiseen vaiheeseen, mutta esimerkiksi suunnittelussa heillä ei useinkaan ollut sanansijaa. Vähitellen osallistuminen laajeni koskemaan myös suunnittelua ja arviointia. Paikallisten ihmisten sitoutuminen hankkeeseen ja näkemys hankkeen onnistumisesta nousivat keskeiseen asemaan. 1990 – luvulla osallistuminen ja osallistaminen alkoivat olla kehitysyhteistyön valtavirtaa, ne esiintyivät jokaisessa hankkeessa. Tämän vuosikymmenten mittaisen prosessin aikana osallistuminen laajeni asiakkaan osallistumisesta hankkeeseen kansalaisen osallistumiseen oman kylänsä, kuntansa tai maansa kehittämiseen. (Laitinen 2002, 15 – 17.)

Osallistaminen on saanut inspiraatiota Paulo Freiren kehittämästä sorrettujen pedagogiikasta. Vaikka Freiren ala oli aikuiskasvatus ja erityisesti aikuisten lukutaito-opetus, hänen ajattelunsa on sovellettavissa myös monille muille aloille. Freiren lukutaito-opetuksen tavoitteena oli lukemaan oppimisen kautta ”*edistää tietoisuutta ihmisten elämään vaikuttavista olosuhteista, jotta he pystyvät muuttamaan niitä.*” (Laitinen 2002, 17.) Freiren mukaan lukutaidosta liikkeelle lähtevä tiedostamisprosessi johtaa ihmisten tietoisuuteen köyhyyden rakenteellisista syistä. Tämä tiedostamisprosessi auttaa rakentamaan konsensusta ja toimintaa, joka perustuu yksilölliseen luovuuteen ja tietoon (Ks. esimerkiksi Thomas-Slayter 1995 sekä Freire 2005).



Hanna Laitinen (2002, 10) määrittää osallistamisen kehitysyhteistyössä näin: ”Osallistaminen tarkoittaa sitä, että osallistuminen tehdään mahdolliseksi erilaisin tavoin. Kehitysyhteistyön toteuttajat pyrkivät aktiivisesti *osallistamaan ne, joita yhteistyö koskee, mutta jotka eivät välttämättä tulisi mukaan ilman ulkopuolista kannustamista. Täydellisessä maailmassa kaikilla on tasa-arvoinen mahdollisuus määritellä oikean ja riittävän tiedon pohjalta, miten he haluavat elämänsä kehittää. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan ole, joten tarvitaan ihmisiä, jotka osallistavat eli kannustavat suunnittelemaan, päättämään parannuksista ja toteuttamaan niitä*. Osallistaminen ei tarkoita pakottamista tai manipulointia, vaikka siihen voikin liittyä kannustavia toimenpiteitä.” Osallistamisella pyritään siis vahvistamaan niiden asemaa, jotka muutoin osallistuisivat vain vähän tai ei lainkaan.

Airaksisen (1998) mukaan osallistamisen perusajatuksena on estää tilanne, jossa ulkopuoliset asiantuntijat asettavat tavoiteltavan ja hyvän elämän ja toiminnan normit. Tarkoituksena on sen sijaan saada paikallisten ihmisten tiedot, taidot ja toiveet mukaan toimintaan. Freiren (2005, 99) sanoin: ”*Kohtaamisissa kukaan ei ole täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät.*” Kaikkien kokemukset, näkemykset ja tiedot ovat arvostettuja ja tärkeitä.

Chambers (1997, 76) painottaa toiminta- ja osallistumismahdollisuuksien sekä vallan välistä suhdetta; ne, joilla yleensä on eniten toimintamahdollisuuksia, ovat niitä, joilla on eniten valtaa. Chambers (1997, 2) kuvailee osallistamista ilmaisulla: ”putting the first last” eli valta-asemassa olevien on astuttava alas, istuuduttava, kuunneltava, opittava ja annettava valtaa niille, jotka ovat heikkoja ja hierarkian pohjalla. Perinteisestihän lapset ovat olleet hierarkian ala-askelmilla, aikuisten pitäessä valta- ja osallistumismahdollisuuksia. Osallistamisessa voidaan keikauttaa perinteiset valta – ja osallistumismahdollisuudet ylösalaisin – lapset tulevat ennen aikuisia, naiset ennen miehiä, köyhät ennen rikkaita ja heikot ennen vahvoja (Mt., 211). Näin ollen osallistamisella pyritään mahdollistamaan myös niiden osallistumismahdollisuudet, kenellä ei niitä tavallisesti ole – osallistamisella heille voidaan antaa ääni (Mt., 162) ja näin heidän yhteiskunnallinen asemansa vahvistuu.

*All uppers think they know*

*What's right and real for those below*

*At least each upper so believes*

*But all are wrong: all power deceive* (Chambers 1997, 100-101.)

Osallistamisen, samoin kuin osallistumisen, on perustuttava vapaaehtoisuuteen. Ketään ei siis voi osallistaa vastentahtoisesti.

### **4.3. Osallistamisen suhde sosiokulttuuriseen innostamiseen**

Osallistamisella ja sosiokulttuurisella innostamisella on monia yhteisiä piirteitä; esimerkiksi molempia käsitteitä yhdistää se, että ne pyrkivät demokratian toteuttamiseen toiminnassa. (Toimitaan yhdessä! 2001, 3). Tästä syystä katson relevantiksi käsitellä lyhyesti myös sosiokulttuurista innostamista tutkimuksessani. Kurjen (2000, 19) mukaan ”*innostamisella tarkoitetaan kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmää, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisössään*”. Vastaavasti osallistaminen on juuri aktiivisen osallistumisen mahdollistamista (kts. Laitinen 2002). Yhteistä näille kahdelle käsitteelle on myös se, että molemmat määrittävät selkeimmin toiminnan kuvauksen kautta. Nämä käsitteet ovat siis ikään kuin sisarpuolia, joilla on paljon samaa, vaikka niiden juuret ovat erilaiset.

Siinä missä osallistamisen juuret ovat kehitysyhteistyössä, sosiokulttuurinen innostamisen juuret ovat kahtaalla: yhtäältä juuret juontavat ranskalaiseen kulttuuriseen ja vapaa-ajan kasvatukselliseen toimintaan (*animation socioculturelle*) (Kurki 2000, 32). Tämä liike on syntynyt sekä käsitteenä että toimintana Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen (Mt., 11). Toisaalta sosiokulttuurisen innostamisen juuret ovat amerikkalaisessa yhteisöjen kehittämisessä (*community development*). Tämän suuntauksen yksi pioneeri on sosiaalityön uranuurtaja Jane Adams. Sittemmin innostamisen uranuurtajia ovat olleet mm. brasilialainen Paulo Freire, joka kehitti vapautuksen kasvatustiedettä (*educación liberadora*), sorrettujen pedagogiikkaa sekä ranskalainen Jean-Claude Gillet, joka tunnetaan modernin innostamisen

kehittäjänä. (Mt., 32) Paulo Freirella on ollut keskeinen vaikutus myös osallistamisen (Laitinen 2002, 17) sekä osallistavien metodien kehitymisessä (Thomas-Slayter 1995, 11).

Innostamisesta on monenlaisia määritelmiä, kuitenkin kaikkien määritelmien mukaan kyseessä on pedagogisen tiedostamisen, osallistumisen ja sosiaalisen luovuuden liike. Sen tavoitteena on kulttuuriseen demokratiaan pyrkiminen eli sellaisen osallistumisen lisääminen, jossa ihmiset ovat todellisia toimijoita ja arkielämänsä ja kulttuurinsa tuottaja (Kurki 2000, 14). Yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa innostamisella voidaan nähdä olevan kolme tavoitetta; 1) elämän antaminen, innostaminen, 2) välittäminen ja 3) laadullisen muutoksen aikaansaaminen. Ensimmäinen tavoite eli elämän antaminen ja innostaminen tapahtuu saattamalla ihmisiä yhteen toistensa kanssa ja tukemalla kulttuurista luovuutta ja moniarvoisuutta. Innostamisella pyritään tukemaan paikallisen kulttuurin ilmiöitä ja innostamisen muuttumista ammatillisesta toiminnasta ihmisten omaan aloitteellisuuteen perustuvaan toimintaan. Toinen tavoite eli välittäminen tähtää ihmisten oman, luovan osallistumisen tukemiseen, sosiaalisten verkkojen synnyttämiseen ja osallistavaan suunnitteluun. Kolmas tavoite eli laadullinen muutos tarkoittaa sitä, että passiivinen osallistuja muuttuu aktiiviseksi ja yksilökeskeinen toimija osallistuvaksi. (Mt., 23 – 24.) Paitsi että sekä sosiokulttuurinen innostaminen että osallistaminen tähtäävät demokratian toteuttamiseen toiminnassa, niillä on myös muita yhdistäviä piirteitä. Ensinnäkin sekä osallistaminen että innostaminen määrittyvät selkeimmin toiminnan kuvauksen kautta. Molemmat edellyttävät pitkäjänteistä toimintaa ja siihen sitoutumista: innostamisen ja osallistamisen kanssa ei voi kiirehtiä. Osallistuminen, luovuus ja yhteisöllisyys ovat avainasemassa molemmissa toimintatavoissa. Molemmat edellyttävät ruohonjuuritason toimintaa, jonka tarkoituksena on kannustaa ihmisiä osallistumaan omaa elämää koskeviin asioihin ja päätöksiin ja tätä kautta parantaa heidän elämänlaatuaan. Sekä osallistamisessa että sosiokulttuurisessa innostamisessa on toimintatutkimuksellinen ote.

Sosiokulttuurinen innostaminen on suomen kielessä käytössä vain harvakseltaan, eikä se ole vakiinnuttanut paikkaansa esimerkiksi sosiaali- tai nuorisotyön kentässä. Suomessakin innostamista on ollut monessa muodossa esimerkiksi nuorisotyössä, joskaan sitä ei ole nimetty sosiokulttuuriseksi innostamiseksi. (Kurki 2000, 32 – 33.) Myös osallistaminen on marginaalissa oleva termi, vaikka osallistamista, osallistumisen mahdollistamista toki esiintyy

monissa yhteyksissä.

#### **4.4. Lasten osallistaminen osana lapsipolitiikkaa**

Lasten osallistamisella ja osallistumisella on pitkät juuret. Lasten oikeudet ja asema olivat polttavia yhteiskunnallisia kysymyksiä jo 1960 – luvun lopulla, jolloin alettiin tiedostaa lapset alioikeutettuna ryhmänä (Satka ja Moilanen 2004, 125). Tämän seurauksena lasten osallistuminen tuli esiin jo 1970-luvulla, mutta välillä se ”katosi” ja nousi uudelleen esiin vasta 1990- luvun lopulla (Satka, Moilanen ja Kiili 2002, 254). Lapsipolitiikka käsitteen voidaan sanoa tulleen yleiseen käyttöön edellä mainittujen vaiheiden seurauksena 1970 – luvun puolivälissä, jolloin lastensuojelujärjestöt loivat Suomessa ensimmäiset lapsipoliittiset ohjelmat. Lapsipolitiikan ”*tavoitteena on tarjota lapsille oikeudenmukainen osuus yhteisistä voimavaroista, varmistaa riittävä lastensuojelu sekä mahdollistaa lasten osallistuminen heitä koskevista asioista päättämiseen*”. (Satka, Moilanen ja Kiili, 2002, 245 – 250.) Lapsipolitiikan lähtökohtana olevan käsityksen mukaan lapsi on itsenäinen subjekti, jolla on samoja oikeuksia kuin aikuisillakin. Lapsuus ei ole ainoastaan kasvua kohti aikuisuutta vaan itsessään arvokas elämänvaihe. Kansallinen lainsäädäntö, joka kattaa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen, on keskeinen taustanormi Suomen lapsipolitiikassa. (Lastensuojelusta lapsipolitiikkaan 1995, 25.) Suomen perustuslaki määrää, että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Jokaisen oikeus tasavertaisena osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja yhteiskunnan kehitykseen on inhimillinen, demokraattinen ja moraalinen oikeus. (Lapsille sopiva Suomi..., 2005, 42 sekä Horelli, Kyttä ja Kaaja, 2002, 31.) Lasten osallistumisen kehittäminen niin, että lasten näkemyksiä ja kokemuksia paitsi kuunnellaan, myös otetaan huomioon, on olennainen lapsipoliittinen tavoite (Kiili 2006).

*”Kasvatus on tasapainoilua. Se on koko yhteiskunnan tasapainoilua, yritysten, julkisyhteisöjen, poliitikkojen, päiväkotien, oppilaitosten ja vanhempien yhteistä tasapainoilua. Lopputuloksena onnistuneesta tasapainoilusta on hyvinvoiva, tasapainoinen ja menestyvä ihminen ja yhteiskunta. Nyt meidän pitää tehdä pitävä päätös siitä, että kaikessa päätöksenteossa otetaan huomioon myös lapsinäkökulma, tulevaisuuden menestystekijä. Samalla kun ajamme pienen*

*ihmisen asiaa, rakennamme koko yhteisöämme.*” (Peltomaa 2001, 47.) Kuten yllä olevassa lainauksessa todetaan, lapset ovat keskeinen osa yhteisöä ja yhteiskuntaa. Samoin yhteiskunta on keskeisessä roolissa siinä, millainen lapsuus on. Lapsuus ei ole muusta yhteiskunnasta erillään oleva saareke, vaan kiinteästi vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa. Lapsipolitiikka jäsentää lapsen yhteiskunnallisen paikan. Lapsipolitiikan taustalla puolestaan vaikuttaa yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus. Näin ollen lasten osallistamisen ja osallistumisen voi nähdä rakentuvan lapsuustutkimuksesta ja lapsipolitiikasta käsin.

Reilun kahden viimeisen vuosikymmenen aikana monissa yhteiskunnissa on voimistunut liike kohti lasten osallistumista ja lasten äänen kuulemistä painottavaa ideologiaa (Prout 2003, 11). Tällä hetkellä erityisesti lasten ja nuorten osallistuminen ja osallisuus ovat pinnalla niin sosiaalityön kuin nuorisotyönkin saralla (esim. Forsberg ym 2006, 5; Gretschel 2002). Kuitenkin on vielä pitkä matka siihen, että lasten ja nuorten osallistuminen toteutuisi osana jokapäiväistä toimintakulttuuria (esim. Pekki ja Tamminen, 2002). On vielä pitkä matka siihen, että lasten osallistuminen ulottuisi mahdollisimman monille elämänalueille. Lasten osallistumiseen ja osallisuuteen suhtaudutaan vielä epäilevin, varauksellisin ja jopa pelonsekaisin tuntein. Ääripäässä on vaatimus siitä, että lapsia täytyisi ehdottomasti suojella kaikelta mikä liittyy ”aikuisten maailmaan”. (Ennew 1998). Ajatellaan, että lapset eivät ole valmiita vaan keskeneräisiä (Ks. esimerkiksi Satka ja Moilanen 2004). Toisaalta Lasten oikeuksien yleissopimus korostaa, että lapsikin on persoona, lapsi on yksilö, jolla on oikeuksia yhteiskunnassa (John 2003, 42).

Voidakseen osallistua – etenkin areenalla, jossa lapset eivät aikaisemmin ole toimineet - tarvitaan osallistumisen mahdollistamista, osallistamista. Aikuinen toimii osallistajana ja lapset osallistujina. Aikuinen toimii myös portinvartijana (Gretschel 2002, 59), jolla on monella tavalla valta vaikuttaa siihen kuka voi osallistua, mihin ja millä tavalla. Myös kysymys siitä, millä tavalla lasten näkökulmia kuunnellaan ja kuinka niitä toteutetaan, on keskiössä (esimerkiksi Horelli 1994; Satka ja Moilanen 2004 sekä Kiili 2006). Aikuinen päättää myös miten lasten osallistumisen tuotokset huomioidaan jatkotoimenpiteissä: onko lasten mielipiteillä ja kommentteilla vaikutusta vai onko niitä kerätty vain muodon vuoksi. Aikuisen valta ja vastuu ovat siis todella suuret. Osallistumattomuuskin voi olla osallisuutta,

jos se on lapsen oma valinta (O’Kane 2000 ja Thomas 2002); osa lapsista haluaa olla toiminnan ulkopuolella (Satka ja Moilanen 2004, 128).

Kiili (2006, 204) toteaa tutkimuksessaan lapsiparlamentin toiminnasta, että *lasten osallistumisen päätavoitteena ei ole saada valtaa itselleen, vaan kyseenalaistaa vallan keskittämisen periaatteita*. Lasten osallistamisella ja osallistumisella ei siis yksinomaan tähdätä siihen, että valta annettaisiin lasten käsiin vaan pikemminkin ravistellaan pohtimaan, onko päätösvalta aikuisilla vai aikuisilla *ja* lapsilla. Osallistaminen siis keikauttaa valtarakenteet ylösalaisin (vrt. Chambers 1997). Onko tässä – vallanjakamisen vaikeudessa – syy siihen, miksi lasten osallistaminen etenee hitaasti?

#### **4.5. Lasten osallistumisoikeudet periaatteessa vs. todelliset osallistumismahdollisuudet**

Satka ja Moilanen (2004, 127) puolustavat lasten osallistumista sillä, että ”*elämme sellaista yhteiskunnallista kehitysvaihetta, jossa on olemassa selvät kansalliset ja kansainväliset säännökset siitä, että lapsilla tulee olla tasavertainen mahdollisuus osallistua heitä koskevaan yhteiseen eli yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan, jos lapset niin haluavat, mutta samaan aikaan lasten osallisuuden mahdollistavat käytännöt ovat kehittymättömiä tai puuttuvat kokonaan*”. Lasten osallistumiselle on vahva oikeudellinen perusta. Oikeus osallistua tasavertaisena ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin on demokraattisen yhteiskunnan perusarvo. (Lapsille sopiva... 2005, 42). Suomessa lasten osallistumisoikeudet nykyisessä muodossaan pohjautuvat erityisesti Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien yleissopimukseen (1989) ja siihen perustuvaan Kuntaliiton lapsipoliittiseen ohjelmaan (Kiili 2006, 19). Lasten oikeuksien yleissopimuksessa ja Kuntaliiton lapsipoliittisessa ohjelmassa lapsilla ryhmänä ja yksilöinä on perusoikeuksia, joihin kuuluu myös osallistumisoikeus omaa elämää koskeviin asioihin. Näiden lisäksi Suomen perustuslaki velvoittaa aikuiset mahdollistamaan lasten ja nuorten osallistumisen itseään koskeviin asioihin vaikuttamiseen kehitystään vastaavasti. Kuntalaki velvoittaa viranomaisia huolehtimaan asukkaiden ja palvelujen käyttäjien mahdollisuudesta vaikuttaa kunnan toimintaan.

Perustuslain mukaan nämä oikeudet kattavat myös lapsiväestön. Lisäksi lastensuojelulaki ja ulkomaalaislaki edellyttävät myös lapsen kuulemista päätöksenteossa. (Lapsille sopiva... 2005, 42).

Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien yleissopimus on kehittynyt vuoden 1959 Lapsen oikeuksien julistuksesta. Yleissopimuksen on allekirjoittanut 192 valtiota ja näin ollen se on maailman laajimmin hyväksytty ihmisoikeussopimus sekä ensimmäinen lapsia koskeva ihmisoikeussopimus (Alanen 2001, 162). Suomessa yleissopimus tuli lainvoimaiseksi vuonna 1991 *yhteiskuntaa velvoittavana yleissopimuksena*. (Pekki ja Tamminen 2002, 11). YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen keskeisiä periaatteita ovat suojeleminen (Protection), voimavarojen jako (Provision) ja osallistuminen (Participation) (YK:n lapsen...). Yleissopimus korostaa lapsen erityisasemaa sekä aikuisen velvollisuutta suojella lasta; ”...keskittyy lapseen ihmisyyksilönä, hänen mahdollisuuksiinsa kehittyä ja tarpeensa saada tukea ja suojeleminen. lasta pidetään itsenäisenä ja pätevänä yksilönä, jolla on oikeus esittää omat mielipiteensä”. (Lapsille sopiva... 2005, 14). ”Lapsilla ja nuorilla on oikeus osallistumiseen ja vaikuttamiseen kaikissa heitä koskevissa asioissa sekä myös muissa heitä kiinnostavissa yleisissä ja julkisissa asioissa”. (Mt., 16). Edelleen yleissopimus edellyttää, että lapsille ja nuorille on turvattu mahdollisuus osallistua ikänsä ja kypsyystasonsa mukaan sellaisiin päätöksiin, jotka vaikuttavat heidän omaan elämään, elämänpiiriinsä tai oikeuksiinsa (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 33).

Yleissopimuksen määrittelemistä perusasioista heikoimmassa asemassa on juuri lasten oikeus aktiiviseen osallisuuteen ja osallistumiseen (Pekki ja Tamminen 2002, 12), lasten osallistuminen on retorisesti esillä oleva aihe, mutta käytännön toiminnassa vähän huomioitu (Prout 2003, 21). Lasten osallistumisesta käydään keskusteluja, sen toteutusta suunnitellaan, se kirjataan toimenpideohjelmiin ja toimintasuunnitelmiin, mutta käytännön toiminnassa osallistumattomuus on ainakin yhtä tavallista kuin osallistuminen. Tutkimusten ja lasten kokemusten mukaan lasten ja nuorten osallistumisoikeudet toteutuvat huonosti koko suomalaisessa yhteiskunnassa (Lapsille sopiva...2005, 62). Lasten osallistumisen esteenä ovat esimerkiksi hierarkkinen ja virkamiesjohtoinen hallintotapa sekä poliittisten päättäjien vaikeus jakaa valtaa (Gretschel 2002, 31), sama vallanjakamisvaikeus koskenee myös muita aikuisia.

Lasten osallistuminen vaatiikin aikuisilta uudenlaista asennoitumista – lapset on otettava huomioon itsenäisinä subjekteina ja aktiivisina toimijoina. Sen sijaan, että aikuiset kohtelisivat lapsia yhteiskunnan tulevina jäseninä, heidät tulisi nähdä jo olemassa olevina ja toimivina kansalaisina. (Satka, Moilanen ja Kiili 2002, 250.)

Voidaan todeta, että lasten oikeudet osallistua elävät voimakkaammin sopimuksissa ja paperilla kuin käytännössä. Niiden toteutuminen on vielä varsin puutteellista (Pekki ja Tamminen 2002, 12 sekä Lapsille sopiva Suomi..., 2005, 3). Satkan ja Moilasan (2004, 143) mukaan lasten osallistumisen toteutumattomuus on sidoksissa puutteelliseen tietämykseen ja kokemukseen lapsille ja nuorille sopivista osallistumistavoista. Heidän mukaansa tällaisten osallistumistapojen kehittäminen vaatii menemistä lasten pariin ja yhdessä lasten kanssa tapojen etsimistä ja kokeilemista (Mt.). Jotta käytännöt voisivat kehittyä periaatteiden tasolle, lasten osallistumisesta puhuttaessa, on tärkeää konkretisoida, mitä ”oikeus osallistua” tarkoittaa. Satka ja Moilanen (2004, 128) näkevät lasten osallistumisen kiinnittyvän ”*osaksi lähi- ja paikallisyhteisöjen toimintaa, mutta se kiinnittyy myös osaksi koko yhteiskunnan ”ääntä” ja toimintaa. Lasten osallistumisen peruskivenä voi pitää ajatusta, että kaikki lapset saavat mahdollisuuden osallistua ja tulla kuulluiksi erityisesti perheessään ja lähiyhteisössään, kuten kouluissa, päiväkodeissa ja vapaa-ajan toiminnoissa, mutta periaatteellisesti myös laajemmissa yhteyksissä, kuten kunta-, valtio- ja EU- tasolla*”.

Myös YK:n yleiskokouksen edellyttämänä tehty Suomen kansallinen toimintasuunnitelma Lapsille sopiva Suomi nostaa yhdeksi tavoitteekseen lapsen osallistumisen lisäämisen arjen tilanteissa. Käytännössä tämä tarkoittaa lapsen kuulemisen, osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuksien parantamisen lapsen kasvuyhteisössä. (Lapsille sopiva Suomi... 2005, 42). Lapsia tulisi osallistaa eri tasoilla ja tavoilla; yhtäläillä kotien arjessa kuin kansainvälisillä foorumeilla, spontaanisti kuin järjestäytyneesti (Mt., 42). Tavoitteen edellyttämiksi toimenpiteiksi katsotaan lasten osallistumisen menetelmien kehittäminen ja laaja käyttöön otto ja toimijoiksi varhaiskasvatus, koulut, sosiaalian osaamiskeskukset ja järjestöt (Mt., 19). Esimerkkeinä uusista menetelmistä toimintasuunnitelmassa mainitaan sadutus, vertaissovittelu, läheisneuvonpidosta sovellettu malli lastensuojeluun sekä lasten parlamentti. Lasten osallistumismahdollisuudet – tai niiden puutteellinen toteutuminen – siis



nähdään asiana, johon on tartuttava, asiana, joka vaatii muutoksia. Tällä hetkellä muutoksen ilmapiiri näkyy lukuisina kokeilu- ja kehittämishankkeina (Mt., 43 – 44; Forsberg ym. 2006, 16). Kehittämistyön pohjalta keskustelevan sosiaalityön perinteen rinnalle on tullut erilaisia toiminnallisia menetelmiä, työvälineitä ja tukimateriaaleja. (Forsberg ym. 2006, 16).

Lähivuodet näyttävät, tuleeko näistä suunnitelmista ja kokeiluista osa pysyviä käytäntöjä lasten ja nuorten kanssa työskennellessä. Myös tammikuussa 2008 voimaan tullut uusi lastensuojelulaki painottaa lasten osallistumista aiempaa enemmän (Lastensuojelulaki 2007).

Lasten osallistumismahdollisuuksien tulisi siis läpäistä koko yhteiskunta ja näkyä kaikilla sen tasoilla. Tämä on haaste kaikille aikuisille. Satka ja Moilanen (2004, 138) olettavat lasten osallistumisoikeuksien tavoitteena olevan sukupolvisuhteiden demokratisoimisen ja määrätietoisien aikuisten – lapset vastakkainasettelun purkamisen jatkamisen. Lasten osallistumismahdollisuuksista on tehtävä vakiintunut osa ihmisten elävää arkea. Sopimukset ja toimintasuunnitelmat ovat toki arvokkaita tunnustuksia, joilla osoitetaan, että lapsilla on merkitystä – vielä kun tämä näkyisi arkisissa kohtaamisissa lasten kanssa. Se, millainen on sukupolvien välinen vuorovaikutus, on avainasemassa lasten osallistumismahdollisuuksia luotaessa. Jotta lasten äänet voisivat todella tulla kuulluiksi ja huomioonotetuiksi, täytyy tavan, jolla lapset nähdään muuttua (Prout 2003, 22). Todellisten osallistumismahdollisuuksien toteuttaminen papereille kirjattujen osallistumisoikeuksien mukaisesti edellyttää sukupolvisuhteiden kriittistä tarkastelua. Näkemykseni mukaan oman ja ympäristön toiminnan kriittisen tarkastelun sekä lapsilähtöisten toimintamallien, kuten osallistavien metodien, kautta muutos voi olla mahdollinen.

#### **4.6. Osallistavat metodit**

Laitisen (2002, 9) mukaan ”*osallistavilla metodeilla tarkoitetaan käytännön tekniikoita ja harjoituksia, joilla pyritään helpottamaan ihmisen osallistumista yhteisen tilanearvion tai suunnitelman tekemiseen tai muuhun keskusteluun. Osallistavien menetelmien tavoitteena on laskea osallistumisen kynnyksiä ja tehdä asia ymmärrettäväksi.*” Osallistavia lähestymistapoja on kehitelty eri puolilla maailmaa, monissa järjestöissä ja eri tieteenaloilla jo vuosien ajan.

Yleensä erilaisia osallistavia metodeja yhdistävät seuraavat tekijät; kunnioitus kohderyhmän tietoa, taitoa ja elämänarvoja kohtaan, syrjäytyneiden aseman parantaminen ja luottamus demokratiaan – jokaisella on oikeus saada äänensä kuuluviin. (Mt.). Kehitysyhteistyössä osallistavien metodien tarkoituksena on ollut saada paikalliset, kolmannen maailman ihmiset tietoiheen, taitoiheen ja toiveineen mukaan toimintaan. Perinteisesti paikalliset ovat olleet passiivisessa roolissa, kuuntelijoina ja toiminnan kohteina, ”kehitettävänä” (Laitinen 2002, 25 - 40) – vastaavassa roolissa kuin lapset valitettavan usein edelleenkin nähdään (esim. Alanen 1990).

Kehitysyhteistyön osallistavissa metodeissa lyhenne PRA esiintyy usein. PRA tulee alun perin sanoista ”Participatory Rural Appraisal”, toisin sanoen tätä osallistavaa menetelmää käytettiin aluksi maaseudun maaseudun osallistamis- ja kehittämishankkeissa. Tämä 1980-luvulla syntynyt osallistavan metodin malli painottaa tiedonkeruun mielekkyyttä paikallisten ihmisten näkökulmasta. Tärkeää on myös, että metodilla voidaan lisätä paikallisten mahdollisuuksia päättää omasta elämästään. Sittemmin PRA:n käyttö levisi maaseutuyhteisöistä laajemmalle – sitä sovellettiin kaupunkiympäristöön sekä myös muihin kuin kehitysmaihin. 1990 –luvulla PRA:n alkuperäinen nimi ”Participatory Rural Appraisal” ei enää ollutkaan relevantti ja tälle metodille etsittiin sen laajempaa käyttöä paremmin kuvaavaa nimeä. Välillä käytettiin termiä PLA, ”Participatory Learning and Action”, mutta se ei yleistynyt, sillä PRA –lyhenne oli jo vakiintunut. PRA määriteltiinkin uudestaan sanoilla osallistava reflektointi ja toiminta, ”Participatory Reflection and Action” (Laitinen 2002, 28 - 30). Osallistavat metodit ovat luonteeltaan hyvin lähellä toimintatutkimusta.

Osallistavilla metodeilla pyritään osallistamaan paikalliset ihmiset omaa elämäänsä ja elinympäristöönsä vaikuttavien päätösten tekoon ja toteutukseen. Perinteiset länsimaiset toimintatavat ja tiedonkeruumenetelmät - kuten muodolliset kokoukset sekä kirjalliset ja suulliset kyselyt - eivät tuottaneet hedelmällistä tulosta olosuhteissa, joissa ihmiset eivät olleet tottuneet tällaiseen toimintakulttuuriin. PRA:ssa siirryttiin käyttämään ei-sanalliseen kommunikointiin perustuvia tiedonkeruuvälineitä sekä pyrittiin osallistamaan paikalliset jo prosessin suunnitteluvaiheeseen ja sitä kautta sitouttamaan toimintaan. (Airaksinen 1998).

Osallistavia metodeja voidaan käyttää myös laajemmin muissakin yhteyksissä kuin kehitysyhteistyössä (Airaksinen 1998). PRA - metodien pohjalta on sovellettu myös sosiaalityöhön ja lasten kanssa työskentelyyn sopivia metodeja - O'Kanen (2002, 140) mukaan osallistavat menetelmät sopivat erityisen hyvin lasten kanssa työskentelyyn, sillä ne osaltaan auttavat muuttamaan lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita mahdollistamalla lapset kuvaamaan omaa todellisuuttaan, sen sijaan, että heidän olisi pyrittävä vastaamaan aikuisten kysymyksiin ”oikealla” tai ”parhaalla” tavalla. Myös Laitinen (2002, 23) toteaa, että monissa kehitysyhteistyön osallisuus- ja osallistamishankkeissa on yhteneväisyyksiä kotimaisten lasten ja nuorten osallisuuden lisäämiseen tähtäävien toimintojen kanssa. Sosiaalityön asiakastyössä valtaosa toimintatavoista ja käytännöistä, esimerkiksi kohdattaessa lapsia, ovat aikuis- ja työntekijälähtöisiä. Lasten kanssa toimitaan niin kuin aikuisten kanssa, lapsille suunnitellaan palveluja ja toimintoja aikuislähtöisesti. Lapsia ei ole totuttu näkemään yhteistyökumppaneina, eikä tällaista kumppanuutta mielletä normaaliksi osaksi sukupolvien välisiä suhteita (Kiili 2006, 205). Osallistavien metodien soveltaminen sosiaalityön asiakastyöhön voisi osaltaan purkaa tätä aikuislähtöisyyttä ja tarjota uusia mahdollisuuksia tavoittaa lasten tieto (Ks. myös Hurtig 2006).

Hurtigin (2006,192) mukaan osallistava työote/menetelmä on ennen kaikkea ”*asenne, jossa lapsella on erityisasema*”. Osallistaja edustaa osallistavaa asennetta ja ajattelua, joka on sidoksissa tiettyihin arvolähtökohtiin. Nämä toteutuvat myös osallistajan työstelytapojen ja tekniikoiden kautta. Olennaisia arvolähtökohtia ovat heikoimpien huomioon ottaminen, stereotyyppisten tulkintojen ehkäiseminen, seksismin vastustaminen, tasapuolisuus, työskentelyyn osallistumisen vapaaehtoisuus, demokraattisuus sekä vastuullisuus yhteisöstä, jonka kanssa osallistaja työskentelee. Tärkeää on myös eettinen vastuu yhteisöstä; aloitettua prosessia ei voi jättää kesken ellei siitä ole yhteisesti sovittu. (Laitinen 2002, 77.)

Osallistavien menetelmien käyttö lasten kanssa työskenneltäessä voidaan mielestäni katsoa sukupolvityöksi, sillä näillä menetelmillä tavoitellaan lasten ja aikuisten välisten valtahierarkioiden lieventämistä ja näin ollen sukupolvien lähentämistä toisiinsa. Osallistamisessa, osallistavien menetelmien käytössä ja sukupolvityössä tavoitellaan tasavertaisuutta. Osallistavat menetelmät voivat siis toimia sukupolvityön toteuttamiskeinona.

Osallistavien menetelmien kirjo on laaja. Karkeasti ottaen voi sanoa, että kolme osallistavia menetelmiä yhdistävää periaatetta ovat mielekkäistä asioista puhuminen, osallistumiskynnyksen madaltaminen ja yhteinen analyysi. Ensinnäkin osallistamisessa osallistajat määrittelevät käsiteltäviä asioita sen sijaan että asiantuntija olisi tehnyt sen heidän puolestaan. Toiseksi osallistuminen on mahdollista monin tavoin, puhuminen ei ole ainoa kanava. Kolmanneksi päätarkoituksena ei ole kartuttaa yksinomaan asiantuntijoiden tietoa vaan tarjota kaikille osallistujille uusia näkökulmia. (Laitinen 2002, 80.)

Tässä luvussa esittelen lyhyesti muutaman osallistavan menetelmän, joita olen soveltanut tai joista olen saanut inspiraatiota omaan tutkimukseeni. Nämä menetelmät ovat sadutus, keskustelua herättävät menetelmät, ns. beans and pots -tehtävän sekä demokrattisen dialogin.

**Sadutus** on osallistava menetelmä, joka on kehitetty Suomessa ja joka on tarkoitettu nimenomaan lasten kanssa työskentelyyn. Sadutuksen avulla aikuiset voivat oppia ottamaan lapset heille luontaisella tavalla mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutus nostaa lapsen tiedon ja kulttuurin tuottajana esiin, samalla tätä tuotettua tietoa paneudutaan kuuntelemaan ja se otetaan vakavasti. Sadutus ei siis ole aikuisen tekemä tehtävä, jonka lapsi suorittaa, vaan vastavuoroinen tapahtuma lapsen ja aikuisen kesken. Sadutettaessa lapselle (tai aikuiselle) sanotaan: ”*Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*” (Karlsson 2003, 10.)

**Keskustelua herättävien menetelmien** tarkoituksena on nimiensä mukaisesti aloittaa ja suunnata keskustelua. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi sopivat kuvat, kertomukset, pantomiimit, sketsit tai vaikkapa laulut. (Laitinen 2002, 90) Lasten suunnitteluryhmässä tällaisena keskustelun avaajana toimi yhdessä lasten kanssa tehty ideapuu, jonka tekemiseen kaikki ryhmäläiset osallistuivat. Ideapuu toimi kokoontumisten alussa keskustelun avaajana – katsottiin mitä ideoita puussa jo on, millaisia ajatuksia niistä herää ja jatkettiin työskentelyä sen pohjalta.

**Beans and pots** – tehtävää Claire O’Kane (2000, 141) käytti omassa tutkimuksessaan kerätessään viranomaisyhteistyötä koskevaan tietoa lapsilta ja nuorilta. Tässä osallistavassa

tehtävässä pöydällä on kuusi tyhjää lasipurkkia ja yhdessä astiassa papuja. Jokaisessa tyhjässä lasipurkissa on lappu, joka kuvaa tiettyä asiaa lasten ja viranomaisten kohtaamisiin liittyen, esimerkiksi valmistautuminen tapaamiseen ja kuinka paljon voi vaikuttaa. Jokaista purkkia kohden on kolme papua ja lapset voivat päättää, kuinka monta papua haluavat laittaa. Mitä enemmän, sitä positiivisemmin he kokevat tietyn asian, sitä enemmän papuja he laittavat purkkiin. Tämän tehtävän pohjalta sovelsin omassa tutkimuksessani, lasten palautekeskusteluissa käyttämäni purkit ja napit – tehtävän, jota toimi arvioinnin työkaluna.

O’Kanen ja Thomasin (Thomas 2000, 143) tutkimuksessa lapset ilmaisivat varsin selvästi, että (viranomais-)aikuiset eivät kuuntele heitä, eivät ainakaan samalla intensiteetillä kuin aikuisia. Lapsia ei huomioida tai heidät jätetään keskusteluista ulos, heitä keskeytetään, heidän yli puhutaan ja heidän sanomisiaan uudelleenmääritellään. Lapset näyttivät kommunikoivan parhaiten sellaisten ihmisten kanssa, joihin heillä on hyvä suhde. (Mt.) Demokraattinen dialogi voi olla menetelmä, jolla voidaan vahvistaa lapsen kuulluksi tuleminen kokemusta.

**Demokraattinen dialogi** eli tasavertainen keskustelu on menetelmä, jossa vastavuoroisuus ja tasapuoliset osallistumismahdollisuudet ovat tärkeässä asemassa. Tasavertaisessa keskustelussa osallistujat päättävät, mistä puhutaan ja keskustelu tapahtuu osallistujien omalla kielellä ja sanastolla. (Lahtonen 1999, 206 – 208) Freiren (2006, 99) mukaan "*dialogi vaatii lisäksi syvän uskon ihmiseen, uskon hänen kykyynsä tehdä ja uudistaa, luoda ja uudelleenluoda*". Dialogin käyminen, kuten muutkin osallistavat menetelmät ja osallistaminen ylipäänsä vaativat ennen kaikkea positiivista asennetta ja uskoa ihmiseen. "*vapaata vuoropuhelua ei voi käydä epätoivon ilmapiirissä. Jos osapuolet eivät usko saavuttavansa mitään, on heidän kohtaamisensa tyhjää ja merkityksetöntä, byrokraattista ja väsyttävää*". (Mt.) Omassa tutkimuksessani demokraattinen dialogi on taustalla vaikuttava ideologia ja toimintamalli; pyrin antamaan lapsille tilaa esimerkiksi arviointikeskustelussa vaikuttaa keskustelun aiheisiin.

## 5. SUKUPOLVISUHTEET

Julkisuudessa on käyty keskustelua suomalaisen lapsuuden ja nuoruuden tilasta. Tähän keskusteluun liittyy olennaisesti myös sukupolvet ja etenkin niiden väliset suhteet; ”*miten sukupolvisuhteet ovat muuttuneet, millaiset ne ovat, miten niiden on käymässä ja millaisia niiden tulisi olla...*” (Alanen 2001b, 161.) Sukupolvityö, jota käsittelen yhdessä alaluvussa, on osaltaan kannanotto tähän keskusteluun. Yllä mainitut kysymykset liittyvät myös omaan tutkimuskysymykseeni siitä, miten sukupolvisuhteet vaikuttavat lasten osallistamiseen.

Sukupolven voi ymmärtää monella eri tavalla. Mayallin ja Zeiherin (Mt., 1-4) mukaan sukupolvi voidaan ymmärtää lasten sukulaissuhteena vanhempiinsa, toisaalta sukupolvi voidaan ymmärtää samana aikakautena syntyneiden ryhmäksi. Sukupolvikäsitteen laajeneminen tasolta A tasolle B, eli sukulaissuhteesta samana aikakautena syntyneiden ryhmäksi tapahtui siirryttäessä moderniin nykyaikaan. Sosiaalinen muutos taloudessa, politiikassa ja kulttuurissa nopeutui ja ”uudesta sukupolvesta” muovautui asenteiltaan ja kulttuuri-identiteetiltään vanhempien sukupolvesta poikkeava. Laajempi tulkinta sukupolvi käsitteestä alkoi yleistyä 1910-luvulla, ensin taidehistoriassa ja sittemmin Karl Mannheimin lanseeramana myös yhteiskuntatieteiden puolella. Mannheimin mukaan ”*sukupolvi on ryhmä ihmisiä, joiden tapa ajatella ja havainnoida sosiaalista todellisuutta on kehittynyt tavalla, joka pohjautuu yhteisiin, samantapaisiin kokemuksiin varhaisissa elämänvaiheissa*”. (Mt., 1- 4). Sukupolvien yhteisyyttä voidaan analysoida kolmella tasolla/tavalla. Ensimmäinen sukupolvien yhteisyyttä voidaan lähestyä siitä näkökulmasta, että samana aikakautena syntyneet ihmiset ovat alttiina tietyille sosiaalisille tapahtumille ja ideoille (generational location). Tätä näkökulmaa voidaan edelleen täsmentää: nämä ihmiset voivat mahdollisesti jakaa myös tulkinnan näistä em. sosiaalisista tapahtumista, actual generation. Kolmanneksi voidaan ajatella, että näillä ihmisillä on myös yhteisiin sosiaalisiin kokemuksiin ja niistä tehtyihin tulkintoihin pohjautuvat yhteiset ideat ja tavoitteet. Jokaisella sukupolvella on omat yhteiset asiansa ja näin ollen jokainen sukupolvi muodostaa siis oman, uniikin ryhmänsä. (Mayall ja Zeiher 2003, 5).

Moilasan (2006, 151) mukaan sukupolven voi myös ymmärtää ”*sosiaalisena ja monia erilaisia tekijöitä suhteisiinsa liittävästä eli relationaalisenä käsitteenä. Sukupolvia ja sukupolviasemia määrittävät tekijät kietoutuvat lasten ja aikuisten välisiin vallitseviin suhteisiin*”. Tutkielmassani käsitteän sukupolvea nimenomaan relationaalisenä käsitteenä.

## **5.1. Sukupolvisuhteet ja niiden muutokset**

Keskustelua sukupolvien välisestä kuilusta sekä tästä kumpuavasta tarpeesta vahvistaa sukupolvien vuorovaikutusta on käyty 2000 – luvulla melko vilkkaasti (Moilanen 2005, 12). Sukupolvisuhteet ovat sosiaalinen konstruktio, joka heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa ja on altis muutoksille. Leena Alasen (2001b, 181) mukaan sukupolvisuhteita, kuten muitakin yhteiskunnallisia suhteita voidaan tutkia yhteiskunnallisesti rakennettuina ja ylläpidettyinä valtasuhteina.

Sukupolvien ja niiden välisten suhteiden huomioiminen on avainasemassa, kun halutaan ymmärtää lapsuutta ja lasten elämiä. Alasen (2003, 35) mukaan sukupolvea ja lapsuutta tulisi käsitellä yhdessä niin, että sukupolvi tuodaan lapsuustutkimukseen ja lapsuus sukupolvitutkimukseen. Lapsuuden sosiologiassa sukupolvi onkin yksi tärkeimmistä avainkäsitteistä (Mayall ja Zeiher 2003, 1). Jokainen sukupolvi on sidoksissa sitä edeltäneisiin ja sitä seuraaviin sukupolviin. Sukupolvet muodostavat verkon, josta ei voida poimia lapsia erikseen, vaan lapsuutta on lähestyttävä sukupolvien välisten suhteiden kautta. (vrt. Satka ja Moilanen 2004; Alanen 2001b) Lasten ja nuorten hyvinvoinnissa aikuisilla on ratkaiseva rooli: siihen vaikuttavat yhtäältä aikuisten antamat voimavarat ja huolenpito ja toisaalta aikuisten tapa olla lasten kanssa – kuinka aikuiset kuuntelevat lapsia ja ottavat huomioon heidän mielipiteensä erilaisissa arkisissa tilanteissa (Lapsille sopiva Suomi... 2005, 42). Se, millaiset osallistumis- ja toimintamahdollisuudet lapsilla ja nuorilla on, riippuu pitkälti sukupolvien välisistä sosiaalisista suhteista (Kiili 2006, 26).

Sukupolvien väliset suhteet käsitetään usein hierarkkiseksi (Moilanen 2005, 8); Lapset rinnastetaan aikuisiin, jolloin korostuvat puutteet ja ”keskeneräisyys” esimerkiksi kyvyssä

käsitellä havaintoja, ilmaista itseään ja arvioida tilanteita. Lapsuus on perinteisesti nähty ”yksilön kasvun ja kehityksen ja yhteiskuntaelämään oppimisen ajaksi, ja tämä yhteiskunnallinen noviisius myös perustele sen, että lapset ovat tänä aikana muiden – vanhempien, aikuisten, ”yhteiskunnan” - kasvatuksen ja kontrollin kohteena. Näille muille lapsuus puolestaan määrittää vastaavat velvollisuudet valvoa, suojella, hoitaa ja kasvattaa”. (Alanen 2001, 164.) Tämä näkemys edustaa *modernin maailman sukupolvijärjestystä* (Mt.). Yhä enemmän kuitenkin painotetaan sitä, että lapsi voi osallistua, vaikka hän ei kognitiivisiltaan ja kielellisiltään taidoiltaan vastaisikaan aikuista. Lasten osallistuminen ja tiedon tuottaminen ei ole tärkeää ainoastaan lasten oikeuksien toteutumisen näkökulmasta vaan myös siksi, että lapsen tieto on arvokasta ja merkityksellistä. Aikuinen ei voi kuvata lapsen todellisuutta niin aidosti kuin lapsi voi. (Hurtig 2006, 178; ks. myös Kiili 2006). Jokainen on oman elämänsä asiantuntija ja halutessamme ymmärtää lasten näkemyksiä, lasten tieto on välttämätöntä vääristymättömän totuuden saavuttamiseksi.

Koska sukupolvisuhteet ovat historiallisesti määräytyneitä, ne ovat myös muuttuvia ja muutettavissa. 2000 - luvun alussa meneillään on *suomalaisen yhteiskunnan sukupolvijärjestyksen murros* (Alanen 2004,163). Mirja Satka ja Johanna Moilanen (2004, 125 – 142) tarkastelevat sukupolvisuhteissa tapahtuneita muutoksia, siirtymiä 1800 – luvun lopulta 2000-luvun alkuun.

1800 – luvulla lapset alettiin pikkuhiljaa ymmärtää *tulevina aikuiskansalaisina, joita äidit ja ammattikasvattajat koulivat kansalaisuusideologian hengessä*. Ajalle tyypillistä oli sukupolvisuhteiden hierarkkisuus – lapset olivat kasvatuksen kohteita, joiden rooliin kuului alistuvuus, nöyryys ja kiitollisuus saadusta kurista. Taustalla on näkemys siitä, että lapset ja aikuiset ovat kaksi erillistä ja olennaisesti erilaista ryhmää. Lasten arvo nähtiin siinä, että he ovat tulevia aikuisia. Aikuisiin verrattuna lapset nähtiin keskeneräisinä, oppimattomina ja aikuisten hoivasta riippuvaisina. (Satka ja Moilanen 2004, 130). 1900 – luvun alkupuolella lapset alettiin nähdä resurssina, kansakunnan tulevaisuutena. Heihin oppimistaan ja kehitystään mitattiin, he olivat äitien ja kasvatuksen asiantuntijoiden sivilisoimistoimenpiteiden kohteita. Sukupolvisuhteisiin tuli uusi, lapsia kehityksessään normatiivisesti arvioiva ulottuvuus. (Mt. , 132).



Toisen maailmansodan jälkeen lapsuuskäsitykset olivat uudelleenarvioinnin kohteena; lapsia koskevan tutkimustiedon myötä kehittyi näkemys universaalista lapsesta ja lapsuudesta – ”määrättyjen vaiheiden kautta kulkevasta kehityksen polusta, jonka jokainen tietämätön luonnonolio kulkee ennen aikuistumistaan ympäristöstä riippumatta”. (Satka ja Moilanen 2004, 134). Tämän näkemyksen myötä lapset ymmärrettiin yhä vahvemmin toiminnan ja toimenpiteiden kohteiksi – lasten kehitystä katsottiin voitavan ohjailta sitä normittavalla tieteellisellä tiedolla. Tätä vaihetta voi kutsua kasvatus- ja perhelapsuuden vaiheeksi, jossa aikuiset hallitsivat yksipuolisesti sukupolvisuhteita ja lasten yhteiskunnallinen toimijuus oli olematonta. (Mt.) 1960 – luvun lopun opiskelijaradikalismi vaikutti myös sukupolvisuhteiden ja lasten marginalisoidun paikan kriittiseen tarkasteluun. Opiskelijoiden vallanpuutteen ilmaisusta seurannut keskustelu kosketti kaikkia vakiintuneita valtasuhteita. Keskustelua käytiin yhteiskunnallisen vallankäytön, vallanpitäjien ja vallattomien väestöryhmien välisistä suhteista. Myös lapset nähtiin vähävoimaisina ja oikeudettomina. (Mt., 135.) Tältä pohjalta kumpusi ajatus demokraattisista sukupolvisuhteista. 1970 – luvulla yhteiskunnallinen keskustelu lasten paikasta ja asemasta jatkui. Huipennuksen voidaan katsoa olevan kansainvälisen lapsen vuoden 1979, jolloin lapsen vuoden komitea kirjasi muutospyrkimykset, joihin kuului lasten aseman parantamiseen tähdänneitä oikeudellisia ja yhteiskuntapoliittisia ehdotuksia. Nämä ehdotukset kuitenkin johtivat vain harvoin konkreettisiin muutoksiin.

1980 – ja 1990 – lukujen taitteessa enenevässä määrin lapset alettiin nähdä itsenäisinä oikeuksiensa subjekteina sekä sukupolvisuhteet kahden oikeussubjektin välisenä suhteena, jossa kummallakaan osapuolella ei ollut itsestään selvää ylivaltaa. Alasen ja Bardyn (1990, 90 - 91) mukaan alaikäiset suljetaan ”oikeana” pidetyn yhteiskunnan ulkopuolelle, yhteiskunnallisiin odotussaleihin. He kysyvät; ”...halutaanko nykyistä sukupolvijärjestelmää vahvistaa ja syventää – vai voidaanko sen ”mieli ja järki” kyseenalaistaa ja jopa valikoiden muuttaa sitä? Halutaanko lisää suojelua, normalisointia ja kasvatusta niissä yhteiskunnallisissa odotussaleissa, joihin alaikäiset on nyt sijoitettu? Vai tahdotaanko laajentaa alaikäisten autonomiaa, osallistumista ja myötämääräämistä – eli purkaa vallitsevaa sukupolvisopimusta?” Tähän muutokseen sukupolvisuhteissa – sukupolvisuhteiden ymmärtämiseen kahden oikeussubjektin suhteena – vaikutti YK:n lapsen

oikeuksien sopimus. Tämän sopimuksen pohjalta syntyi valtioneuvoston ensimmäinen lapsipoliittinen selonteko vuonna 1995. Lasten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien parantaminen nousivat lupaavasti yhteiskunnalliseen keskusteluun, mutta eivät kuitenkaan johtaneet konkreettisiin toimenpiteisiin. (Satka ja Moilanen 2004, 136 – 137). 1990 – luvulla laman jälkimainingeissa lapsipolitiikasta vaiettiin.

Satka ja Moilanen (2004, 141) toteavat, että suomalaisissa sukupolvisuhteissa on lupaavasti alulla olleen tasa-arvokehityksen jälkeen nähtävissä taantuma, jossa mallina ovat 1950 – luvun perhelapsuuden ihanteet. Sukupolvisuhteissa korostetaan lasten ja aikuisten vastakkainasettelua. Tämä heijastanee sukupolvisuhteisiin liittyvien kulttuuristen rakenteiden muuttamisen vaatimasta ajasta ja haasteellisuudesta. (Mt., 142). Kirjoittajat (Mt., 143) nostavat ratkaisuehdotuksiksi nykyiseen tilanteeseen lapsille ja nuorille sopivien osallistumistapojen kehittämisen sekä ”*lasten ja aikuisten yhteiset projektit, joiden toimintaa ja ajattelua motivoivat sukupolvisuhteiden uudelleen neuvottelu, vähempivaltaisten näkökulmaan sitoutuminen ja lasten oikeudet*”.

2000 – luvun loppua lähestyttäessä tilanne näyttää ristiriitaiselta; yhtäältä näkyvissä on merkkejä edellä mainitusta taantumasta, toisaalta lapsilähtöisyys ja – sensitiivisyys ovat kasvavia trendejä. Esimerkiksi Forsbergin, Ritala-Koskisen ja Törrösen (2006, 15) mukaan sosiaalityössä on nähtävissä edistystä kohti lasten toimijuutta, kokemuksia ja erityisyyttä kunnioittavaa asiantuntijuutta. Myös Prout korostaa nykylapsuuden ristiriitaisia trendejä. Prout (2003, 14 – 18) määrittää (länsimaista) nykylapsuutta kuuden eri *suuntauksen*/trendin kautta. Ensinnäkin syntyvyys on laskussa, eliniänodote ja vanhusväestö kasvussa. Tämän muutoksen vaikutukset lapsuuteen ja lapsille ovat vielä epäselvät. Kun lasten osuus väestöstä pienenee, on tärkeää pohtia, toteutuuko oikeudenmukaisuus resurssien jaossa sukupolvien välillä sekä kuinka lasten ääni tulee kuulluksi resurssienjakoa koskevassa päätöstenteossa. Toiseksi lasten elinolot ovat eriytyvässä. Esimerkiksi perhesuhteet ovat murroksessa; avioliittojen määrä on laskussa, avioerojen ja avoliittojen määrä nousussa, uusperheitä ja yhden vanhemman perheitä on huomattavasti enemmän kuin aikaisemmin. Lasten elinolojen eriytyminen on nähtävissä myös elinoloissa – epätasa-arvo on kasvussa myös Proutin mukaan. Kolmannen trendin mukaan uudet globaalit ihmis-, tieto- ja tuotevirrat vaikuttavat myös

lapsuuteen. Yhtäältä maahanmuutolla on vaikutuksia, toisaalta myös tiedon, tuotteiden, arvojen ja kuvien virta vaikuttaa lasten sosialisointiin – yhteiskunnat pluralisoituvat entisestään. Neljännen trendin mukaan 1900-luvulla lapsuuden institutionaalinen kontrolli on kasvanut. Koulun lisäksi monet lapset käyvät iltapäivä- ja harrastekerhoissa, joissa aktiviteetit tehdään aikuisten katseen alla, ja joiden uskotaan vaikuttavan positiivisesti lasten kehitykseen. Taustalla vaikuttavat yritykset säännellä ja standardisoida sitä, mitä lapset oppivat ja miten. Viides trendi on hieman ristiriidassa edellisen trendin kanssa, sillä se peräänkuuluttaa lasten oikeutta osallistua päätöksentekoon kaikilla tasoilla. Tämä trendi sijoittuu 1900-luvun viimeisille vuosikymmenille. Nopeat sosiaaliset muutokset ovat heikentäneet aikaisemmin varmoina pidettyjä instituutioita ja kasvattaneet epävarmuuden ja riskin ymmärrystä. Tämä on johtanut refleksiivisyyteen; esimerkiksi kansalaisten mielipiteitä kuullaan paikallisissa ja kansallisissa paneelissa ja potilaita pyydetään arvioimaan hoitoaan. Samaan malliin myös lasten mielipiteet nähdään arvokkaampina kuin aikaisemmin. Tämä trendi, joka tähtää äänen antamiseen lapsille, on samansuuntainen kuudennen, individualisaation trendin kanssa. Individualisaation käsite tekee mahdolliseksi idean lapsista persoonina, joilla on omat oikeudet. (Prout 2003, 14 – 18).

## **5.2. Sukupolvityö**

Sukupolvet verkoksi - ja Välittävät sukupolvet – hankkeissa on kehitetty idea ja toimintamalli lasten ja nuorten kanssa toteutettavasta sukupolvityöstä. Sukupolvityössä olennaista on eri sukupolvien osallistuminen toimintaan sekä vastavuoroisuuden periaate. Tavoitteena on eri sukupolvien yhteen saattaminen, ja se rakentuu positiivisille voimavaroille, joita eri sukupolvilla on antaa toisilleen ja ympäröiville tahoille. (Moilanen 2005, 88 – 90.) Sukupolvityö on osaltaan vanhan sukupolvet erilleen luokittelevan sukupolvijärjestelmän purkamista ja uudenlaisen, kaikille osapuolille osallistumismahdollisuuksia tarjoavan sukupolvisopimuksen kirjoittamista. Lasten ja aikuisen osallistumisen tavat ja tuottamat tiedot poikkeavat toisistaan, mutta niitä ei kuitenkaan pitäisi nähdä eriarvoisina. Kukin ihminen on oman elämäntilanteensa, ympäristönsä ja itseään koskevien asioiden asiantuntija ja jokaisen tuottama tieto tulisi nähdä yhtä arvokkaana. Tämä on myös yhtenä olennaisena lähtökohtana

sukupolvityön lisäksi myös osallistamisessa.

Sukupolvityössä olennaisia piirteitä Moilasan (2005, 88 - 90) mukaan ovat: eri sukupolvien osallistuminen toimintaan, yhteisöllisyyden vahvistaminen, vastavuoroisuus sekä sosiaalisen ja kulttuurisen työn yhteen sitominen. Eri sukupolviin kuuluvien osallistuessa yhdessä toimintaan sukupolvet lähentyvät toisiinsa nähden. Vastavuoroisessa sukupolvityössä lasten ja nuorten kokemukset ovat yhtä arvokkaita kuin aikuistenkin. (Mt.) Ei ainoastaan aikuinen tai asiantuntija voi antaa lapselle tai paikalliselle, vaan myös viimeksi mainituille on annettavaa ja opetettavaa perinteisessä hierarkiassa yläpuolella oleville (vrt. Freire 2006).

Vaikka Suomessa monet tahot tekevät jo nyt sukupolvityötä, sitä ei nimitetä tällä termillä (esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliiton kylämummi ja kylävaaritoiminta).

Sukupolvityön käsite ei ole Suomessa tai muissakaan Pohjoismaissa yleisessä käytössä. Sen sijaan esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa sukupolvityö (intergenerational work, intergenerational practice sekä intergenerational programmes) on käsitteenä ja käytäntönä tunnettu niin lastensuojelu-, nuoriso-, kasvatus- kuin yhteisötyössäkin. (Moilanen 2006, 154) Sukupolvityötä ei ole ainoastaan äärisukupolvien – vauvojen ja vaarien - yhteen saattaminen vaan yhtäläillä kaiken ikäisten yhteinen toiminta. (Moilanen 2005, 88).

Ehkäisevän lastensuojelun näkökulmasta sukupolvityö on lasten osallisuuden vahvistamista sukupolvisuhteissa. Tätä kautta lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus saada sukupolvisuhteista voimavaroja oman elämänsä tueksi. Sukupolvityössä korostetaan vastavuoroisuutta lasten ja aikuisten välisessä suhteessa. (Mt. 2006, 161) Tulkitsen myös sukupolvityöllä olevan yhteistä Freiren sorrettujen pedagogiikan kanssa. Sekä sukupolvityö (ja osallistaminen ja sosiokulttuurinen innostaminen) että Freire (2006, 85) painottavat muutosta valtasuhteissa. Sorrettujen pedagogiikan (Mt., 85 – 86) mukaan ”*dialogissa oppilaiden opettaja ja opettajan oppilaat lakkaavat olemasta, ja tilalle tulee uusi käsite: opettaja – oppilas yhdessä oppilas – opettajien kanssa. Opettaja ei ole enää vain ”se joka opettaa”, vaan hän itse oppii dialogissa oppilaiden kanssa, jotka oppiessaan myös opettavat. Heillä on yhteinen vastuu prosessista, jossa kaikki kasvavat. Tässä prosessissa ”auktoriteettiin” vetoaminen ei enää päde. Ollakseen pätevä auktoriteetin on oltava vapauden puolella eikä sitä vastaan. Kukaan ei opeta toista,*

*eikä kukaan myöskään opi itseksensä*”. Nähdäkseni sama ideologia toteutuu myös sukupolvityössä; eri-ikäiset ja lähtökohtaisesti erilaisissa valta-asemissa olevat ihmiset ovat dialogissa keskenään. Samalla tämä dialogi on yhteisen oppimisen paikka huolimatta siitä, minkä ikäinen ihminen on kyseessä; aikuiset eivät sukupolvityössä – tai laajemmin uudessa sukupolvijärjestyksessä – ole ”niitä, jotka opettavat”, vaan dialoginen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Sukupolvityön kehittäminen voi tarjota uusia mahdollisuuksia sosiaalialan työhön.

Parhaimmillaan sen avulla voitaisiin *”luoda areenoita, joilta eri-ikäiset ihmiset löytäisivät itselleen väliaikaisen tai pysyvän sosiaalisen yhteisön*”. (Moilanen 2005, 89). Törrösen (2001, 84) mukaan *”tulevaisuuden hyvinvointipolitiikka voisi olla sellaista politiikkaa, joka pitää jokaista kansalaista ikään, sukupuoleen, tai yhteiskunnalliseen asemaan katsomatta tärkeänä. Pikemminkin pitäisi tavoitella eri-ikäisiä ihmisiä yhdistäviä arkisia toimintamahdollisuuksia ja palveluja kuin asettaa eri väestöryhmiä toisiaan vastaan*”.

Sukupolvityö on toimintamalli, jonka voi ajatella parhaimmillaan edistävän hyvinvointia nyky-yhteiskunnassa: esimerkiksi Helsingin Sanomien pääkirjoitus 13.3.2008 nosti esille vanhusten parissa tehtävän vapaaehtoisen ystävöitymisen, johon osallistuu vanhusten lisäksi paitsi hiljattain eläköityneitä, myös nuoria. Sukupolvityö voi näin ollen rikastuttaa ihmissuhteita ja vahvistaa yhteiskunnallista hyvinvointia.

## 6. TOIMINTATUTKIMUKSELLINEN JA OSALLISTAVA LÄHESTYMISTAPA

Tutkimusmenetelmissäni taustavaikuttajina ovat olleet toimintatutkimus ja osallistava tutkimus sekä yleisesti osallistaminen. Määritänkin graduni tutkimukseksi, jossa on toimintatutkimuksellinen ja osallistava lähestymistapa. Varsinainen toimintatutkimus ei ole kyseessä, koska kenttäjakso oli suhteellisen lyhyt. Tässä luvussa esittelen lyhyesti sekä toimintatutkimuksen että osallistavan tutkimuksen ja nostan esiin erityisesti kummankin tutkimussuuntauksen piirteitä, jotka näkyvät omassa tutkimuksessani.

Kuulan (1999, 9) mukaan sosiaalitieteillä on intellektuaalinen vastuu tai rooli yhteiskunnan kehittämisessä. Tämän roolin voi ymmärtää (ainakin) kahdella tapaa: yhtäältä se voi tarkoittaa autonomista yliopistotutkimusta, joka johtaa aina lähemmäs totuutta. Tämän näkemyksen mukaan vastaamalla tutkimuskysymyksiin saavutetaan parempi ymmärrys maailmasta ja näin ollen voidaan tukea yhteiskunnan kehittymistä. Toisen näkemyksen mukaan intellektuaalinen rooli yhteiskunnan kehittämisessä voidaan nähdä tieteen vastuuna auttaa konkreettisesti yhteiskunnallisissa ongelmissa. Tutkimuksissa etsitään siis ratkaisuja tärkeiksi koettuihin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Tässä sosiaalitieteiden kahtiajaossa toimintatutkimus pyrkimyksenään vallitsevien käytäntöjen muuttaminen sijoittuu jälkimmäiseen, konkreettisia vastauksia etsivään suuntaukseen. (Mt.) Näkisin myös osallistavan tutkimuksen sijoittuvan toimintatutkimuksen rinnalle tähän sosiaalitieteiden suuntaukseen, sillä myös osallistavassa tutkimuksessa tavoitteena on ongelmien tiedostaminen ja ratkaiseminen, sosiaalinen transformaatio (Selener 1997, 17).

Toimintatutkimuksen ja osallistavan tutkimuksen voi jäsentää tieteen kenttään myös toisin; käsitys tieteestä elää ja muuttuu koko ajan. Aaltosen ja Syrjälän (1999, 13) mukaan tieteessä ollaan siirtymässä maailman kuvaamisesta sen muuttamiseen – toimintatutkimuksen yleistymisen on konkreettinen esimerkki tästä siirtymästä. Toimintatutkimusta ja osallistavaa tutkimusta ei tehdä tutkijoiden norsunluutorneissa. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 25) mukaan toimintatutkimusta ”*tulee tehdä tavallisten ihmisten kanssa ja se tulee yhdistää heidän*

*jokapäiväiseen toimintaansa. Toimintatutkimus ei ole kuitenkaan pelkästään arkista toimintaa vaan se pyrkii tarjoamaan siihen uudenlaista ymmärrystä.”*

## **6.1. Toimintatutkimuksen ja osallistavan tutkimuksen piirteet ja tavoitteet**

Toimintatutkimuksille tyypillisiä piirteitä ovat käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin (Kuula 1999, 9-10).

Toimintatutkimuksessa tutkijan on osallistuttava tutkittavaan käytäntöön (Mt., 208).

Osallistavassa toiminnassa sekä tutkija että tutkittavat ovat aktiivisina toimijoina (O’Kane, 2000, 138). Tutkija ei ainoastaan mene kentälle tekemään tutkimustaan vaan hänen on saavutettava myös keskusteluyhteys ja luottamus (Kuula 1999, 208) Se, kuinka

luottamuksellinen suhde tutkijan ja tutkittavien välille rakentuu, vaikuttaa olennaisesti tutkijan mahdollisuuksiin päästä sisälle tutkittavien maailmoihin (Wyness 2006, 190).

Luottamuksellisuus on edellytys myös osallistamisen onnistumiselle (Laitinen 2002, 45).

Toimintatutkimuksella on kaksi tavoitetta; ensinnäkin toimintatutkimuksen ja – tutkijan tavoitteena on saada aikaan muutos tai muutoksia tutkittavassa kohteessa. Samanaikaisesti, toimintatutkimuksen metodisten oppien mukaan tutkijalta on kielletty muutosta suoraan toteuttava, johtava rooli. (Kiili 2006, 204 -205). Nämä kaksi tavoitetta ovat olennainen osa myös osallistamista ja osallistavaa tutkimusotetta (kts. Thomas-Slayter 1995). Selenerin (1997, 12) mukaan osallistava tutkimus tähtää käytännön ongelmien ratkaisemiseen yhteisötasolla sekä tasapainottamaan valtasuhteita marginaaliryhmien asemaa parantamalla. Sekä toimintatutkimuksen että osallistavan tutkimuksen ytimessä ovat käytännöllisyys ja valtasuhteiden muuttaminen, tasapainottaminen (kts. myös Chambers 1997).

Sekä toimintatutkimuksessa (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 44) että osallistamisessa (Laitinen, 76) puhutaan interventioista eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta. Interventiossa *tehdään jotain toisin kuin on ennen tehty – ja katsotaan mitä sitten tapahtuu* (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 44). Omassa tutkimuksessani lasten suunnitteluryhmän sekä ryhmässä tehtyjen

suunnitelmien perusteella tehdyn toimintapäivän toteuttaminen olivat interventioita. Näissä interventioissa tehtiin toisin kuin aikaisemmin – siinä missä toimintapäivien suunnittelu ja toteutus olivat aikaisemmin tapahtuneet aikuisvetoisesti, nyt lapset olivat aikaisempaa aktiivisemmassa ja keskeisemmässä roolissa. Tutkimuksessani tarkastelen tätä interventioprosessia, osallistamisprosessia – omien havaintojeni, nauhoitetun dokumentaation ja suunnitteluun osallistuneiden lasten kanssa käytyjen palautekeskustelujen kautta – erityisesti sukupolvien välisten suhteiden näkökulmasta.

Toimintatutkimuksessa on olennaista pyrkimys refleksiiviseen ajatteluun ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen. Reflektiolla tarkoitetaan, että ihminen etäännytyksestään ja asettuu tarkastelemaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan uudesta, erilaisesta näkökulmasta. (Heikkinen ja Jyrämä 1999, 36). Myös osallistamisessa osallistaja arvioi jatkuvasti omia työtapojaan, on jatkuvassa dialogissa itsensä kanssa ja valmis muokkaamaan toimintaansa tarpeen mukaan (Laitinen 2002, 78). Lasten kanssa tehtävässä toimintatutkimuksessa refleksiivinen tutkimusote tarkoittaa, että kyseenalaistetaan stereotyyppinen kuva lapsista kyvyttöminä ja vastuuttomina (Kiili, 2006, 68). Juuri tämä refleksiivinen ote on mielestäni olennaisen tärkeä osa – refleksiivisyys tarjoaa mahdollisuuden kasvuun ja kehitykseen niin yksilön kuin yhteisönkin tasolla. Tutkimuksessani reflektoin omaa rooliani aikuisena tutkijana ja työntekijänä suhteessa lapsiin ja lasten osallistamiseen. Peilaan omia kokemuksiani sukupolvien välisten suhteiden sekä osallistamiseen ja osallistumiseen liittyvien aiempien teorioiden ja tekstien kautta.

Toimintatutkimus on luonteeltaan tulkinnallista; saavutettu tieto tulkitaan tietystä näkökulmasta, tutkijan perspektiivistä (Kiviniemi 1999, 79 - 81). Myös osallistamisessa painotetaan osallistajan eli fasilitaattorin vaikutusta siihen, mitä työstä tulee (Laitinen 2002, 45). Tästä syystä toimintatutkijan on tärkeää kirjoittaa auki yhteydet, joiden kautta hän on suhteessa tutkittaviin. Minä olin tutkimusta tehdessäni tutkijan ja Välittävät sukupolvet – hankkeen työntekijän kaksoisroolissa. Kaikki suunnitteluryhmään kutsutut lapset perheineen olivat minulle entuudestaan työn kautta tuttuja, jokaisen lapsen kotona olin käynyt kotikäynnillä tai tavannut perheen muussa yhteydessä.



Samalla kun toimintatutkimus on tulkinnallista ja tietyssä mielessä tutkijaan sidottua, se on luonteeltaan myös yhteisöllistä. Tulkinnallisuuden ja yhteisöllisyyden välinen ristiriita voidaan ratkaista sillä, että myös muiden osallistujien kuin tutkijan tulkinnat ja mielipiteet tulevat mukaan raporttiin. Yhtenä mahdollisuutena on, että osallistujat vastaavat itse yhteisöllisesti raportoinnista ja siihen kuuluvista tulkinnoista. (Kiviniemi 1999, 78 – 81.) Omassa tutkimuksessani pyrin myös huomioimaan tulkinnallisuuden yhteisöllisen piirteen. Koska tutkimuskohteeni koostui 5-12 – vuotiaista lapsista, oli käytännössä mahdotonta, että he olisivat yhteisöllisesti vastanneet raportoinnista. Jossain määrin se olisi ehkä ollut mahdollista, mutta ei käytössäni olleilla resursseilla. Sen sijaan suunnitteluryhmään osallistuneet lasten tulkinnat ja mielipiteet ovat mukana lasten kanssa käytyjen toiminnallisten palautekeskustelujen muodossa.

Toimintatutkijan ja osallistavan tutkijan roolit ovat monelta osin yhteneväiset. Sekä toimintatutkimuksessa, osallistavassa tutkimuksessa että osallistavissa menetelmissä painotetaan tutkijan persoonallisia kykyjä esimerkiksi tutkittavien innostamisessa sekä sensitiivisyydessä tutkittavien ja näiden ympäristön suhteen (Ks. O’Kane, 2000; Chambers, 1997; Selener, 1997; Kuula, 1999). Chambersin (1997, 212) mukaan osallistava asenne ja käytös ovat varsinaisia osallistavia metodeja tärkeämpiä. Osallistajalle eli fasilitaattorille hyviä ominaisuuksia ovat muun muassa luotettavuus ja riippumattomuus; kyky kantaa vastuuta, arvostava ja kunnioittava suhtautuminen ryhmän jäseniin (Laitinen 2002, 45). Freiren (2006, 80) näkemys humanistisesta vallankumouksellisesta kasvattajasta on mielestäni sovellettavissa myös toimintatutkijaan ja osallistajaan, fasilitaattoriin: *”hänen pyrkimystensä tulee olla täynnä aitoa luottamusta ihmisiin ja heidän luoviin kykyihinsä. Kyetäkseen tähän hänen tulee olla oppilaidensa yhteistyökumppani”*. Luottamus on tärkeää kahdessa merkityksessä; yhtäältä on tärkeää osallistajan luottamus ihmisiin ja ihmisyyteen. Toisaalta tärkeässä roolissa on myös osallistujien osallistajaan kohdistama luottamus, jonka edellytyksenä on, että tämä on sanojensa mittainen. *”Luottamus ei kestä, jos sanat eivät vastaa tekoja. Kun sanoo yhtä ja tekee toista eikä ota vakavasti omia sanojaan, ei voi synnyttää luottamusta. On farssi samanaikaisesti ihannoida demokratiaa ja vaientaa kansa”*. (Freire 2006, 100).

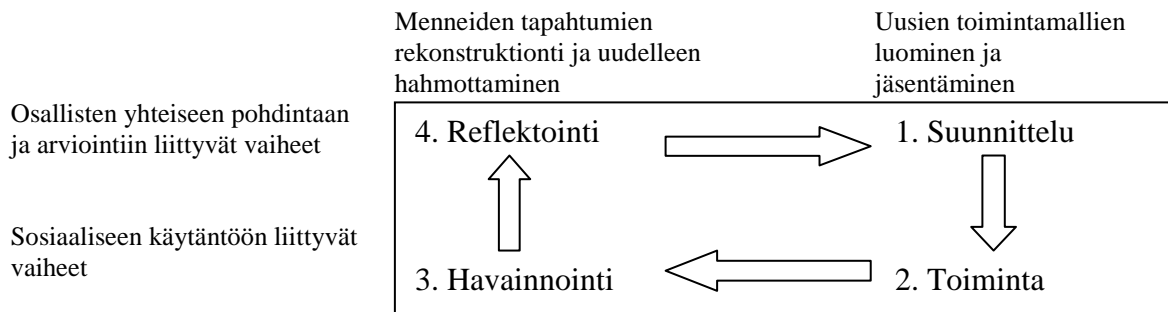
Osallistavassa tutkimuksessa tutkijan henkilökohtainen kehitys nähdään olennaisena elementtinä. Kehityksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä paitsi intellektuaalista ja kognitiivista, myös emotionaalista ja ideologista kasvua sekä lisääntyntä sitoutuneisuutta. (Selener 1997, 39) Reflektio voi olla avain tähän kehitykseen.

## 6.2. Reflektio ja toimintatutkimuksen kehämäisyys

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen elementit kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi kehittyvät prosessimaisesti tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 1999, 67 - 68). Reflektointi on olennainen osa tätä prosessia. Reflektointi ja reflektiivisyys voidaan ymmärtää oman aseman, ajattelun ja toiminnan jatkuvaksi tiedostamiseksi, ongelmien tulkinnaksi, kokemukselliseksi oppimiseksi ja käytännön kehittämispyrkimykseksi (Karvinen 1996 s. 57 – 59 ja Järvinen 1990, 11). Reflektioimattomuus johtaa helposti joko siihen, että turvaudumme tavaksi käyneeseen käyttäytymiseen sen kummempia toiminnan sisältöä tai tarkoituksia ajattelematta. Tai siihen, että toimimme affektiivisesti, tunteiden vallassa. (Bauman 1997, 138 – 139.)

Reflektoidessamme arvioimme ja kyseenalaistamme tavanomaiset ajattelemisen ja toiminnan mallit ja näin ollen annamme valmiuksia muutokseen. Freire on olennaisesti vaikuttanut (myös) reflektiivisen ajattelun kehittymiseen (Karvinen 1996, 57); Freiren (2006, 109) mukaan tietoinen ihminen *näkee eron itsensä ja maailman välillä ja tekee maailmasta ajattelun kohteen. Hän kykenee näkemään minuutensa erossa toiminnastaan sekä tekemään päätöksiä itsenäisesti maailma- ja ihmissuhteidensa pohjalta.* Edelleen Freire (Mt., 76) korostaa, että *tieto syntyy vain oman oivaltamisen avulla, sellaisen uupumattoman malttamattoman, jatkuvan ja toiveikkaan kyselemisen kautta, jota ihmiset toteuttavat maailmassa vuorovaikutuksessa maailman ja toistensa kanssa.* Reflektio, aito pohdinta johtaa toimintaan, joka edelleen edellyttää reflektiota (Mt., 69). Toimintatutkimusta ja sen kehämäisyyttä voi tarkastella tämän reflektiivisyyden ja toiminnan vuoropuhelun kautta kuten kuviossa 4. Toimintatutkimuksen vaiheet muodostuvat uusien toimintamallien luomisesta ja jäsentämisestä; eli suunnittelu- ja toimintavaiheista sekä menneiden tapahtumien

rekonstruktioinnista ja uudelleen hahmottamisesta; eli havainnoinnista ja reflektoinnista. Käytännössä nämä eri osa-alueet pikemminkin limittyvät toisiinsa muodostaen yhä uudelleen toistuvan kehän kuin esiintyvät erillisinä sykleinä. Käytännössä kehämäisyys tarkoittaa sitä, että toimintatutkimuksen tulisi joustaa kentältä, toiminnasta saatujen viestien mukaan. (Kiviniemi 1999, 67 – 68.)



Kuvio 4. Toimintatutkimuksen vaiheet (Kiviniemi 1999)

Sekä toimintatutkimuksessa että osallistavia metodeja käytettäessä prosessi ei voi olla etukäteen tarkkaan suunniteltu, vaan se muotoutuu osallistujien näköiseksi (kts. Airaksinen, 1998 sekä Kiviniemi 1999). Toimintatutkimukseen kuuluu jatkuva kyseenalaistaminen ja ihmettely, joiden avulla uudet oivallukset syntyvät ja toimintaa muokataan edelleen. Ja sitten taas kyseenalaistetaan ja oivalletaan.

Myös omassa tutkimuksessani oli nähtävissä vastaavanlainen prosessimaisuus vaikkakin varsin pelkistetysti. Tiiviin aikataulun takia en ehtinyt kiertää tätä kehää montaa kertaa tutkimuksessani, vaikka pyrinkin siihen, että toiminnan suunnitteluun vaikuttaa aiemmasta toiminnasta saatu tieto ja sen reflektointi. Pyrin esimerkiksi litteroimaan aineistoa mahdollisimman pian nauhoituksen jälkeen, jotta voin sen pohjalta tarkentaa seuraavan kerran suunnitelmaa. Mikäli tämä ei työ- ja kotielämän velvoitteiden takia ollut mahdollista, kuuntelin ainakin aineiston ja tein siitä muistiinpanoja, joiden pohjalta pystyin tarkastelemaan aineistoani ja miettimään kehityskohteita seuraavaa lapsiryhmän kokoontumista varten. Tutkimuksessani toiminta kuitenkin tapahtui niin lyhyellä aikajänteellä, että mielestäni on relevantimpaa kutsua tutkimustani toimintatutkimuksen sijaan tutkimukseksi, jossa on toimintatutkimuksellinen ja osallistava lähestymistapa. Tutkimuskohteenani ei ole tämän

kehämäisen prosessin lopputulos, vaan pikemminkin lasten osallistamisprosessi itsessään ja sukupolvien väliset roolit siinä.

## 7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkija voi sisällyttää toimintatutkimukseensa oikeastaan kaiken, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu (Kiviniemi 1999, 75). Tutkielmani aineistonkeruu perustuu triangulaatioon eli aineistoa on kerätty erilaisilla menetelmillä. Olennaisissa rooleissa ovat osallistuva havainnointi, ryhmän tuottamat materiaalit ja lasten ryhmän kokoontumisten sekä lasten arviointikeskustelujen nauhoitukset sekä niiden litteroinnit.

Tutkielmassani Välittävät sukupolvet – hankkeessa mukana olevat lapset ja nuoret saivat mahdollisuuden osallistua kaikille hankkeessa mukana oleville lapsille, perheille ja vapaaehtoisille tarkoitetun toimintapäivän suunnitteluun. He saivat mahdollisuuden osallistua myös päivän toteutukseen yhdessä vanhempien, vapaaehtoisten ja projektityöntekijän kanssa. Aikaisemmin vastaavat toimintapäivät, tapahtumat ja retket on toteutettu työntekijälähtöisesti, tosin ideoita on kysytty perheiltä. Osallistumisen areenana toimi lasten muodostama suunnitteluryhmä. Ryhmässä suunniteltiin tulevaa toimintapäivää toiminnallisten, osallistavien menetelmien avulla. Lapset tekivät esimerkiksi ideapuuta, johon sai piirtää ja kirjoittaa ideoitaan, kertoivat tarinoita ja päättivät itse lämmittely- ja lopetusleikeistä. Lapset antoivat sekä välitöntä palautetta jokaisen kokoontumiskerran päätteeksi sekä osallistuivat palautetehtävän tekemiseen suunnitteluprosessin jälkeen. Kummassakin tapauksessa palaute annettiin osallistavaan metodiin pohjautuvalla tavalla.

Tavoitteena oli yhtäältä kerätä aineisto sosiaalityön graduani varten, toisaalta kokeilla lasten osallistamista käytännössä. Paitsi että minä, tutkija-projektityöntekijän kaksoisroolissa hyödyin monella tavalla tutkimuksen teosta, siitä oli hyötyä myös lapsille, perheille, vapaaehtoisille ja koko Välittävät sukupolvet – hankkeelle. Vanhemmille ja vapaaehtoisille suunnitteluryhmä toimi esimerkkinä siitä, miten lapset voidaan ottaa mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Välittävät sukupolvet – hanketta suunnitteluryhmä hyödytti, sillä siinä tuli testatuksi aiempiin toimintaan nähden vaihtoehtoinen toimintatapa.

Kiili (2002, 47) toteaa konkreettisten tulosten viestivän siitä, että lasten kokemuksia ja näkemyksiä arvostetaan. Kun lapsia osallistetaan, on syytä huolehtia siitä, ettei osallistaminen jää vain muodolliseksi. Lasten mielipiteiden kuuleminen ei riitä vaan mielipiteillä on oltava konkreettisia seurauksia, ennen kuin voidaan sanoa, että lapset ovat todella osallistuneet. Suunnitteluryhmässä esiin tulleista suunnitelmista ja ideoita usea toteutettiin toimintapäivässä, Piparipäivässä. Näin ollen voisi ajatella, että ryhmään osallistuneet lapset ovat saaneet ainakin kokemuksen arvostuksesta. Toivon, että osallistaminen ja osallistuminen vaikuttaa lapsiin positiivisesti; itsetuntoa ja osallistumisrohkeutta vahvistaen.

## **7.1. Lasten suunnitteluryhmä**

Syyskuussa 2006 lähetin kaikille Välittävät sukupolvet – hankkeessa mukana oleville lapsille kutsukirjeet toimintapäivän suunnitteluryhmään. Lapsille meni oma versionsa kutsukirjeestä (liite 1) ja vanhemmille omansa (liite 2). Lisäksi mukana oli tiedote (liite 3), jossa oli tarkempia tietoja tutkimuksestani, ohjaajieni yhteystiedot sekä ilmoittautumislomake. Käydessäni syyskuun 2006 aikana joko kotikäynneillä tai tavatessani perheitä muussa yhteydessä kerroin vanhemmille ja lapsille kasvotusten lasten mahdollisuudesta osallistua toimintapäivän suunnitteluun. Yhteensä kahdeksan lasta sai kirjeen lisäksi tiedon tällä tavalla ja heistä kolme osallistui itse suunnitteluun. Lisäksi suunnitteluun osallistui viisi lasta, joihin olin ollut yhteydessä vain kirjeitse.

Lasten suunnitteluryhmään osallistui yhteensä kahdeksan lasta, joista nuorin oli 5 - vuotias ja vanhin 12 – vuotias. Ryhmässä oli kuusi tyttöä ja kaksi poikaa. Ryhmäläisistä kaksi osallistui vain kerran, eivätkä osallistuneet muille kerroille tai arviointikeskusteluihin. Kaiken kaikkiaan osallistumisprosentti oli siis varsin pieni.

On kiintoisaa pohtia, millaiset syyt ylipäänsä vaikuttivat siihen, ketkä osallistuivat lasten suunnitteluryhmään ja ketkä eivät. Lasten osallistumisen edellytyksenä on, että heidän vanhempansa antavat suostumuksen. Osallistuivatko tutkimukseeni, toimintapäivän suunnitteluun lopulta vain ne lapset, joiden vanhemmat kokivat tämän syystä tai toisesta

kiinnostavaksi? Tämä on mahdollista. Resurssipulan takia minulla ei ollut mahdollisuutta käydä kertomassa toimintapäivästä kaikille lapsille kasvotusten, minkä takia suurin osa sai tiedon kirjeitse. Kasvotusten kerroin suunnitteluryhmästä ja toimintapäivästä vain niille perheille, joissa olin muista syistä käymässä kotikäynnillä ennen suunnitteluryhmän alkua. Kaikki lapset eivät vielä osaa lukea, joten tiedonvälitys jäi vanhempien tehtäväksi. Mahdollisesti pieneen osallistumisprosenttiin vaikutti kokoontumispaikan sijainti ja kokoontumisten ajankohta. Toisille lapsille matka kokoontumispaikalle oli pitkä eikä kaikilla vanhemmilla ollut mahdollisuutta tarjota kyytiä tai saattaa lapsiaan.

Lisäksi ryhmässä oli toinen aikuinen, projektin työoppija, opiskelija Humanistisesta ammattikorkeakoulusta. Opiskelija auttoi ryhmän kokoontumisten käytännönjärjestelyissä ja osallistui myös ohjaamiseen. Lapsista kolme oli maahanmuuttajia, joskin myös he olivat asuneet elämästään huomattavan osan Suomessa ja puhuivat erinomaista suomea. Jotkut lapset tunsivat toisensa entuudestaan, esimerkiksi koulun kautta, mutta osalla ei ollut entuudestaan tuttuja ryhmässä. Kaikkia lapsia yhdistävä tekijä oli se, että kaikki olivat mukana Välittävät sukupolvet – projektissa, toisin sanoen jokaisella heistä oli aikuisystävä projektin kautta. Ryhmä oli esimerkiksi iältään varsin heterogeeninen, mikä asetti ohjaajalle omia haasteitaan. Oli pohdittava sitä, millaiset leikit ja aktiviteetit sopisivat noin eri-ikäisille lapsille.

Suunnitteluryhmä kokoontui kolmena maanantai – iltapäivänä. Tapaamiset eivät olleet peräkkäisinä viikkoina, koska väliin osui syysloma. Oman haasteensa toi myös se, että kaikki eivät osallistuneet kaikille kerroille, joka kerta joitakin lapsia oli poissa ja joka kerta mukana oli joku uusi. Suurin osa lasten poissaoloista johtui sairastumisista. Ryhmän vaihtuvuus, lyhyet tapaamiset ja kokoontumisten hajanaisuus väliin osuneen syyslomaviikon takia tekivät ryhmätyöskentelystä hieman hajanaisen ja siten haastavan. Toisaalta oli pidettävä mielessä, että ryhmään osallistuminen oli vapaaehtoista ja olisi ollut osallistamisen periaatteiden vastaista vaatia lapsia osallistumaan joka kerralle.

Tietyissä mielessä suunnittelutilanne oli keinotekoinen; kyseessä oli varta vasten tätä asiaa varten rakennettu ryhmä, jonka tavoitteena oli suunnitella toimintapäivä. Mahdollisesti osallistaminen suunnitteluun ja päätöksentekoon jo olemassa olevassa ryhmässä olisi

helpompi toteuttaa. Keinotekoisuudesta huolimatta lasten suunnitteluryhmässä tuli esiin monenlaisia ideoita erilaisten osallistavien menetelmien avulla.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla selitin kutsukirjettä perusteellisemmin, mitä varten kokoonnumme, miksi haluan esimerkiksi nauhoittaa tapaamisia ja kirjata ylös havaintoja. Selitin myös sen miten näitä tietoja käytän. Myös muiden tapaamiskertojen alussa kertosin nämä asiat – tai lapset saivat muistella ja minä täydensin. Ensimmäisellä kerralla teimme niin kutsuttua ideapuuta. Ideapuu oli suurelle paperille tehty puunrunko, johon lapset saivat piirtää, askarrella ja kirjoittaa omia ideoitaan toimintapäivää koskien. Ideat tehtiin erillisille papereille, jotka sitten kiinnitettiin sinitarralla puuhun. Puun tekemistä jatkettiin jokaisella suunnittelukerralla ja se oli esillä myös toimintapäivässä. Lapset kutsuivat ideapuuta myös ihmepuuksi, ajatuspuuksi ja harvinaiseksi puuksi. Ihmepuuhun tuli seuraavanlaisia ideoita toimintapäivästä; ratsastus, laskettelu, yhdessäolo, yhdessä pelaaminen, kaikilla hauskaa ja kivaa yhdessä, leipominen, uinti, piparkakkulinnan rakennuskilpailu, taikina tehdään itsen sekä tietovisa. Lapset lisäsivät puuhun tuotoksia, jotka eivät varsinaisesti liittyneet toimintapäivään, josta seuraavassa esimerkki aineisto-otteen muodossa.

*Lapsi, 5v.: Tarviiko kirjoittaa?*

*Tutkija: Saa kirjottaa, mä voin auttaa sua kirjottamaan jos sä haluat...*

*Lapsi, 5v.: Kirjota tähän että puuhun on jäänyt jonkun hanska ...*

*Tutkija: puuhun on jäänyt jonkun hanska...*

*Lapsi, 5v.: Ja oravat luulee sitä ...oravat luulee sitä...varvassukaks...*

*Tutkija: Ja oravat luulee sitä varvassukaks*

*Lapsi, 5v.: Ja ne on käyttänyt sitä niin liikaa, että se on ruvennut haisemaan kun sitä on käytetty niin liikaa.*

*(kaikki nauraa)*

Tämä edellinen tarina tuli puuhun toimintapäivää koskevien ideoiden rinnalle. Mielestäni oli hyväksyttävää, että lapset saivat puhua ja tehdä ryhmässä jossain määrin muutakin kuin tiukasti suunnitteluun liittyviä asioita. Toki muistutin jatkuvasti suunnitteluryhmämme tarkoituksesta, mutta en halunnut kokoontumisistamme liian tiukkoja ja koulumaisia.



Toisella kokoontumiskerralla kokeilimme sadutusta. Muokkasin sadustupyyntöä seuraavasti: ”*Kerro tarina lasten ja aikuisten yhteisestä päivästä, sellainen kuin haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat*”. Tässä muokatussa pyynnössä lapsilla ei ollut samanlaista täyttä vapautta kertoa, mistä haluavat, vaan aihe oli etukäteen rajattu aikuisten ja lasten yhteiseen päivään. Lapset arastelivat sadutusta, eivätkä oikein lähteneet siihen mukaan. Tarkoituksena oli, että jokainen lapsi saisi vuorollaan kertoa tarinan siitä mitä aikuisten ja lasten yhteisessä päivässä tapahtuu. Sadutuksen oli tarkoitus tapahtua erillisessä tilassa sillä aikaa kun muut lapset ovat toisen aikuisen kanssa jatkamassa ideapuun tekoa. Lopulta kuin vain yksi lapsista rohkeni kertoa tarinan ja toinen tarina tehtiin yhdessä koko ryhmän kanssa. Olisi ollut parempi jos meillä olisi ollut enemmän aikaa käytössä ja sadutusta olisi vaikka ensin voinut kokeilla alkuperäisen ohjeistuksen mukaan, jossa lapset tarinoivat omista aiheistaan. Lopulta lapset kuitenkin innostuivat kertomaan yhdessä tarinan lasten ja aikuisten päivästä. Yhteissadutuksessa on kuitenkin se ongelma, että ujut ja hiljaiset lapset voivat jäädä rohkeampien ja kovaäänisempien jalkoihin; kaikkien äänet eivät välttämättä kuulu tasapuolisesti. Sadutuksen kautta tuli esiin seuraavanlaisia ideoita; pullien leipominen, ulkona oleminen, pihalla leikkiminen, ihmettely, syöminen, leivän syöminen, nukkuminen, hauskan pito, toisten lyöminen, haukkuminen, kotiin meneminen, tanssiminen, leluilla leikkiminen ja piirtäminen.

Kiilin (2006, 61) mukaan lasten mielikuvituksellinen toimintatapa sekä selvyuden saaminen siitä, milloin lapset ovat tosissaan suunnitelmiensa kanssa ja milloin he haluavat irrotella. Nämä haasteet kohtasin myös omassa tutkimuksessani, esimerkkinä tästä yllä annettu varvassukkatarina sekä idealistalla esiintyneet ideat nukkumisesta ja toisten lyömisestä. Ideapuun lisäksi jokaisella kokoontumiskerralla leikittiin tutustumisleikkejä ja loppuleikkinä lasten toivomia leikkejä sekä juteltiin askartelun tai muun puuhastelun lomassa. Juttelussa esiin tuli vielä seuraavanlaisia ideoita; piparkakkutalojen ja – linnojen koristelu karkeilla, keskitalvella tehdään joku lumijuttu, rakennuskilpailun joukkuekokoontumisen sekä toimintapäivän toteuttamispaikan pohdintaa.

Kolmatta kokoontumiskertaa varten olin koonnut kahdella aiemmalla kerralla esiin tulleet ideat erillisille A3 – koon papereille. Kävimme jokaisen paperin kerrallaan läpi ja pohdimme, miten kyseinen idea voidaan käytännössä toteuttaa. Esimerkiksi tietokilpailun kohdalla mietittiin, kuka tekee kysymykset, miten joukkueet muodostuvat ja piparkakkulinnojen rakennuksesta mietittiin muun muassa sitä, millaisissa joukkueissa se tapahtuu ja mitä materiaaleja rakentamista ja koristelua varten tarvitaan. Lasten toiveet vaikuttivat myös ruokailun suunnitteluun esimerkiksi seuraavalla aineisto-otteen mukaisesti:

*Lapsi, 8-vuotta: Eiks makkaraa?*

*Lapsi, 9- vuotta: Mutku sitten meille tulee kasvisruokaa, se on tyhmää, mä en haluis...*

*Lapsi, 8v.: Kasvis?*

*Tutkija: Haluatko sä selittää Tonille ja Miialle, että miks tulis kasvis?*

*Lapsi, 9v.: No, kun mä en saa syyä sianlihaa...ja mä en haluis eri ruokaa...*

*Tutkija: Mmmm, kun makkarassa on sianlihaa ja lihapullissa on usein muttei aina, jos varmistaa etukäteen...*

*Lapsi, 9v.: Vai pitäiskö ottaa kotoa omat eväät?*

*Tutkija: Ei tarvi, kaikille järjestyä varmasti.*

Muslimilapsen toiveen pohjalta yhteisesti päätettiin, että pyritään löytämään ruoka, jota kaikki voivat syödä. Aikuinen ei välttämättä olisi tullut ajatelleeksi muslimilapsen kokemusta siitä, miten erilainen ruoka voi lisätä ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tuntua. Kompromissina sovittiin, että ruuaksi tulee naudanlihasta tehtyjä lihapullia.

Pyrin puhumaan mahdollisimman selkokielellisesti – erityisesti selittäessäni sitä, että tulen tekemään tästä aiheesta lopputyöni yliopistolle. Litteroinneista käy ilmi, että välillä puheeni ei tavoittanut lapsia. Alla olevassa esimerkissä keskustelen 6-vuotiaan lapsen kanssa, joka on tehnyt ideapuuhiemme perhosen paperista.

*Tutkija: No, mites tuleeks sulle Niina mieleen jotain juttua mitä tohon perhoseen liittyy...sellasta mitä sä haluaisit tehdä siellä toimintapäivässä?*

- Lapsi: -
- Tutkija: *Jos toi on meidän ideapuu sitä toimintapäivää varten niin millanen idea toi sun perhonen on?*
- Lapsi: *En mä ymmärrä mitä toi puhe tarkoittaa*
- Tutkija: *Et - et ymmärtänyt mitä se tarkoittaa...eli nyt toi puu on sellanen ideapuu, ajatuspuu, johon me kaikki voidaan laittaa ajatuksia, toiveita, mitä meillä on siitä sellasesta toimintapäivästä. Niin kun oli se päivä maalla - tapahtuma niin tulee uus ja niitä ideoita tarvitaan, että mitä sitten siinä uudessa toimintapäivässä voitais yhdessä tehdä?*
- Lapsi: *Ton perhosen kaa vai?*
- Tutkija: *Niin, tai kaikkien ihmisten kanssa. Mutta että siihen perhoseen voi liittää jotain juttua, että se voi vaikka...*
- Lapsi: *emmää tiä*
- Tutkija: *Kirjoittaa tai piirtää sellaisia juttuja mitä vois tehdä yhdessä niiden lasten ja aikuisten ja aikuisystävien - niinku sun aikuisystävien kanssa.*
- Lapsi: *Emmä tiä*
- Tutkija: *Sä et tiä. Sä voit miettiä vielä, että millaset jutut sua kiinnostaa...esimerkiksi jos teillä päiväkodissa on ollut jotain tai koulussa tai tähän meidän projektiin liittyen...vanhoja hyviä juttuja.*

Tällainen tilanne on haastava; välimatka aikuisen ja lapsen välillä on käsin kosketeltava, kun yhteinen kieli kangertelee. Osallistamisessa onkin tärkeää, että osallistaja, fasilitaattori käyttää osallistujien kieltä.

## 7.2. Osallistavien menetelmien toteuttaminen tutkimuksessa

Osallistumistilanteen käytännön järjestelyt vaikuttavat voimakkaasti siihen, ketkä osallistuvat, ketkä jakavat näkemyksiään ja ketkä pysyvät hiljaa (Laitinen 2002, 74). Varsinkin lasten osallistumisen muotoutumiseen toimintaympäristöllä on keskeinen vaikutus (Kiili 2002, 57). Näistä syistä osallistamiseen ei kannata ryhtyä hutiloiden, vaan on syytä miettiä puitteita - käytännönjärjestelyjä ja toimintaympäristöä - jotta osallistamiselle voitaisiin luoda mahdollisimman suotuisat olosuhteet. Näitä puitteita voi tarkastella esimerkiksi osallistavien menetelmien peruseriaatteiden kautta.

Airaksisen (1998) mukaan osallistaville menetelmille on tyypillistä neljä peruseriaatetta, jotka on syytä ottaa huomioon osallistamista suunniteltaessa ja toteutettaessa. Ensinnäkin on tärkeää, että käytettävät välineet, materiaalit ja paikat ovat tuttuja osallistujille eikä niiden käyttö siten nosta osallistumisen kynnystä. Toiseksi olennaista on, että työkalujen käytöllä pyritään havainnollisuuteen, visuaalisuuteen. Kolmanneksi, käytettävien työkalujen tulisi olla sellaisia, että ne tekevät mahdolliseksi osallistumisen erilaisin tavoin. Puhuminen ja kirjoittaminen eivät ole ainoita oikeita osallistumisen tapoja, vaan osallistua voi myös osallistumalla johonkin leikkiin tai tehtävään, jonka kautta mielipide tulee esiin. Viimeisenä periaatteena on havainnollistaminen. Osallistavissa menetelmissä tuotetaan yleensä keskustelun tai muun analyysin tuloksena on jokin kuvio tai piirros, joka voidaan jäljentää paperille muistoksi tapahtumasta. Näin käytyyn keskusteluun voi tarvittaessa palata myöhemmin. (Airaksinen 1998). Seuraavaksi raportoin omasta osallistavien menetelmien käytöstäni näiden peruseriaatteiden kautta.

*1. Käytettävät välineet, materiaalit ja paikat ovat tuttuja osallistujille eikä niiden käyttö siten nosta osallistumisen kynnystä.*

O’Kane (2000, 151) painottaa, että lapselle mukavassa ympäristössä oleva yksityinen tila, jossa on mahdollisimman vähän häiriöitä, on hedelmällinen ympäristö tutkimukseen liittyville tapaamisille. Tutkimuksessani lasten suunnitteluryhmä kokoontui Keltinmäen asukas- ja nuorisotilan askarteluhuoneessa, joka on tilana pienehkö ja intiimi. Osalle lapsista tämä oli tuttu paikka muista yhteyksistä, kuten asukasyhdistyksen toiminnasta tai kerhoista. Osa oli

tilassa ensimmäistä kertaa. Materiaaleina oli perusaskartelumateriaaleja, kuten värikkäitä papereita, värikyniä, sakset, tusseja, sinitarraa. Palautekeskustelut käytiin kunkin lapsen kotona kahden kesken lapsen kanssa. Kotiympäristö on lapselle tuttu, eikä ylimääräistä jännitystä tule vieraan ympäristön takia. Tällaisessa haastattelutilanteessa on kuitenkin pidettävä mielessä, että mitä privaatiimpi tutkimuskonteksti, sitä suuremmalla todennäköisyydellä aikuinen tutkija ottaa käsiinsä dominoivan ”vartijan” roolin (Wyness 2006, 193).

## *2. Työkalujen käytöllä pyritään havainnollisuuteen, visuaalisuuteen.*

Lasten ideoista koottiin ideapuu, jonka lapset uudelleen nimesivät ihmepuuksi. Puu oli mukana jokaisella suunnittelukerralla konkretisoimassa ja visualisoimassa edellisillä kerroilla työstettyjä ideoita. Tämän lisäksi käytössä oli joitakin muita visuaalisia menetelmiä – jokaisen kerran lopuksi lapset saivat antaa palautetta kyseisestä kerrasta paperimassapalloista tehtyjen kasvojen avulla – jokainen lapsi sai valita joko hymyilevät, surulliset tai viivasuukasvot sen mukaan, millainen fiilis kyseisestä kerrasta jäi. Lisäksi yhden kerran alussa käytiin esittelykierros tunnesäätilakartan avulla. Tässä tehtävässä esillä oli paperille piirrettynä neljä erilaista säätilaa; aurinkoinen, puolipilvinen, sateinen sekä ukkossää. Jokainen vuorollaan esitteli itsensä ja säätilan, joka vastasi omaa senhetkistä tunnetta. Toisella kerralla lapset saivat valita pöydällä olevista eläinkorteista yhden, jonka avulla esittäytyivät.

Toisaalta on syytä ottaa huomioon, että visuaaliseen työskentelytapoihin eivät välttämättä sovi kaikille. Erilaisten työskentelytapojen – visuaalisten, verbaalisten työskentelytapojen ja erialisten leikkien rinnakkainen käyttö, tarjoaa parhaat osallistumismahdollisuudet.

## *3. Työkalut tekevät mahdolliseksi osallistumisen erilaisin tavoin. Puhuminen ja kirjoittaminen eivät ole ainoita oikeita osallistumisen tapoja, vaan osallistua voi myös osallistumalla johonkin leikkiin tai tehtävään, jonka kautta mielipide tulee esiin.*

Lapset, varsinkin pienet lapset, kommunikoiivat parhaiten, muiden kuin verbaalisten keinojen kautta (O’Kane 2002, 139) – piirtämisen leikkien ja muiden aktiviteettien lomassa lapset puhuvat usein vapaammin kuin muodollisessa haastattelussa (Thomas 2000, 112; myös Wyness 2006). Lasten suunnitteluryhmässä työkaluina oli askarteluun, piirtämiseen, leikkiin ja

tarinan kertomiseen, sadutukseen pohjautuvia tehtäviä. Suunnitteluun osallistuvien ei siten välttämättä tarvinnut osata kirjoittaa tai olla verbaalisesti taitavia; osallistumisen tapoja oli monia.

*4. Havainnollistamisen vuoksi keskustelun tai muun analyysin tuloksena on yleensä aina jokin kuvio tai piirros, joka voidaan jäljentää paperille muistoksi tapahtumasta. Näin käytyyn keskusteluun voi tarvittaessa palata myöhemmin.*

Ideapuu oli mukana jokaisella suunnittelukerralla konkretisoimassa ja visualisoimassa edellisillä kerroilla työstettyjä ideoita. Ideapuu oli esillä myös varsinaisessa toimintapäivässä, niin että vanhemmat ja aikuisystävät ja muut lapset näkivät myös mitä ryhmässä on tehty.

### **7.3. Toimintapäivä**

Edellä esiteltyjen osallistavien menetelmien kautta syntyneistä ideoista toteutettiin toimintapäivässä seuraavat; yhdessäolo, leipominen, tietovisa, ulkona oleminen, pihalla leikkiminen, syöminen, leivän syöminen, hauskanpito, tanssiminen, piirtäminen sekä kotiin meneminen. Lasten toivoma piparkakkulinnan rakennuskilpailu muuttui viimeisellä suunnittelukerralla päätökseksi siitä, että piparkakkulinnoja rakennetaan joukkueissa, mutta kyseessä ei kuitenkaan ole kilpailu. Osa lasten ideoista jäi pois toimintapäivästä, kuten taikinan tekeminen itse, pullien leipominen, nukkuminen, uinti, toisten lyöminen, haukkuminen ja leluilla leikkiminen. Osa näistä ideoista karsiutui kustannussyistä tai aikapulan vuoksi (esimerkiksi taikinaa ei tehty itse, vaan se ostettiin valmiina), osa päivään sopimattomuutensa vuoksi; esimerkiksi toisten lyöminen ja haukkuminen, jotka eräs lapsi mainitsi sadutuksessa. Syyt ideoiden karsimiseen pyrim perustelevaan lapsille mahdollisimman selväsanaisesti, jotta lapsille ei tulisi tunnetta, että aikuinen mielivaltaisesti poimii heidän ideoistaan, mitä haluaa.

Suunnitteluryhmän ideoiden pohjalta kokosin viiden ja puolen tunnin mittaiseen toimintapäivään ohjelman ja aikataulun (liite 4). Piparipäiväksi nimetyssä toimintapäivässä aikuiset (työntekijä, opiskelijat, vapaaehtoiset ja yksi äiti) ohjasivat päivän ohjelmaa.

Piparipäivään oli kutsuttu kaikki Välittävät sukupolvet – hankkeessa mukana olevat lapset perheineen sekä vapaaehtoiset aikuisystävät. Lopulta osallistujia oli 32, joista 14 aikuista ja 18 lasta. Lisäksi paikalla oli viisi opiskelijaa; kaksi sosiaalityön projektiopiskelijaa, kaksi kasvatustieteitä opiskelevaa vaihto-opiskelijaa, humanistisen ammattikorkeakoulun työoppija sekä minä projektityöntekijänä.

Toimintapäivän aluksi esittelin suunnitteluun osallistuneen lapsen kanssa muille paikallaolijoille ideapuun, joka oli koko päivän ajan esillä. Jälkikäteen arviointikeskustelussa yksi lapsi nosti esille sen, miten tärkeää oli, että puu oli mukana toimintapäivässä.

Piparipäivässä oli aamupäivällä ohjelmassa piparkakkutalojen suunnittelua lasten ja aikuisten yhteisryhmissä. Tämän jälkeen ruokailtiin lasten suunnitelmiin perustuvan menun mukaisesti. Ruokailun jälkeen leikittiin ulkona suunnitteluryhmässä päätettyjä leikkejä, kuten peiliä, viestiä ja kuka pelkää karhua – leikkiä. Tämän jälkeen jatkettiin piparkakkutalojen kokoamista ja koristelua samoissa ryhmissä kuin aikaisemmin, ja välipalan jälkeen taloista ja linnoista koottiin näyttely. Päivä päätettiin yhteisillä leikeillä ja tietokilpailulla, johon kaikki paikallaolijat olivat saaneet tehdä kysymyksiä. Lisäksi koko päivän ajan paikalla oli askartelupiste sekä tietokilpailun alkuun asti laatikko.

Viimeisessä palauteleikissä, osallistajat saivat toiminnallisessa muodossa antaa palautetta päivästä. Tässä leikissä osallistajat muodostivat ison piirin, jonka keskellä oli yksi henkilö. Keskellä oleva sanoi jonkun asian, josta hän joko piti tai ei pitänyt piparipäivässä; esimerkiksi ”piparitalon tekeminen oli hauskaa” tai ”tietokilpailu oli vaikea”. Kaikkien, jotka olivat asiasta samaa mieltä, piti lähteä omalta paikaltaan ja etsiä itselleen uusi paikka. Aina joku jäi keskelle ja sanoi uuden asian päivästä. Tämä leikki voidaan lukea osallistavaksi, sillä se mahdollisti kaikkein pienimpienkin osallistumisen, eikä edellyttänyt erityistaitoja.

Palautteen perusteella päivä oli osallistujille hauska ja antoisa. Kritiikkiäkin tuli; jotkut kaipaivat enemmän ohjelmaa ja toiset pitivät kurjana sitä, että ulkona leikittiin, vaikka sää oli huono.

## 7.4. Tutkimusprosessin dokumentaatio ja analysointi

Dokumentaatioaineistoa kertyi suunnitteluryhmän kokoontumiskerroilta yhteensä reilu neljä tuntia. Lasten arviointikeskusteluista materiaalia kertyi puolitoista tuntia. Aineiston analysoin aineistolähtöisesti. Aineistokeskeisyys on tyypillistä niin toimintatutkimukselle kuin toimintatutkimukselliselle tutkimukselle. Tällöin se, miten ja millaisilla menetelmillä tutkimuskohdetta tutkitaan, vaikuttaa keskeisesti siihen, mitä tutkimuskohteesta voidaan oppia. Aineistokeskeisessä tutkimusotteessa on olennaista käyttää metodeja, joiden avulla tutkija pääsee lähelle tutkimuskohdettaan. (Kiviniemi 1999, 75). Tutkimuksessani avainroolissa ovat osallistavat metodit, koska niiden avulla tutkija pääsee vuorovaikutukseen tutkittavien, osallistujien kanssa. Toimintatutkimuksesa osallistavat metodit voivatkin olla tiedontuottamistekniikoita (Gretschel 2002, 34).

On tutkimuseettisesti tärkeää pohtia, ketä varten tutkimuksen dokumentaatiota tehdään. Dokumentaatio voi tapahtua esimerkiksi yksinomaan tutkijaa itseensä varten tai kohteena olevaa yhteisöä varten (Karlsson 2004). Omassa tutkimuksessani dokumentointi tapahtui sekä minua, tutkijaa että yhteisöä varten. Yhteisöllä tarkoitan erityisesti Välittävät sukupolvet – hankkeen toiminnassa mukana olevia lapsia, mutta myös perheitä ja vapaaehtoisia. Tutkielma, jonka osa dokumentointi on, voi edistää lasten osallistamista, tuoda esiin sukupolvien välisten suhteiden merkitystä siihen sekä käsitellä sen haasteita ja mahdollisuuksia.

Lapset olivat saaneet jo kutsukirjeen mukana tiedotteen, jossa kerrottiin dokumentaatiosta. Ensimmäisen kerran alussa selitin vielä perusteellisesti lapsille olevani opiskelija ja tekeväni lopputyötäni lasten suunnitteluryhmästä ja toimintapäivästä. Kerroin lapsille, että minulla on mukanani nauhuri, jolle tarkoitukseni on nauhoittaa kokoontumisemme, jotta voisin paremmin muistaa, mitä puhuimme. Lapsia kiinnosti kovasti nauhuri ja se, miten heidän äänensä tallentuvat nauhalle. Ennen kuin sain lapsilta luvan nauhoitukseen, puhuimme yhdessä nauhuriin ja kuuntelimme, miltä äänet kuulostavat. Tämä herätti lapsissa hilpeyttä ja riemua. Pieni diginauhuri herätti monenlaista kommenttia. Yhden mielestä se muistutti kameraa ja toisen mielestä kännykkää; lapset kutsuivatkin nauhuria joko kameraksi tai kännykäksi. Jokaisen kokoontumiskerran aluksi kertosin sen, miksi haluan nauhoittaa ja mihin



nauhaa käytän. Olimme myös sopineet, että viimeisellä kerralla voimme kuunnella nauhaa. Lopulta aika loppui viimeisellä kerralla kesken, ja lapset saivat kukin kuunnella nauhuria haluamansa verran arviointikeskustelun yhteydessä.

Ainakin yksi lapsi oli myös aikaisemmin osallistunut haastatteluun, joka nauhoitettiin. Hän osasi nimittää nauhuria oikealla nimellä ja suhtautui nauhoitukseen rennommin kuin muut; hän ei arastellut toisten tapaan nauhurin läsnäoloa. Pari muutakin lasta suhtautui nauhuriin ja nauhoittamiseen ilman sen kummempia kysymyksiä. Muutamasta lapsesta nauhoitus tuntui vieraalta ja kummalliselta jutulta ja siitä käytiin keskusteluja jokaisella kokoontumiskerralla. Seuraava keskustelu käytiin viimeisellä suunnittelukerralla, jolloin eräs tytöistä oli ensimmäistä kertaa mukana.

*Lapsi, 6v.: Hei, voitaisko ottaa jo pois...kuunnellaanko tänään tota?*

*Tutkija: kuunnellaan, mut ei vielä...*

*Lapsi, 9v.:Niin, mut ne kaikki mitä me sanotaan menee tonne...*

*Lapsi, 9v.:Hei, mut miks sä et paa ton pois, ku mua...ujostuttaa, aina ku on joku...*

*Tutkija: sua ujostuttaa...ei sun tarvi, kun minä, joka tässä joka tapauksessa kuuntelen sen nauhan, kukaan muu ei kuuntele sitä. Se olis ihan sama kun sä puhut mulle suoraan.*

*Lapsi, 6v.:No, sitt sun vaimokaan ei kuuntele...*

*Tutkija: Kuka?*

*Lapsi, 6v.:Et sää oo mies (kaikki nauraa)...no sun mieskään ei saa kuunnella*

*Tutkija: Ei, kun mä teen sitä kotona, niin mulla on sellaset kuulokkeet näin päässä ja mä teen sitä tietokoneelle.*

*Lapsi, 6v.: Entäs jos...*

*Lapsi, 9v.: Sun lapsi tulee kattomaan sitä?*

En ole varma, pystyinkö lopulta voittamaan lasten luottamuksen. Tämä asia jäi vaivaamaan minua, sillä luottamus ja luotettavuus ovat keskeisessä roolissa niin toimintatutkimuksessa (Ks. esim. Kuula 1999) kuin osallistavien menetelmien käytössäkin (Ks. esim. Laitinen 2002).

Vaikka lapset yhteistuumin antoivatkin hyväksyntänsä nauhoitukselle, edellä mainitun

esimerkin kaltaisesti sivulauseissa esiintyi nauhoittamisen kyseenalaistamista. Luottamuksen rakentumista olisi todennäköisesti helpottanut, jos aikataulu ei olisi ollut niin tiivis, vaan nauhoituksesta olisi voinut keskustella enemmän ja vaikka käyttää yhden kerran kokonaan nauhuriin tutustumiseen.

## **7.5. Arviointikeskustelut lasten kanssa**

Osallistava arviointi, jossa osallistujat itse päättävät mitä arvioidaan ja miten, kuuluu olennaisena osana osallistavan menetelmän käyttöön. Arviointi ei ole erillinen prosessi, vaan luontevaa seurausta toiminnalle. Osallistuvan arvioinnin vahvuuksia on yhtäältä se, että osallistujat saavat tiedon välittömästi käyttöönsä ja toisaalta se, että osallistujien tietoisuus omasta toiminnasta kasvaa. (Airaksinen 1998) Olennaista arvioinnissa on se, että paikallisilla (tai lapsilla) on mahdollisuus osallistua. Kaikkien ei tarvitse osallistua kaikkiin vaiheisiin, vaan kukin voi yksilöllisesti miettiä mihin vaiheisiin haluaa sitoutua ja minkä asteisesti (Ks. Horelli ym. 2002).

Tutkimuksessani osallistava arviointi ei tapahtunut täydellisesti vaan osittain. Arviointi koostui kahdesta eri osasta; 1) arviointi suunnittelukertojen yhteydessä ja 2) arviointi suunnitteluprosessin ja toimintapäivän jälkeen. En voinut toteuttaa tutkimuksessani täysin Laitisen (2002) esittelemän osallistavan arvioinnin periaatteita. Lapset eivät olleet mukana päättämässä mitä arvioidaan, mutta saivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, tapahtuiko arvioinnin jälkimmäinen osio yksilö-, pari- vai ryhmätilanteessa. Arvioinnin molemmat osat tapahtuivat osallistavien periaatteiden mukaisilla työkaluilla toiminnallisesti, mutta arvioinnissa käsiteltävät teemat olin valinnut etukäteen. Lapsilla oli kuitenkin mahdollisuus tuoda esiin myös omia näkemyksiään ja vaikuttaa siihen mitä asioita he haluavat kommentoida etukäteen valittujen teemojen lisäksi. Arviointi rakentui siis löyhästi etukäteen asettamani teemojen ympärille.

### **Arviointi suunnittelukertojen yhteydessä**

Jokaisen suunnittelukerran lopuksi keräsin palautteen lapsen kokemuksista kyseisestä kerrasta ns. palautepallojen avulla. Palautepallo olivat massapalloja, joita oli kolmea eri tyyppiä: yksiin oli piirretty hymykasvot, toisiin viivasuukasvot ja kolmansiin kasvot, joissa suupielet näyttivät alaspäin. Jokainen lapsi sai poimia pussista sellaisen pallon, joka kuvaa hänen tunteuksiaan ja ajatuksiaan suunnittelukerrasta ja laittaa sen vatiin. Tämän jälkeen joku lapsista laski, millaisia kasvoja tällä kerralla oli vatiin kertynyt. Tässä vaiheessa pyysin myös lapsia kommentoimaan kyseistä kertaa ja perustelevaan, miksi on valinnut juuri tietynlaisen kasvot. Joskus pientä kommentointia syntyi, mutta ei joka kerta.

### **Arviointi suunnitteluprosessin ja toimintapäivän päätyttyä**

Tyypillisissä haastattelutilanteissa vuorovaikutus on katkonaista ja rakentuu aikuisen aloitteiseen sekä aikuisen jatkuvaan arviointiin lapsesta. Tällaisessa tilanteessa lapsella ei ole tilaa esittää omia ideoitaan. (Karlsson 2003, 26 – 27.) ”*Lasten kyselevä asenne tyrehtyy, jos aikuinen esittää jatkuvasti kysymyksiä ja arvioi lasta sekä noudattaa tarkasti oppitukion ennakkosuunnitelmaa eikä anna tilaa lasten omille ajatuksille ja aloitteille.*” (Mt., 25). Tämä sama havainto oli puhututtanut minua ja kollegojani Välittävät sukupolvet – hankkeessa. Hankkeessa kerättiin säännöllisesti palautetta toimintaan osallistuneilta lapsilta, vanhemmilta ja vapaaehtoisilta. Palautehaastattelussa, jotka rakentuivat ”aikuinen kysyy, lapsi vastaa” – tyyppisesti, vastaukset olivat usein varsin vähäsanaisia. Tästä syystä halusin testata toisenlaista palautteenkeruumetodia, jossa palautteen antaminen perustuu toiminnallisuuteen eikä kysymyksillä ”pommittamiseen”. Halusin toiminnallani osoittaa lapsille, että heidän kertomansa ideat ja tekemänsä aloitteet otetaan vakavasti, että niihin reagoidaan ja niitä pyritään toteuttamaan.

Osallistumisen arvioinnissa yhdistyivät sekä minun että lasten kriteerit. Arvioinnin tarkoituksena oli kartoittaa lasten kokemuksia osallistamisprosessista. Arviointi tapahtui nk. ”beans and pots” – tehtävästä muokkaamani tehtävän avulla. Olen nimennyt tämän tehtävän purkit ja napit – tehtäväksi. Lapset halusivat tehdä kyseisen tehtävän kahden kesken työntekijän kanssa mieluummin kuin parin kanssa tai pienryhmässä. Lapset saivat suunnitteluryhmän viimeisellä kokoontumiskerralla esittää toivomuksia siitä, tapahtuuko

arviointi ryhmässä parin kanssa samassa askartelutilassa kuin ryhmän kokoontumiset vai lapsen omassa kodissa kahden kesken minun kanssa. Kaikki paikalla olleet lapset toivoivat kahdenkeskistä arviointia. Lopulta arviointiin osallistui suunnitteluryhmässä olleista kahdeksasta lapsesta kuusi. Kaksi jäi pois arvioinnista vähäisen osallistumisen ja toimintapäivästä poisjäännin vuoksi. Palautteenanto tapahtui kunkin lapsen kotona, jonka ajattelin olevan lapselle tutuin ja helpoin ympäristö.

Sovelsin kahdekeskisessä arvioinnissa purkit ja napit – tehtävää, joka pohjautui O’Kanen (2000, 141) beans and pots – tehtävään. Siinä lapsen edessä pöydällä oli kuusi lasipurkkia. Jokaisessa purkissa oli paperilappu, johon oli kirjoitettu tietty teema. Tämän lisäksi teemat oli jaettu yläteemoihin paperilappujen värien avulla. Yläteemoja/värejä oli neljä (A – D) erilaista ja niistä kullakin 1-3 alateemaa (numerot 1 – 6):

A) Suunnitteluryhmään osallistuminen

1. Päätösten tekeminen
2. Ryhmän kokoonpano
3. Suunnittelutehtävät

B) Suunnitelmien toteutus

4. Piparipäivä

C) Oma osallistuminen

5. Päätösten tekeminen omassa elämässä

D) Tulevaisuus

6. Kiinnostus osallistumiseen tulevaisuudessa

Jokaista purkkia kohden lapsella oli kolme nappia (tai helmeä). Selitin rauhallisesti yksitellen kunkin purkin ylä- ja alateeman ja esitin avustavia kysymyksiä, minkä jälkeen lapsi sai päättää, laittaako purkkiin yksi, kaksi vai kolme nappia, sen mukaan kuinka positiivinen hänen kokemuksensa oli. Yksi nappi tarkoitti *vähän*, kaksi *jonkin verran* ja kolme *paljon*.

Teemat toimivat kuitenkin lähinnä virikkeenä ja keskustelun käynnistäjänä. Purkit ja napit – tehtävää tehtäessä lapsilla oli mahdollisuus tuoda esiin myös omia näkemyksiään ja vaikuttaa siihen mitä asioita he haluavat kommentoida. Tarkoitukseni oli, että keskustelussa minä

purkkeineni toimin keskustelunavaajana, jonka jälkeen lapsella on valta ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan. Lapset olivat kuitenkin keskustelutilanteissa varsin vähäsanaisia ja kaikki keskustelut rakentuivat pääosin niin, että minä kerroin teeman ja kysyin lapsen ajatuksia siitä ja lapsi vastasi kysymykseen lyhytsanaisesti. Vaikka tavoitteenani oli demokraattisen dialogin tyyppinen tasavertainen keskustelutilanne, arvioinnit olivat lähes poikkeuksetta aikuinen kysyy- lapsi vastaa – tyyppisiä. Nauhoitin myös nämä arviointikeskustelut, joten mahdollisesti nauhurin läsnäolo on vaikuttanut lapsiin. Mahdollisesti muutkin tekijät kuten tilanteelliset tekijät; haastattelutila, vuorokauden aika ja lapsen persoona vaikuttivat lasten ”hiljaisuuteen”. Toisaalta tämän ”hiljaisuuden” voi myös tulkita merkiksi siitä, että osallistuvien metodien taitava käyttö ei onnistu hetkessä vaan edellyttää pidempiaikaista toimintaa ja reflektointia.

## **8. TULOKSET eli mitä on hyvä tietää lapsia osallistettaessa?**

Tässä luvussa analysoin aineistoani osallistumisen ulottuvuuksien. Pohdin kriittisesti omaa tutkimusprosessiani. Analyysissäni pyrin reflektiiviseen ajatteluun eli etäännyttämään itsestäni ja tarkastelemaan omaa toimintaani ja ajatteluani uudesta näkökulmasta (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 36). Käytettäessä osallistavia menetelmiä lasten kanssa on tärkeää, että aikuinen tai aikuiset pysähtyvät pohtimaan, refleктоimaan. Näiden pohdintojen tarkoituksena ei ole suunnitella lasten kanssa toimimisen lopputulosta, vaan tehdä aikuinen tietoiseksi oman toimintansa lähtökohdista ja periaatteista sekä siitä, miten osallistamista voidaan toteuttaa / ollaan toteutettu käytännössä. (Karlsson 2003, 33 – 34) Tähän lukuun olen koonnut ajatuksiani omasta tutkimusprosessistani ja ennen kaikkea siitä, mitä olisi (minunkin ollut) hyvä tietää lapsia osallistettaessa.

### **8.1. Osallistavien metodien rajoitukset/haasteet**

Vaikka osallistavat metodit eivät nielekään aikaa yhtä paljon kuin esimerkiksi etnografinen tutkimus, nekin vaativat oman aikansa. Aikaa tarvitaan mm. osallistavien metodien suunnitteluun, käyttöön ja analysointiin, yhteydenottoihin, tiedottamiseen, käytännön järjestelyihin, mahdolliseen liikkumiseen, palautteen keruuseen jne. (O’Kane, 2000, 155). Chambersin (1997, 212) mukaan kiirehtiminen on yksi tyypillisimmistä virheistä osallistamisessa. Hän korostaa, että usein osallistajat varaavat liian vähän aikaa sen selittämiseen, keitä ovat, miksi ovat tulleet, mitä he voivat ja mitä eivät voi tehdä. Tyypillistä on, että kiirehditään ”metodien” käyttämisen aloittamisessa sen sijaan että panostettaisiin huolella luottamuksen rakentamiseen. (Mt.).

Edellä kuvattuihin virheisiin sorruin itsekin. Yllätyin siitä, miten paljon aikaa tutkimusprosessi kaikkienensa vei; kutsukirjeiden lähetykset, vastausten odottaminen, tilavaraukset, materiaalihankinnat, kokoontumisten alustava suunnittelu, käytännön järjestelyt ennen kokoontumisia ja niiden jälkeen, tiedottaminen perheille ja niin edelleen. Pidän oman

tutkimukseni suurimpana heikkoutena aineistonkeruu-aikataulun tiukkuutta. Vaikka osa lapsista tunsivat toisensa ja kaikki lapset tunsivat minut entuudestaan, ryhmän muotoutumisen kannalta olisi ollut hyvä, jos tapaamisia olisi ollut useampia. Ryhmädynamiikkaa haittasi myös se, että kaikki lapset eivät päässeet kaikille kerroille ja joka kerralla oli joku uusi lapsi, jolle kaikki piti selittää alusta alkaen. Ryhmäkokoontumisen vaihtuvuuden vuoksi ryhmässä ei muotoutunut me – henkeä. Lasten suunnitteluryhmän kolme tapaamiskertaa ei selvästikään ollut riittävästi luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi. Jälkikäteen ajateltuna tutustumiseen ja ryhmäytymiseen olisi pitänyt varata enemmän aikaa.

Tiukasta aikataulusta johtuen myös aikuisten osallistaminen lasten suunnittelemaan toimintapäivään jäi toivomaani pienimuotoisemmaksi. Millainen olisi ollut toimintapäivä, jonka toteutuksessa myös aikuisia olisi osallistettu suuremmassa mittakaavassa? Myös lasten arviointien toteuttamiseen olisi pitänyt varata enemmän aikaa. Vaikka arvioinnissa käytinkin toiminnallista menetelmää, nämä tilanteet jäivät valitettavan paljon ”aikuinen kysyy ja lapsi vastaa sanalla tai parilla” – tyyppisiksi. Voi olla, että pelkästään se, että aikaa olisi ollut käytettävissä jokaista arviointikeskustelua kohden enemmän, olisi mahdollisesti voinut ratkaista tämän ongelman. Tällöin luottamussuhde lapsen ja aikuisen kanssa olisi voinut muodostua vahvemmaksi ja keskustelu helpottua.

Osallistavien metodien tarkoituksena on antaa ääni yhteisön ihmisille ruohonjuuritasolla. On kuitenkin aiheellista pohtia, kuka todella pääsee ääneen? Hanna Laitinen (2002, 32 - 33) käsittelee tätä tematiikkaa osuvasti: ”*Kaikkien’ mielipiteiden esiin saaminen vaatisi käytännössä sitä, että joku kiertäisi kodeissa ja pelloilla, kävisi vammautuneiden luona, keskustelisi lasten ja nuorten kanssa, olisi tyttöjen kanssa kaivolla ja viettäisi kaikkien kanssa riittävän kauan aikaa luodakseen niin syvän luottamuksen, että nekin jotka ovat eri mieltä, sanoisivat mielipiteensä. Koska näin ei yleensä pystytä tekemään, ovat suunnitelman takana käytännössä tietyt ihmiset, usein ne joilla oli jo ennestään muita paremmat vaikuttamismahdollisuudet.*” Kotikäynneillä viidessä perheessä (yhteensä kahdeksalle lapselle) olin puhunut alkavasta suunnitteluryhmästä niin lasten kuin vanhempien kanssa. Kahdessa perheessä kiinnostusta oli, mutta lapset eivät ikinä tulleet ryhmään. Molemmissa perheissä äidit olivat yksinhuoltajia ja heidän jaksamisensa sairauden vuoksi tai muista syistä oli vähissä.

Tiukan aikataulun vuoksi minulla ei ollut mahdollisuutta selvittää sitä, olisivatko nämä lapset osallistuneet, jos joku olisi voinut esimerkiksi saattaa heidät kokoontumispaikalle ja sieltä takaisin kotiin. Toisaalta esiin tuli myös toisenlaista tietoa aikuisten roolista lasten osallistumiseen vaikuttajina. Aikuinen voi auktoriteettiasemassaan paitsi estää osallistumisen, myös pakottaa osallistumaan, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Tutkija: Mikä sun mielestä oli parasta siinä ryhmässä, kun muistelet...*

*Lapsi: Mennä kotio.*

*Tutkija: Aijaa...tota...mikäs oli huonointa?*

*Lapsi: Kun piti tulla sinne.*

*Tutkija: Hmm...mutta sinne tuleminenhan oli vapaaehtoista, kenenkään ei ollut pakko tulla sinne...*

*Lapsi: Niin, mut mun äiti halus että mä meen sinne.*

*Tutkija: Hmm...hmm...juttelitko äidin kanssa kotona? Ennen ihan ekaa kertaa juttelitko?*

*Lapsi: Emmää muista*

Tämä haastattelu saikin minut päätymään seuraavaan johtopäätökseen: Yhtäältä aikuinen voi toimia portinvartijana, joka voi vaikeuttaa lapsen osallistumismahdollisuuksia tai jopa kokonaan estää ne. Toisaalta aikuinen voi toimia ns. **sisäänheittäjänä**, joka ei anna lapselle mahdollisuutta olla osallistumatta, kuten yllä olevassa haastatteluotteessa käy ilmi. Tällöin kysymys ei ole enää osallistamisesta, sillä osallistaminen perustuu vapaaehtoisuuteen. ”Sisäänheittäminen” sen sijaan on väkinäinen prosessi, jossa lapsen mielipiteellä ei ole ratkaisevaa merkitystä. Sisäänheittäjä todennäköisesti kuvittelee tietävänsä paremmin kuin lapsi itse, mikä on lapsen parhaaksi. Tällainen käytös kuitenkin rikkoo vapaaehtoisuuden periaatetta ja valinnan mahdollisuutta – osallistumattomuuskin voi olla osallisuutta (Thomas 2002 ja O’Kane 2000).



## 8.2. Sukupolvisuhteet lasten osallistamisessa

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni *millainen on sukupolvien välisten suhteiden rooli lasten osallistamisessa*. Lisäksi pohdin osallistumisen ulottuvuuksia kuvaavan mallin avulla, mikä on lasten osallistumisen taso omassa tutkimuksessani (taulukko 3).

Lapsi – aikuinen suhteen prosessit ovat keskeisiä yritettäessä ymmärtää lasten elämää ja kokemuksia (Mayall & Zeiher 2003, 10). Aikuisten ja lasten väliset suhteet ovat avainroolissa lasten osallistamisessa. Puhuttaessa lasten osallistamisesta ei voida sivuuttaa aikuisten toimintatapoja ja rooleja. Tästä syystä käyn läpi tässä luvussa Karlssonin (2003) ja Kiilin (2006) esittämiä näkemyksiä aikuisen toimintatavoista ja rooleista lasten kanssa toimittaessa.

Karlsson (2003, 36 – 42) on jaotellut aikuisen toimintavat lasten kanssa työskenneltäessä kolmeen eri ryhmään; toimintatapaan, jossa aikuinen pyrkii vahvistamaan itseään; toimintatapaan, jossa aikuinen pyrkii vaikuttamaan lapseen sekä vastavuoroiseen ja osallistavaan toimintatapaan. Näiden toimintatapamallien kautta voidaan tarkastella yhtäläillä aikuisen toimintaa lapsen kanssa kuin asiantuntijan toimintaa asiakkaansa kanssa.

Ensimmäisessä, itseään vahvistavassa toimintatavassa aikuinen poimii lapsen puheesta ajatuksia ja asioita, jotka tukevat hänen omia mielipiteitään. Aikuinen tarkastelee tilannetta silmälasien läpi, jotka tarjoavat vain hänen ennakkokäsityksiensä mukaisen näkymän. Aikuinen toimii aktiivisena ja lapsi on kohde, jolle ei anneta mahdollisuutta kertoa omaa näkökulmaansa – paitsi jos se on aikuisen mielestä merkityksellinen. (Mt., 36). Toisessa toimintatavassa aikuinen tavoittelee lapsen tai hänen mielipiteidensä muuttamista aikuiselle mieleiseksi. Myös tässä toimintatavassa lapsi on kohde, ei-valmis toiminnan kohde, jota aktiivinen aikuinen pyrkii muokkaamaan. Lapsi on jatkuvan arvostelun alla, aikuinen puuttuu erityisesti siihen, mitä lapsi ei osaa tai mitä häneltä puuttuu. (Mt., 37). Nämä kaksi ensimmäistä toimintatapaa kuvaavat tyypillisimmillään jäykän sukupolvijärjestelmän mukaisia lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia.

Osallistava toimintatapa puolestaan edustaa mielestäni uudenlaista vastavuoroista sukupolvijärjestelmää. Osallistavassa toimintatavassa on olennaista vastavuoroisuus ja kohtaavuus. Aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsen ajatuksista ja niiden perusteista. Tässä toimintatavassa aikuiset ja lapset nähdään yhtäläillä aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina, joilla on hyvät edellytykset tuottaa tietoa ja kulttuuria. (Mt., 38). Se, millaisen toimintatavan valitsemme kohdatessamme lapsia ja asiakkaita, vaikuttaa olennaisesti käytännön järjestelyihin sekä lopputuloksiin, joita toiminnalla saavutetaan. On tärkeää tulla tietoiseksi omasta tavastaan toimia (Mt., 39) – toteutanko toiminnallani sitä, mitä ideologian tasolla arvostan? Sotivatko ideologia ja käytäntö keskenään? Näitä kysymyksiä jouduin minäkin pohtimaan aineistoani tarkastellessani.

Kiili (2006, 58) jaottelee omat aikuisroolinsa lapsiparlamenttitoimintaa käsittelevässä väitöskirjassa viiteen; auktoriteettiin, toiminnan ohjaajaan, opettajaan, kaveriin sekä tulkitsijaan/tutkijaan. Nämä roolit esiintyivät samanaikaisesti, kukin tietynlaisessa toimintatilanteessa korostuen. Tarkastellessani omaa käytöstä lasten suunnitteluryhmässä pystyn löytämään piirteitä muista rooleista, mutta en opettajan roolista. Tämä johtunee ehkä siitä, että toisin kuin Kiilin tutkimus, minun tutkimukseni ei tapahtunut koulukontekstissa.

Auktoriteetin rooliaan pohtiessaan Kiili tuo esiin lasten ja aikuisten toimintatapojen erilaisuuden; siinä missä aikuiset yleensä pyrkivät rationaaliseen ja järkiperaistävään toimintaan, lasten toimintatapa on mielikuvituksellisempi. Tämä on haaste lasten ja aikuisten yhteistoiminnassa. Toinen haaste on selvyyden saaminen siitä, milloin lapset ovat tosissaan suunnitelmiansa kanssa ja milloin he haluavat irrotella. (Mt, 61). Toiminnan ohjaajan rooliin kuuluu ennen kaikkea tilanteiden kokonaishallinta; pitää esillä osallistujien erilaisia näkemyksiä, tarkentavien kysymysten esittäminen sekä lasten puolestapuhujana toimiminen esimerkiksi rehtorin kanssa neuvotellessa (Mt., 62 - 63).

Aikuisen kaveri – rooli tuli Kiilin tutkimuksessa esiin silloin, kun juteltiin henkilökohtaisista asioista tai pelailtiin ja leikittiin vapaamuotoisemmin (Mt., 64). Tulkitsija/tutkijan rooli on vahvana silloin, kun ohjaaja haluaa kuulla lasten ajatuksia tarkemmin ja esittää kysymyksiä tähän teemaan liittyen. Kiili (Mt., 66) kuitenkin toteaa, että vahvimmillaan tämä rooli oli aineistonkeruun päätyttyä, hänen perehtyessään tarkemmin aineistoonsa. Tutkijan roolissa hän

ajoittain ihmetteli omaa toimintaansa ohjaajana (Mt.). Samanlaisia havaintoja on minullakin, aineistoa litteroidessani, tuli eteen tilanteita, joissa oma käytös ja sanavalinnat olivat hämmentäviä.

Aikuisen roolit lasten kanssa toimittaessa voivat olla moninaiset ja usein myös keskenään ristiriitaiset. Tutkijan aikuisuus voi muodostua lasten silmissä dominoivaksi statukseksi – jopa siinä määrin, että se voi muodostua huomattavaksi esteeksi yritettäessä tutustua lasten kulttuuriin ja maailmaan. (Wyness 2006, 189). Tätä aikuisen roolia voi kuitenkin tietoisesti pehmentää. Aikuisroolin pehennys voi nähdäkseni tapahtua paitsi tiettyjen metodien – esimerkiksi osallistavien metodien – avulla, ennen kaikkea yleisenä asennoitumisena lapseen; kuinka lapsi huomioidaan, kuunnellaanko häntä...

### 8.2.1. Lasten ja aikuisten roolit tutkimukseni eri vaiheissa

Olen koonnut edellä olevaan taulukkoon 2. lasten ja aikuisen roolit toimintatutkimuksellisen tutkimukseni eri vaiheissa eli suunnittelussa, toiminnassa, aineistonkeruussa ja reflektoinnissa. Esitetyt vaiheet eivät ole peräkkäisiä, toisiaan loogisesti seuraavia, vaan monelta osin päällekkäisiä.

Taulukko 2. Lasten ja aikuisten roolit tutkimukseni eri vaiheissa.

Vaihe	Mitä tapahtui?	Lasten rooli	Aikuisen rooli
<b>Suunnittelu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tutkimussuunnitelman rakentaminen projektin aiempien käytäntöjen sekä lasten osallistamisen periaatteen pohjalta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ eivät osallistu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ tutkija, projektityöntekijä</li> </ul>
<b>Toiminta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lapset kutsutaan suunnittelemaan toimintapäivää</li> <li>➤ Suunnitteluryhmä kokoontuu kolme kertaa</li> <li>➤ Toimintapäivä toteutetaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ aktiivisina osallistujina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ osallistaja, fasilitaattori, toiminnan ohjaaja, tutkija/tulkitsija, projektityöntekijä, auktoriteetti, kaveri.</li> </ul>
<b>Aineistonkeruu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ryhmän kokoontumisten nauhoitus ja havainnointi</li> <li>➤ Palautekeskustelut ryhmään osallistuneiden lasten kanssa sekä niiden nauhoitus</li> <li>➤ Ryhmän tuotokset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ aktiivisina osallistujina tuottamassa aineistoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ samat kuin yllä (?)</li> </ul>
<b>Reflektointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oman toiminnan kriittinen tarkastelu</li> <li>➤ Aineiston läpikäyminen ja reflektiivinen käsittely toimintatutkimuksen, osallistamisen, sukupolvityön, lapsuustutkimuksen ja lapsipolitiikan tarjoamasta viitekehystä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ osallistuivat arviointikeskustelujen muodossa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ tutkija/tulkitsija, projektityöntekijä</li> </ul>

Tutkimukseni alkoi tutkimussuunnitelman tekemisellä, johon vaikuttivat yhtäältä Välittävät sukupolvet – projektin aiemmat käytännöt sekä toisaalta kiinnostukseni lasten entistä aktiivisempaan rooliin, lasten osallistamiseen toimintapäivän suunnitteluun. Tässä vaiheessa lapset eivät olleet mukana ja minä olin tutkijan/projektityöntekijän kaksoisroolissa. Palasin suunnitteluvaiheeseen yhä uudestaan toimintavaiheen kuluessa – ennen jokaista kokoontumista kävin läpi kertynyttä kokemusta ja tietoa, joiden pohjalta suunnitelmat elivät.

Toimintavaihe käynnistyi kutsukirjeiden lähettämällä ja suunnitteluryhmästä tiedottamisella kotikäyntien yhteydessä. Tämän pohjatyön jälkeen suunnitteluryhmä kokoontui kolme kertaa. Tässä vaiheessa lapsetkin pääsivät aktiiviseen rooliin – ilmaisemaan ideoitaan suunnitteluryhmästä ja erityisesti toimintapäivästä. Varsinaisen toimintapäivän voi tulkita toteutuneen lasten ja aikuisten yhteistyöllä. Lapset olivat siis aktiivisen osallistujan roolissa toiminta- ja aineistonkeruuvaiheissa. Erityisesti lapset olivat aktiivisina suunnitteluryhmässä, varsinaisessa toimintapäivässä heidän roolinsa jäi melko vähäiseksi. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut mielenkiintoista, että lapset olisivat voineet osallistua paitsi suunnitteluun ja toimintapäivää koskevaan päätöksentekoon, myös toimintapäivän aktiviteettien ohjaukseen.

Oma roolini oli tässä vaiheessa hyvin moninainen; osallistaja/fasilitaattori, toiminnan ohjaaja, auktoriteetti, kaveri, tutkija/tulkitsija, projektityöntekijä. Osallistaja/fasilitaattorina pyrin innostamaan lapsia. Pyrin siihen, että osallistuminen tapahtuisi mahdollisimman pitkälle lasten ehdoilla. Tämä oli kuitenkin äärimmäisen haastava tehtävä. Toiminnan ohjaajana huolehdin, että aikataulut pitivät, tarvittavia materiaaleja oli riittävästi ja että, ryhmässä saatiin aikaiseksi runko toimintapäivän ohjelmaa varten. Auktoriteettina toimin, kun jouduin ohjaamaan lasten käytöstä sekä päättäessäni raha-asioista. Osallistajana/tutkijana/auktoiteettina olin siis antamassa lapsille mahdollisuuden osallistua, mutta toisaalta minun oli myös huolehdittava siitä, että suunnitelmat pysyvät realistisissa rajoissa. Esimerkiksi taloudelliset tekijät olivat tällainen seikka – en voinut hyväksyä ehdotuksia laskettelemaan tai uimaan menemisestä, koska olisivat tulleet liian kalliiksi. Toisaalta oli huomioitava myös toimintapäivän ajankohta, jonka olin päättänyt ennalta – siihen lapset eivät saaneet vaikuttaa. Lapset toivoivat lumilinnan rakennusta, mutta en voinut hyväksyä tätä ehdotusta, koska toimintapäivän ajankohta sijoittui marraskuulle ja oli varsin epätodennäköistä että silloin olisi lunta.

Uskoisin, että ainakin hetkittäin olin myös kaveri lapsille; lapset kertoivat ystävästään, päiväkotitai koulupäivästään kuin kaverille. Tutkijan/tulkitsijan ja projektityöntekijän roolit säilyivät kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Projektityöntekijänä edustin Välittävät sukupolvet – hanketta, joka oli myös minua ja kaikkia lapsia yhdistävä tekijä. Toimintapäivä oli myös osa Välittävät sukupolvet – hankkeen toimintapäivien ketjua.

Aineistonkeruuvaihe on päällekkäinen suunnittelu- ja toimintavaiheen kanssa, sillä tutkimuskohteenani ja tutkimukseni aineistona on koko osallistamisprosessi. Reflektointivaihe kattaa myös koko tutkimuksenteon; aineistonkeruu-, suunnittelu- ja toimintavaiheet. Pyrin pitämään jatkuvasti mukanaani refleksiivisen otteen, oman ja muiden toiminnan kriittisen tarkastelun. Lisäksi luen reflektointivaiheeseen kuuluvaksi myös aineiston läpikäymisen ja refleksiivisen käsittelyn toimintatutkimuksen, osallistamisen, sukupolvityön, lapsuustutkimuksen ja lapsipolitiikan tarjoamasta viitekehystä. Minä tulkitsin ja tein johtopäätökset. Lähinnä aikapulasta johtuen lasten osallistuminen tulkintojen ja johtopäätösten tekoon jäi vähäiseksi. Jatkossa olisikin mielenkiintoista syventää tutkimusta tältä osin – millä tavalla tulkinnat ja johtopäätökset eroavat kun tulkitsijana on aikuisen tutkijan sijaan osallistuva lapsi? Jokainen kuitenkin tulkitsee asioita omasta perspektiivistään ja kokemustaan käsien, joten aikuisen yritys tulkita maailmaa lapsen näkökulmasta ei välttämättä vastaa lapsen omaa tulkintaa.

### 8.2.2. Lasten osallistumisen ulottuvuudet

Pohdin lasten osallistumista omassa tutkimuksessani myös luvussa 3.2 esitellyn Shierin (2001, 111) mallin kautta. Tutkimukseni lähtökohtina ovat lasten osallistaminen ja lasten osallistumisoikeudet. Tutkimukseni tavoitteena on osallistumisen asettuminen ulottuvuuksista ja tasoista korkeimmille. Tämä tarkoittaa Shierin (2001, 111) mallissa, että sen lisäksi että lapsia kuunnellaan, heitä tuetaan mielipiteiden ilmaisussa ja heidän mielipiteet otetaan huomioon, lapset myös otetaan mukaan päätöksentekoon ja heidän kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta. Tulkintani mukaan tutkimukseni asettuu – ainakin ideologisella tasolla – lasten osallistumisen korkeimmille ulottuvuuksille. Edellä olevassa taulukossa 3 vastaan

Shierin esittämiin kysymyksiin oman tutkimukseni valossa (vrt. taulukko 1).

Projektityöntekijänä minulla oli erittäin hyvät mahdollisuudet ja jopa velvoitteet toteuttaa lasten osallistaminen. Välittävät sukupolvet – hanke oli perusteiltaan ideaali pohja lasten osallistamisen toteuttamiselle ja tutkimiselle, sillä hankkeen periaatteisiin kuuluu lasten osallistuminen sekä lasten käsittäminen antavina osapuolina ja voimavaroja omaavina toimijoina. Yleisesti hankkeen toiminnassa pyrittiin kuuntelemaan lapsia, tukemaan heitä mielipiteidensä ilmaisussa sekä ottamaan heidän näkemyksensä huomioon esimerkiksi aikuisystävää valittaessa. Aikuisystäviä edelleen kannustettiin edellä mainituissa sekä ottamaan lapsiystävänsä mukaan päätöksentekoon esimerkiksi yhteisiä toimintoja suunniteltaessa. Monessa muussa toimintaympäristössä yksittäisen aikuisen valmiudet osallistaa lapsia voivat kaatua mahdollisuuksien puutteeseen, jos esimerkiksi lasten osallistamiseen ei anneta työaikaresursseja.

Lasten osallistamisen ja osallisuuden kehittämisessä on tärkeää miettiä muutoksia paitsi henkilökohtaisella myös rakennetasolla; missä määrin olemassa olevat rakenteet mahdollistavat ja velvoittavat lasten osallistamista tai vastakohtaisesti missä määrin ne toimivat esteenä.

Taulukko 3. Osallisuus: valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet omassa tutkimuksessani (Shierin 2001 ja Orasen 2007 mukaan, täydennettynä uudella lastensuojelullailla)

	<b>VALMIUDET</b> Onko työntekijöillä tarvittavat valmiudet?	<b>MAHDOLLISUUDET</b> Onko tämä mahdollista (resurssit, organisaatio, tilat, välineet jne.)?	<b>VELVOITTEET</b> Onko rakenteita, jotka velvoittavat tähän (esim. lainsäädäntö, toimintaohjeet, vakiintuneet käytännöt)?
<b>5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta</b>	<i>Olen jossain määrin valmis jakamaan valtaa lasten kanssa, mikäli katson sen tilanteeseen sopivaksi.</i>	<i>Organisaation rakenteet mahdollistivat lasten ja aikuisten vallan ja vastuun jaon päätöksenteossa tietyissä tapauksissa.</i>	
<b>4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoon</b>	<i>Olen valmis sallimaan lasten osallitumisen päätöksentekoprosessiin.</i>	<i>Välittävät sukupolvet – hankkeessa lasten mukaan ottaminen päätöksentekoon oli mahdollista.</i>	<i>Välittävät sukupolvet – hankkeessa lasten mukaanottaminen päätöksentekoon katsottiin tavoiteltavaksi asiaksi.</i>
<b>Lapsen oikeuksien sopimuksen edellyttämä minimitaso</b>			
<b>3. Lasten näkemykset otetaan huomioon</b>	<i>Olen valmis ottamaan lasten mielipiteen ilmaisut vakavasti.</i>	<i>Lasten näkemysten huomioonottaminen oli mahdollista – esimerkiksi osallistavien, toiminnallisten menetelmien avulla.</i>	Lapsen oikeuksien sopimus 12 artikla Lastensuojelulaki 20§
<b>2. Lapsia tuetaan mielipiteiden ilmaisemisessa</b>	<i>Olen valmis tukemaan lapsia mielipiteen ilmaisussa.</i>	<i>Minulla oli välineitä, esim. osallistavia aktiviteetteja lasten mielipiteiden ilmaisemisen tueksi.</i>	<i>Välittävät sukupolvet – hankkeessa pyrittiin tukemaan lapsia mielipiteensä ilmaisussa.</i>  Lastensuojelulaki 5§
<b>1. Lapsia kuunnellaan</b>	<i>Olen valmis kuuntelemaan lapsia.</i>	<i>Työssäni on mahdollista toteuttaa lasten kuuleminen, on luvallista käyttää aikaa lasten kuuntelemiseen.</i>	

Haluan painottaa, että vaikka valmiudet, mahdollisuudet ja velvollisuudetkin ovat lasten osallistamisen kannalta suotuisia, se ei yksioikoisesti ja automaattisesti tarkoita, että lasten osallistuminen toimii hyvin. Ajattelutapa, asenne ja käytös ovat komplekseja kokonaisuuksia ja niiden muokkaaminen osallistavampaan suuntaan ja lopulta vastuullisesti osallistaviksi on reflektiota ja sisäistämistä edellyttävä prosessi. Vaikka minulla oli periaatteessa kaikki puitteet



lasten osallistamiseen, toteutuksessa sorruin esimerkiksi pommittamaan lapsia kysymyksillä ja ehkä jopa ohjailemaan heitä niillä. En usko, että osallistamisen oppiminen olisi muille aikuisille sen helpompaa. Virheiden ja heikkouksien myöntäminen tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden kehittymiseen, joten tästä ei ole syytä lannistua! Tämä kuitenkin osoittaa minulle, että Shierin (2001) malli kaikkine ulottuvuuksineen ja asteineen, osoittaa vain periaatteellisella tasolla kuinka lapsia osallistetaan, mutta jättää kuitenkin porsaanreikiä - käytännön toimintaa se ei kovin konkreettisesti mittaa. Tämän vuoksi olen koonnut seuraavaan lukuun kysymyssarjan, jonka avulla voi vielä yksityiskohtaisemmin pohtia, kuinka lasten osallistaminen käytännön tasolla toimii.

### **8.3. Vastuullinen lasten osallistaminen**

Tässä luvussa käsittelen toista tutkimuskysymystäni; *millaisia tekijöitä hyvässä ja vastuullisessa lasten osallistamisessa tulisi ottaa huomioon*. Tutkimusaineistoani läpikäydessäni analysointia varten huomasin kuinka pulmallinen ja haastava aikuisen rooli on lasten osallistamisessa. Osallistamisen onnistuminen on pitkälti kiinni aikuisen toiminnasta. Koin tämän roolin vaativaksi ja ristiriitaiseksi, ymmärrykseni mukaan aikuinen ei voi siihen yks'kaks hypätä vaan onnistuneeseen osallistamiseen on kuljettava reflektion kautta.

Hyvä osallistaja toimii fasilitaattorina (facilitator); innostajana, mahdollistajana, käynnistäjänä, myötävaikuttajana. Fasilitaattori helpottaa ryhmän työskentelyä ja kommunikaatiota erilaisia osallistavia metodeja käyttämällä (Airaksinen, 1998). Osallistajan ja tutkijan on tiedostettava oma ideologinen kantamuksensa (ideological baggage), etenkin se, millaisia lasten kykyihin ja rooleihin liittyviä ennakkoluuloja hänellä on (Johnson, 1998, 21). Osallistajan on syytä myös jatkuvasti tarkkailtava itseään ja kyseenalaistettava omat toimintatavat (Toimitaan yhdessä! 2001, 6).

Chambers (1997, 129) toteaa, että osallistamisessa, merkitsee enemmän osallistajan käytös ja asenteet kuin menetelmät. Osallistavien menetelmien käyttöön liittyvän koulutuksen tarjoaminen esimerkiksi kehitysyhteistyöntekijöille tai sosiaalityöntekijöille ei yksinomaan riitä, vaan

työntekijän on tutkittava omaa suhtautumis- ja käyttäytymistapaansa ja riisuttava itsensä vanhoista, ei - osallistavista malleista. Voidakseen osallistaa menestyksekkäästi työntekijän on omaksuttava osallistamisen periaatteet osaksi omaa käytöstään ja asennoitumistaan.

Osallistavat metodit eivät siis ole taikasauva, jonka voi vetää laukusta tarpeen tullen, vaan osallistaminen lähtee työntekijän kokonaisvaltaisesta käytöksestä. Vasta kun ”ulkopuoliset” asiantuntijat muuttavat rooliaan ja käytöstään valtaa pitävästä sisäpiiriläisten ääntä kuunteleviksi ja kunnioittaviksi fasilitaattoreiksi, osallistavat metodit voivat vaikuttaa siihen, että alemmat, paikalliset voivat tuntea ”we can do it” (Chambers, 1997, 163). Osallistajan asenne ja käytös yhdessä osallistavien metodien kanssa voi antaa osallistettaville ihmisille voimaa ja valtaa vaikuttaa omaan elämään.

Osallistamisen haastavuuden kanssa jouduin kasvotusten myös omaa tutkimusta tehdessäni. Pelkkä tieto osallistavista menetelmistä ei riitä tekemään kenestäkään vastuullista ja taitavaa osallistajaa, vaan osallistajaksi kasvetaan kokemusten kautta. Minulle tämän tutkimuksen teko oli keskeinen kasvuprosessi, jossa tulin entistä tietoisemmaksi omasta tyylistäni lasten kanssa toimittaessa. Osallistajan rooliin heittäytyminen ei ollut helppoa, vaan vanhat toiminta- ja puhutavat puski helposti esille – tavat, jotka eivät aina ole niitä kannustavimpia. Aineistoa litteroidessani olen järkyttynyt siitä, miten minä, joka olen suhteellisen perusteellisesti osallistamiseen perehtynyt, saatoin puhua lasten päälle tai pitää tiukasti kiinni omista ajatuksistani sen sijaan, että olisin luottanut lapsiin ja antanut heidän mielipiteilleen enemmän tilaa. Tämä oli minulle todella havahduttava kokemus. Ehkä tämä olisi jäänyt minulta huomaamatta, jos en olisi toiminut myös tutkijan roolissa kriittisesti tarkastellut myös omaa käyttäytymistäni.

Mielestäni onkin erittäin tärkeää, että osallistaja pohtii kriittisesti omaa käytöstään pitkin osallistamisprosessia. Osallistavaan tutkimukseen kuuluukin tutkijan henkilökohtainen kehitys (Selener 1997, 39). Koen, että tämän tutkimuksen tekeminen ja erityisesti osallistavien menetelmien käyttäminen ja refleksiivinen asenne ovat vaikuttaneet minun kasvu- ja kehitysprosessiini. Uskon, että seuraavalla kerralla osallistavia menetelmiä käyttäessäni osaan olla sensitiivisempi ja antaa muille osallistujille enemmän tilaa. Varmasti tämä kokemus vaikuttaa käytökseeni myös tavallisissa arkipäivän ja työelämän sosiaalisissa tilanteissa – minä

olen tutkimukseni myötä kehittynyt osallistajana – ja ennen kaikkea minulla on halu jatkaa ja kehittyä lisää. Tärkeimmäksi tutkimustuloksekseni nostaisinkin sen, että osallistajaksi kasvetaan yritysten ja erehdysten sekä niiden kriittisen reflektoinnin kautta.

Lasten osallistamista suunnitellessani ja toteuttaessani hahmottelin alla esitetyn kymmenen kysymyksen sarjan asioista, jotka on otettava huomioon lapsia osallistettaessa. Nämä kysymykset ovat mielestäni hyvän ja vastuullisen osallistamisen ydintä. Tämä kysymyssarja pohjautuu aihepiirin kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin; muokkasin kysymykset Horellin ym. (2002), Robertsin (2002), Kiilin (2006), Airaksisen (1998) sekä Thomasin (2002) pohjalta.

- Miten lapsille ja heidän huoltajille kerrotaan osallistumismahdollisuudesta, osallistumisen tarkoituksesta ja siihen liittyvän tutkimuksen teosta?
- Mihin lapset ja nuoret voivat osallistua?
- Miten he voivat osallistua?
- Millaisia rajoituksia ja mahdollisuuksia osallistaja/tutkija asettaa?
- Kenen ehdoilla osallistuminen tapahtuu?
- Kenen nimityksiä, määritelmiä ja kieltä käytetään?
- Kenen tavoitteet osallistumisella on? Kuka hyötyy lasten osallistumisesta?
- Kenen kriteereillä osallistumista arvioidaan?
- Kuka tulkitsee ja tekee johtopäätökset?
- Millainen vaikutus osallistamisella, osallistumisella ja tutkimuksen teolla on lapsiin ja nuoriin?

Nähdäkseni näitä kysymyksiä jokaisen lasten osallistamista suunnittelevan tulisi kriittisesti pohtia sekä ennen osallistamisprosessiin ryhtymistä että sen aikana.

## 9. POHDINTA: Lasten osallistamisen mahdollisuudet

*”Lapsen maailma ja lapsuus ovat välttämättömiä aikuisuuden rakentumisen osia. Aikuisuuteen ei voi hypätä suoraan kohdusta. Meidän aikuisten ei ole vain hyödyllistä vaan pakko katsoa elämää lasten näkökulmasta.”* (Tamminen 2001, 13).

Ei riitä, että aikuiset puhuvat lasten oikeuksista osallistumiseen; se on vasta alku, joka tarvitsee jatkukseen toimintaa. Aikuisten tulee *luoda* lasten osallistumismahdollisuuksia lisäävää vuorovaikutusta ja toimintaa lasten kanssa toimiessaan (Vornanen 2001, 36). Lasten osallistamisen edellytyksenä on, että sukupolvien väliset suhteet muuttuvat. Lasten osallisuus, osallistuminen ja osallistaminen eivät voi toteutua yhteiskunnassa, jossa vallitsee jäykkä sukupolvisopimus, joka eristää lapset yhteiskunnalliseen odotushuoneeseen. ***Meidän on opeteltava edistämään muutosta sorrettujen kanssa eikä heidän puolestaan*** (Freire 2006, 71); ***meidän on opeteltava puhumaan paitsi lapsille myös lasten kanssa*** (Karlsson 2003, 39) ***ja edelleen meidän on opeteltava paitsi tutkimaan lapsia ja lapsuutta, myös yhteistyössä lasten kanssa*** (Ks. esim. Mayall 2000).

Tutkiessani lasten osallistamisprosessia sukupolvien välisten suhteiden näkökulmasta, lapsisensitiivisen, osallistavan toimintatavan haasteellisuus yllätti minut. Vanhoista toimintamalleista ja hierarkioista riisuutuminen edellyttää, että omaa toimintaa on reflektoitu ja sen heikkoudet huomioitu. Osallistavaa toimintapaa ei voi vain liimata vanhojen mallien päälle vaan niiden onnistunut toteuttaminen edellyttää ainakin osin vanhojen mallien purkamista ja osallistavien toimintatapojen todellista sisäistämistä. Tämä kehitys voi tapahtua vain itsekriittisen reflektoinnin kautta – ilman tietoista pohdintaa omasta toiminnasta, kehittyminen voi olla mahdotonta.

*”Jos sosiaalinen järjestys sukupolvien välillä muuttuu, myös lapsena oleminen muuttuu”.* (Alanen ja Bardy 1990, 92). Sukupolvityö voi parhaimmillaan murtaa kankeaa sukupolvisopimusta ja näin ollen tehdä mahdolliseksi lasten(kin) osallistamisen. Välittävät sukupolvet – hanke ja lasten osallistaminen päätöksentekoon ovat osaltaan sukupolvisuhteiden

uudelleen neuvottelua ja uudenlaisen toimintamallin soveltamista käytäntöön. Sukupolvityö eri muodoissaan on konkreettinen kannanotto ja vastareaktio sukupolvisuhteiden taantumiaan.

Millainen voisi olla lasten osallistamisen (lähi)tulevaisuus sosiaalityössä? Ennen kuin osallistamisesta tuli osa kehitysyhteistyön käytännön hankkeiden valtavirtaa, sitä käsiteltiin kehitysmatkatutkimuksessa. Nähdäkseni lasten osallistamisessa ollaan sosiaali- ja nuorisotyössä elämässä samantyyppistä siirtymää, jossa osallistumista ja osallistamista käsitellään ensin tutkimuksessa (Ks. esimerkiksi Kiili 2006, Gretschel 2002, Satka ja Moilanen 2004) ja josta osallistuminen ja osallistaminen siirtyvät arkisiin käytäntöihin. Osallistavilla menetelmillä on monenlaiset soveltamismahdollisuudet sosiaalityössä ja laajemmin sosiaalialalla. Huomattava osa sosiaalityön kohderyhmistä on valtahierarkian pohjalla olevia ihmisiä. Heille osallistumismahdollisuudet ja etenkin se, että kokemus siitä, että osallistuminen tuottaa konkreettista toimintaa ja muutoksia, voi olla todella voimaannuttava. Elina Pekkarisen (2006, 126) mukaan lastensuojelutyössä on mahdollisuudet lasten aitoon osallistamiseen, mikäli lapsi otetaan osaksi työskentelyprosessia. Tämä on mahdollista juuri osallistavien menetelmien avulla. Liian niukat aikatauluresurssit voivat olla ongelma lasten osallistamisessa, niin kuin muussakin (lasten kanssa tehtävässä) sosiaalityössä. Uusi lastensuojelulaki (Lastensuojelulaki 2007) velvoittaa entistä enemmän perusteelliseen työskentelyyn lasten kanssa, mutta millaiset mahdollisuudet esimerkiksi lastensuojelun sosiaalityöntekijöillä on todella käyttää aika tämän tärkeän luottamuksen rakennusvaiheeseen. Mielestäni on kiinnitettävä huomiota siihen, että tutustumisvaiheeseen ja luottamuksen rakennusvaiheeseen on varattu riittävästi aikaa. Riittävä aika yhdessä reflektiivisen osallistavien menetelmien käytön kanssa voi johtaa positiivisiin lopputuloksiin luottamussuhteen rakentamisessa. Luottamussuhteen syntyminen puolestaan helpottanee jatkotyöskentelyä lapsen ja työntekijän välillä. Onnistuneet asiakas–työntekijä tai osallistettava–osallistaja – suhteet voivat olla mahdottomia tai ainakin haastavia saavuttaa, jos aikatauluresurssit ovat puutteelliset.

Johanna Hurtig (2006, 191) painottaa lasten tiedon tavoittamista edellytyksenä lasten auttamiselle. Osallistavilla menetelmillä voidaan tavoittaa lasten tieto ja sitä kautta pystyä auttamaan lasta entistä paremmin. Lasten osallisuutta tukevat menetelmät voisivat olla osa sosiaalitoimistojen perustyötä (Anis 2006, 86). Lisäksi osallistavat menetelmät voivat soveltua

erityisryhmien, esimerkiksi maahanmuuttajalasten, kanssa työskentelevien työkaluiksi. Mahdollisten kielivaikeuksien takia osallistavat menetöt voivat toiminnallisuudessaan toimia paremmin kuin verbaalinen kommunikointi (Vrt. Anis 2006, 95).

Tällä hetkellä lasten osallisuutta tukevien metodien kehittäminen perustuu suureksi osaksi erilaisiin määräaikaisiin projekteihin (Forsberg ym. 2006, 16), kuten minunkin tutkielmani. Haasteena on miten nämä uudet toiminnalliset ja osallistavat menetöt saadaan nivottua osaksi pysyviä toimintamalleja, miten niiden käytöstä saadaan osa pysyviä sosiaalityön käytäntöjä (Mt.). Tutkimuksella voi olla tässä merkittävä rooli. Toivoisin, että tutkimukseni voisi osaltaan olla edistämässä tätä siirtymää ja palvella sosiaalialan ammattilaisia. Ensinnäkin toivon tutkimukseni vahvistavan osallistavien menetelmien käyttöä sosiaalityössä. Toiseksi toivon sen auttavan sosiaalialan ammattilaisia tiedostamaan paitsi oman roolinsa, myös yleisemmin sukupolvien väliset suhteet lasten osallistamisessa.

Lasten osallistamista visioitaessa on kuitenkin muistettava pysyä kriittisenä ja pohtia, millä tavalla lapsille tiedotetaan osallistumismahdollisuuksista ja osallistumisen vaikutuksista, millaista lasten osallisuutta tuotetaan ja millaista tukea lapset aikuisilta tarvitsevat tukeakseen (Ks. Oranen 2007 ja Kiili 2006). Aikuinen voi toimia niin portinvartijana, joka päättää kuka osallistuu, kuin sisäänheittäjänäkin, joka pakottaa osallistumaan. Nämä ovat kuitenkin vastoin vastuullisen osallistamisen periaatteita, oikeaoppisesti osallistumisen ja osallistumattomuuden on perustuttava vapaaehtoisuuteen. Sekä portinvartijan että sisäänheittäjän rooleissa aikuinen (voi) käyttää valtaansa väärin. ***Vastuullinen osallistaja ei estä kenenkään osallistumista eikä pakota ketään osallistumaan, vaan antaa kaikille tasapuolisen mahdollisuuden osallistua.*** Lapsella on säilytettävä mahdollisuus saada osallistumisesta tietoa, jonka valossa hän voi päättää osallistumisestaan tai osallistumattomuudestaan. Lapselle on myös tarjottava keinoja, joiden avulla osallistuminen on hänelle mahdollista. Lasten vastuullinen osallistaminen edellyttää aktiivisia aikuisia, jotka kuitenkin pystyvät olemaan sensitiivisiä ja huomaavaisia lasten kanssa toimittaessa. Aikuisen on paitsi pystyttävä näkemään lapsi tietyissä tilanteissa tasavertaisena kumppanina, jolla on arvokkaita mielipiteitä, myös kyettävä näkemään lapsi toisissa yhteyksissä erityistä suojelua tarvitsevana alaikäisenä. Lapsen ja lapsuuden kunnioitukseen kuuluu myös se, ettei häntä jätetä yksin selviämään liian suurten saappaiden

kanssa. Aikuisen harkinnassa on oltava se, missä asioissa lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta. Haluan peräänkuuluttaa aikuisten reflektiivistä ajattelua sukupolvisuhteiden muutoksessa, jossa vastaan tulee kysymyksiä vallan- ja vastuunjaosta lasten ja aikuisten kesken.

*“Good change flows from personal decisions and action. There is no reason to wait.”*  
(Chambers 1997, 237). Lupauksia on annettu, sopimuksia allekirjoitettu, toimintasuunnitelmia tehty ja menetelmiä kehitetään – lasten osallistamiseen ja osallistumiseen pitäisi olla hyvät eväät. Nyt on toiminnan aika! On aika kääntää katsemme itseemme ja käytökseemme – kuinka puhumme ja kohtaamme lapset, annammeko aikaa ja huomiota – ja itsekritiikin kautta lähteä tavoittelemaan onnistuneita osallistavia kohtaamisia.

*”...maailma ei ole paikallaan pysyvä vaan muutosprosessissa oleva todellisuus”.* (Freire 2006, 89). Onneksi.

## LÄHTEET

- Aaltola, Juhani & Syrjälä, Leena (1999): Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Juva; Atena Kustannus, 11-24.
- Alanen, Leena (1992): Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology. University of Jyväskylä. Institute of Educational Research. Publication Series A. Research Reports 50.
- Alanen, Leena (2001a): Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere; Vastapaino, 97 – 115.
- Alanen, Leena (2001b): Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere; Vastapaino, 161 – 184.
- Alanen, Leena (2003): The generational ordering of social relations. Teoksessa Mayall, Berry & Zeiher, Helga (toim.), (2003): Childhood in generational perspective. London : Institute of Education, University of London, 27-.
- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta (1990): Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki; Valtion painatuskeskus.



- Airaksinen, Kirsi (1998): Innostu, innosta! Eväitä osallistavaan yhteistyöhön  
Kegan raporttisarja 25. (viitattu 15.1.2008) Saatavilla www –  
muodossa:  
[http://www.kepa.fi/palvelut/julkaisut/raportit/025\\_innostu/025\\_innostu\\_1.html](http://www.kepa.fi/palvelut/julkaisut/raportit/025_innostu/025_innostu_1.html)
- Alderson, Priscilla (2000): Children as Researchers: the Effects of Participation Rights on  
Research Methodology. Teoksessa Christensen, P. ja James, A.  
(toim.) Research with children. Perspectives and Practices. London;  
Falmer Press, 241 - 257.
- Anis, Merja (2006): Maahanmuuttajalapsen ja –nuoren lastensuojelun asiakkaina.  
Teoksessa Forsberg, Ritaa-Koskinen ja Törrönen (toim.) Lapset ja  
sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia.  
Jyväskylä; PS-Kustannus, 69 – 96.
- Bauman, Zygmunt (1997): Sosiologinen ajattelu. Tampere; Vastapaino.
- Chambers, Robert (1998): Foreword. Teoksessa V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon,  
P. Pridmore ja P. Scott (toim.) Stepping Forward. Children and  
Young People's Participation in the Development Process. London;  
Intermediate Technology Publications.
- Chambers, Robert (1997): Whose reality counts? Puttin the first last. London; Intermediate  
Technology Publications.
- Christensen, P. ja James, A. (toim.)(2000): Research with children. Perspectives and  
practices. London; Falmer Press.
- Clark, A. ja Moss P. (toim.)(2001): Listening to Young Children. The Mosaic Approach.  
UK; National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation

- Ennew, Judith (1998): Preface teoksessa V. Johnson, E. Ivan-Smith, G.Gordon, P.Pridmore ja P. Scott (toim.) Stepping Forward. Children and Young People's Participation in the Development Process.
- Flöjt, Anu (2002): Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? – artkkeli verkkojulkaisussa: Viitanen R. (toim.) Nuorisokasvatus ammattina – interventioita osattoman nuoren arkeen. Nuorisotutkimusverkosto. (viitattu 18.3.2008) Saatavilla www – muodossa:  
<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/viiidestuhti.htm>
- Freire, Paulo (2005): Sorrettujen pedagogiikka. Tampere; Vastapaino.
- Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen Aino ja Törrönen Maritta (toim.) (2006): Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä; PS-kustannus.
- Gretschel, Anu (toim.)(2002): Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta. Helsinki; Suomen kuntaliitto.
- Helsingin Sanomat, pääkirjoitus 13.3.2008: Ystävöityminen on tärkeää työtä
- Heikkinen, Hannu L.T; Huttunen, Rauno ja Moilanen, Pentti (toim.)(1999): Siinä tutkija missä tekijä. Juva; Atena Kustannus.
- Heikkinen, Hannu L.T ja Jyrkämä, Jyrki (1999): Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Juva; Atena Kustannus, 25 - 62.
- Horelli, Liisa; Kyttä, Marketta ja Kaaja, Mirikka (2002): Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) lapset,

- nuoret ja aikuiset toimijoina. artikkeleita osallisuudesta. Helsinki; Suomen kuntaliitto ja Humanistinen ammattikorkeakoulu, 31 - 47
- Hurtig, Johanna (2006): Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa Forsberg, Ritala-Koskinen ja Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä; PS-Kustannus, 167 - 194
- John, Mary (2003): Children's Rights and Power. Charging up for a New Century. London : Jessica Kingsley.
- Karlsson, Liisa (2003): Sadutus. avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä; PS-kustannus.
- Keränen, Tuovi; Rönkä, Anna ja Stiller, Ira (2001): Oikeus lapsuuteen ja vanhemmuuteen. Teoksessa Sulku, Sirpa ja Aromaa, Juha (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki; Edita, 58 - 63.
- Kiili, Johanna (2002): Lapset elinympäristönsä asiantuntijoina. Toimintatutkimus lasten osallistumisen kehittämiseksi. Jyväskylä; Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Tutkimuksia 1.
- Kiili, Johanna (2006): Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta (Jyväskylän yliopisto)
- Kiviniemi, Kari (1999): Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Juva; Atena Kustannus, 63 - 81
- Kurki, Leena (2000): Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere; Vastapaino.

- Kuula, Arja (1999): Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere; Vastapaino.
- Lahtonen, Maarit (1999): Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Juva; Atena Kustannus, 201 – 220.
- Laitinen, Hanna (2002): Kenen ehdoilla? Osallistaminen kehitysyhteistyössä. Helsinki; Kehitysyhteistyön palvelukeskus.
- Laitinen, Voipio, Grönqvist (1995): Yhteisön ääni. Helsinki; Kehitysyhteistyön palvelukeskuksen julkaisusarja.
- Lapsille Sopiva Suomi. YK:n yleiskokouksen lasten erityisistunnon edellyttämä Suomen kansallinen toimintasuunnitelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki 2005.
- Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa. (1995) Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Helsinki; Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Mayall, Berry (2000): Conversations with Children: Working with General Issues. Teoksessa Christensen, P. ja James, A. (toim.) Research with children. Perspectives and Practices. London: Falmer Press, 120 - 135.
- Mayall, Berry & Zeiher, Helga (toim.), (2003): Childhood in generational perspective. London : Institute of Education, University of London.
- Moilanen, Johanna (2005): Lapset ja aikuiset kumppaneina. Sukupolvet verkoksi – hankkeen loppuraportti. (viitattu 10.4.2008) Saatavilla [www](#) – muodossa:

[http://www.koske.jyu.fi/doc/707/Johanna\\_Moilanen -  
LAPSET JA AIKUISET KUMPPANEINA -  
Sukupolvet verkoksi-hankkeen loppuraportti.pdf](http://www.koske.jyu.fi/doc/707/Johanna_Moilanen_-_LAPSET_JA_AIKUISET_KUMPPANEINA_-_Sukupolvet_verkoksi-hankkeen_loppuraportti.pdf)

Moilanen, Johanna (2006): Mentorointi ja sukupolvityö ehkäisevän lastensuojelun käytäntöinä. Teoksessa Forsberg, Ritala-Koskinen ja Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä; PS-Kustannus, 149 – 164.

Moilanen, Johanna (2007): Välittävät sukupolvet. Toimintakertomus vuodelta 2006 sekä toimintasuunnitelma vuodelle 2007. (viitattu 10.3.2008) Saatavilla www – muodossa:

[http://www.koske.jyu.fi/doc/707/Valittavat sukupolvet Toimintakert. ja suunnitelma 22.2.2007.pdf](http://www.koske.jyu.fi/doc/707/Valittavat_sukupolvet_Toimintakert. ja suunnitelma 22.2.2007.pdf)

O' Kane, Claire (1998): Children and decision-making: ethical considerations. V. Johnson, E. Ivan-Smith, G.Gordon, P.Pridmore ja P. Scott (toim.) Stepping Forward. Children and Young People's Participation in the Development Process. London; Intermediate Technology Publications.

O' Kane, Claire (2000): The Development Of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions which Affect Them. Teoksessa Christensen, P. ja James, A. (toim.) Research with children. Perspectives and Practices. London; Falmer Press, 136 - 159

Oranen, Mikko (2007): Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriö. Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti

(viitattu 19.11.2007) Saatavilla www – muodossa:

<http://www.sosiaaliportti.fi/File/c3cb71b8-8e75-419c-b483->

- Pekkarinen, Elina (2006): Murrosikäisten tyttöjen kokemukset lastensuojelun ryhmätoiminnasta. Teoksessa Forsberg, Ritala-Koskinen ja Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä; PS-Kustannus, 99 - 128.
- Pekki, Anu ja Tamminen, Tuula (2002): Lapsen ehdoilla. Helsinki. Kunnallissalan kehittämissäätiö.
- Peltomaa, Jouni (2001): Hyvä lapsuus menestystekijänä. Teoksessa Sulku, Sirpa ja Aromaa, Juha (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki; Edita, 44 - 48.
- Prout, Alan (2003): Participation, policy and the changing conditions of childhood. Teoksessa Hallett, Christine ja Prout, Alan (toim.) Hearing the Voices of Children; Social Policy for a New Century. London; RoutledgeFalmer, 11 - 25.
- Roberts, Helen (2000): Listening to Children and Hearing Them. Teoksessa Christensen, P. ja James, A. (toim.) Research with children. Perspectives and Practices. London; Falmer Press, 225 - 240.
- Sainio, Ari. 1994. Kohti kansalaisten kuntaa. Suomen kuntaliitto, ACTA-sarja nro 40. Helsinki: Kuntaliitto.
- Satka, Mirja; Moilanen, Johanna ja Kiili, Johanna (2002): Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. Yhteiskuntapolitiikka 67 (3), 245 – 259.

- Satka, Mirja ja Moilanen, Johanna (2004): Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat: suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa Helne, Tuula; Hänninen, Sakari ja Karjalainen, Jouko (toim.) Seis yhteiskunta – tahdon sisään! SoPhi 80. Jyväskylä; Minerva Kustannus, 125 – 148.
- Sauli, Hannele ja Kainulainen, Sakari (2001): Yhteiskunnan muutos ja lapsiperheet. Teoksessa Törrönen M. (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Vantaa; Pelastakaa lapset – Rädda barnen, 58 - 84.
- Selener, Daniel (1997): Participatory Action Research and Social Change. The Most Complete Book for those Committed to Research, Participation and Social Change. New York; The Cornell Participatory Action Research Network.
- Shier, Harry (2001): Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. Children & Society, 15, 2, 107-117
- Slocum, Rachel; Wichhart, Lori; Rocheleau Dianne and Thomas-Slayter, Barbara (toim.) (1995): Power, process and participation – tools for change. London; Intermediate Technology Publications Ltd.
- Sulku, Sirpa ja Aromaa, Juha (toim.) (2001): Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki; Edita.
- Thomas, Nigel (2002): Children, Family and the State. Decision – Making and Child Participation. Bristol; Policy Press.
- Thomas-Slayter, Barbara (1995): A Brief history of participatory methodologies. Teoksessa Slocum, Rachel; Wichhart, Lori; Rocheleau Dianne and Thomas-Slayter, Barbara (toim.) (1995): Power, process and participation –

tools for change. London; Intermediate Technology Publications Ltd. 9 - 16.

Toimitaan yhdessä! Nuorten osallistava koulutus. (2001) Mannerheimin

Lastensuojeluliitto.PDF-dokumentti. Saatavilla WWW – muodossa (viitattu 10.4.2008):

[http://www.mll.fi/pdf/Nuorten\\_osallistava\\_koulutus.pdf](http://www.mll.fi/pdf/Nuorten_osallistava_koulutus.pdf)

Törrönen, Maritta (2001): Eri-ikäiset ja arvoiset lapset. Teoksessa Törrönen M. (toim.)

Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro.

Vantaa; Pelastakaa lapset – Rädda barnen, 58 - 84.

Törrönen, Maritta (toim.)(2001): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro.

Vantaa; Pelastakaa lapset – Rädda barnen.

Vornanen, Riitta (2001): Lasten hyvinvointi. Teoksessa Törrönen M. (toim.) Lapsuuden

hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Vantaa;

Pelastakaa lapset – Rädda barnen, 20 - 40.

Wyness, Michael (2006): Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of

Childhood. New York; Palgrave Macmillan.

#### **Nettilähteet:**

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417 (viitattu 18.3.2008) Saatavilla www – muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (viitattu 2.6.2007) Saatavilla www – muodossa:

<http://www.pela.fi/index.php?id=511>

Vallakas – kuntalaisen vaikuttamisopas (viitattu 10.2.2008) Saatavilla www – muodossa:

[http://www.kunnat.net/k\\_perussivu.asp?path=1;29;192;124767;124964](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;192;124767;124964)



## LIITTEET

Liite 1.

# KUTSU

Tule mukaan suunnittelemaan  
toimintapäivää!



Yleensä aikuiset suunnittelevat asioita lapsille. Sinulla ja muilla lapsilla ja nuorilla on kuitenkin paljon loistavia ideoita. Siksi kutsun Sinut ja muita lapsia ja nuoria kanssani suunnittelemaan Välittävät sukupolvet – projektin toimintapäivää.

Suunnittelu tapahtuu erilaisten pelien, leikkien ja tehtävien avulla. Joka kerralla on tarjolla pientä välipalaa.

Suunnitteluryhmä kokoontuu kolme kertaa lokakuun aikana Keltinmäen asukastalolla (Keltinmäentie 15):

ma 2.10 klo 15.30 – 17.00

ma 9.10 klo 15.30 – 17.00

ma 23.10 klo 15.30 – 17.00

Neljännellä kerralla (viikolla 44 tai 45, aika ilmoitetaan myöhemmin) mukaan tulee myös aikuisia – vanhempia ja aikuisystäviä – joille esitellään suunnitelma ja joiden kanssa mietitään työnjakoa.

Itse toimintapäivä on lauantaina 18.11.2006

Tervetuloa mukaan!

Maia F., Välittävät sukupolvet – projektin työntekijä

Liite 2.

11.9.2006

Hei,

Kesä on kääntymässä syksyksi.

Tänä syksynä projekti järjestää yhden toimintapäivän **lauantaina 18.11.** Tämän toimintapäivän suunnitteluun ovat tervetulleita kaikki projektissa mukana olevat lapset ja nuoret sekä heidän sisaruksensa (yli 4-vuotiaat). Lasten suunnitteluryhmä kokoontuu kolme kertaa. Suunnittelu tapahtuu leikkien, pelien ja piirtämisen avulla. Joka kerralla on tarjolla pientä välipalaa.



Lasten kokoontumiset ovat Keltinmäen asukastalolla (Keltinmäentie 15):

ma 2.10	klo 15.30-17.00
ma 9.10	klo 15.30-17.00
ma 23.10	klo 15.30-17.00

Suunnitteluryhmään osallistuminen antaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden suunnitella sellaista toimintapäivää, joka on heille mieleinen ja vastaa heidän toiveitaan.

Neljännellä kerralla myös aikuiset - vanhemmat ja aikuisystävät - ovat tervetulleita mukaan. Tällä kerralla aikuisille esitellään suunnitteluryhmän tekemät suunnitelmat ja yhteisvoimin mietitään millä tavalla kukin voisi osallistua suunnitelmien toteutukseen.

Tämä kerta on viikolla 44 tai 45 Keltinmäen asukastalolla, tarkempi aika ilmoitetaan myöhemmin.

Mikäli olette kiinnostuneita, mutta ehdottamani ajat eivät sovi, ottakaa yhteyttä, niin neuvotellaan asiasta.

Suunnittelukertojen ja toimintapäivän toteuttaminen liittyy sosiaalityön lopputyöhöni. Ohessa on lomake, jolla voi ilmoittautua toimintapäivän suunnitteluun. Lomakkeesta löytyy myös lisätietoja lopputyöstäni.

**Mukavaa alkusyksyä kaikille!**

**Ollaan yhteydessä,** Maia Fandi Välittävät sukupolvet - projektin työntekijä [maia.fandi@koske.jyu.fi](mailto:maia.fandi@koske.jyu.fi), 050-9128781

Olen loppusuoralla sosiaalityön opinnoissani. Kuluva lukuvuoden aikana teen lopputyöni, jossa tutkin sitä, millä tavalla lapsille voidaan tarjota mahdollisuuksia osallistua toimintapäivän suunnitteluun ja toteutukseen sekä yhteistyöhön eri-ikäisten kanssa. Toimintapäivän suunnittelun ja toteutuksen yhteydessä kerään aineistoa lopputyötäni varten esimerkiksi tapaamisia havainnoimalla, mahdollisesti myös nauhoittamalla (mikäli osallistujat suostuvat tähän) ja pitämällä tutkimuspäiväkirja. Tietoja käsitellään luottamuksellisesti niin, ettei ketään yksittäistä lasta voida tunnistaa lopputyöstäni.

Mikäli teillä on kysymyksiä koskien lopputyötäni, voitte ottaa yhteyttä joko minuun ([maia.fandi@koske.jyu.fi](mailto:maia.fandi@koske.jyu.fi), p.) tai ohjaajiini; lehtori Johanna Kiiliin (s-posti: [kijjoh@yfi.jyu.fi](mailto:kijjoh@yfi.jyu.fi), p.014-2603130) ja projektinvetäjä Johanna Moilaseen (s-posti: [jomoilan@yfi.jyu.fi](mailto:jomoilan@yfi.jyu.fi), p.050-5148573)

-----leikkaa tästä-----

**Palauta ilmoittautumislomake viimeistään 22.9.2006**

**Ilmoittautumislomake tapahtuman suunnitteluun**

Tapahtuman suunnitteluun osallistuminen on vapaaehtoista kaikille projektissa mukana oleville lapsille, nuorille ja heidän (yli 4-vuotiaille) sisaruksilleen.

Lasten ja nuorten suunnittelukertoja on kolme. Olisi hyvä, osallistujat tulisivat jokaiselle kerralle.

ma 2.10	klo 15.30 - 17.00
ma 9.10	klo 15.30 - 17.00
ma 23.10	klo 15.30 - 17.00

Osallistujien nimi / nimet:

---

Osallistujien syntymävuosi

/syntymävuodet: \_\_\_\_\_

Neljännellä kerralla, sekä lapset että vanhemmat ovat tervetulleita mukaan. Tämä tapaaminen on ilta-aikaan, että mahdollisimman moni vanhempi pääsisi mukaan. Tarkempi ajankohta ilmoitetaan myöhemmin. Perheestämme voisi osallistua neljännellä kerralla:

---

Lapsen/lasten allekirjoitus:

---

Vanhemman allekirjoitus:

---

Liite 4.

## PIPARIPÄIVÄN ohjelma:

klo 10.00	Tervetuloa! Tutustumisleikki Ideapuun esittely
klo 10.20	Piparkakkutalojen suunnittelua lasten ja aikuisten yhteisryhmissä
klo 11.30	Ruokailu Mahdollisuus joulukorttien tekoon
klo 12.15	Ulkoleikkejä; peili, kuka pelkää karhua, viesti
klo 13.00	Piparkakkutalojen kokoamista ja koristelua samoissa ryhmissä kuin aikaisemmin
klo 14.00	Mehu- ja kahvitauko Piparkakkulinnanäyttely
klo 14.20	Yhteistä toimintaa ja tietokilpailu
klo 15.00	Loppuleikki
klo 15.30	Kotiinlähtö kimpakyydeillä

Koko päivän ajan paikalla askartelupiste sekä tietokilpailun alkuun asti laatikko, johon voi jättää kysymyksiä.

