

Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia

Elina Nivala & Sanna Ryyänen

Johdanto

Osallisuus ja osallistuminen ovat ajankohtaisia keskustelunaiheita, ja niiden edistäminen on tavoitteena monissa hankkeissa ja projekteissa. Usein kuitenkin jää epäselväksi, mitä osallisuudella tarkoitetaan ja millaista osallistumista pyritään aikaansaamaan. Tässä artikkelissa jäsenämme osallistumista ja osallisuutta sekä teoreettisesta että käytäntöjen näkökulmasta. Tarkastelemme, miten osallisuuden käsite on ilmaantunut suomalaiseen keskusteluun ja mitä erityisiä painotuksia käsite on syntyhistoriansa vuoksi saanut. Pyrkimyksenämme on tuoda osallisuudesta ja osallistumisesta käytävään keskusteluun sosiaalipedagogista, erityisesti sosiaalipedagogiikan kriittiseen perinteeseen kiinnittyvää näkökulmaa. Sosiaalipedagogisella näkökulmalla tarkoitamme tasa-arvon ja demokratian ideaaleihin juurtuvaa, kaikkien osallisuutta ja osallistumista tukevaa ideaalia, jolla on niin teoreettista jäsenänsuoraa kuin käytännöllisiä sovellusmahdollisuuksia.

Osallisuuden käsite on Suomessa tullut erityisen suosituksi 2000-luvun kuluessa, ja samalla siihen on yhdistetty erilaisia, toisistaan varsin paljon poikkeavia merkityksiä. Täsmällinen ja yleisesti hyväksytty määritelmä käsitteeltä puuttuu edelleen, vaikka yrityksiä sen määrittelemiseksi on toki tehty (ks. Kiilakoski 2007, 10; myös Kiilakoski, Gretschele & Nivala 2012; Vehviläinen 2006, 76). Käsitteen

erityispiirre on, että sille ei ole helppoa löytää muista kielistä selkeää vastinetta. Esimerkiksi englanninkielen termi *participation* voidaan kääntää sekä osallisuudeksi että osallistumiseksi, jotka suomenkielissä keskustelussa usein – kuten myös tässä artikkelissa – halutaan kuitenkin erottaa toisistaan (myös esim. Viirkorpi 1993, 22). Tämä osallisuuden käsitteen suomalainen erityisyys tekee tarpeelliseksi tutustua lähemmin käsitteen lähihistoriaan nimenomaan suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Aloitamme artikkelin jäljittämällä osallisuuden käsitteen valtavirtaistumisen juuret julkishallinnollisiin hankkeisiin ja projekteihin. Siitä etenemme tarkastelemaan, miten käsitettä on Suomessa jäsennetty teoreettisesti. Tälle perustalle ryhdymme rakentamaan sosiaalipedagogista ymmärrystä siitä, mistä osallisuudessa on ja pitäisi olla kyse. Samalla jäsenämme osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden osittaista päällekkäisyyttä mutta myös olennaisia eroja. Kohdistamme huomion myös siihen, että kaikki puhe osallisuudesta ja osallistumisesta ei ole sosiaalipedagogista. Se, mitä tällä linjauksella tarkoitamme, täsmentyy artikkelin mittaan. Päätämme artikkelin pohdintoihin siitä, mistä osallisuuden edistämässä on ja voisi olla kyse ja miksi se on tärkeää.

Ymmärrämme osallisuuden laaja-alaiseksi käsitteeksi, joka kuuluu olemuksellisesti sosiaalipedagogiseen käsitteistöön kuvatessaan ihmisen ja yhteisöjen sekä ihmisen ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Johonkin kuulumisen tunne ja kokemus omasta merkityksestä osana jotain yhteisöä ja yhteiskuntaa on ihmisen hyvinvoinnin perusrakennusaineita. Keskustelu osallisuudesta liittyy myös pohdintoihin demokratiasta ja demokratian elinvoimaisuudesta. Kyse ei ole tällöin yksinomaan valtiokoneiston toimintatapoihin liittyvästä asiasta tai kansalaisosallistumisen kysymyksistä vaan viime kädessä siitä, kuinka olemme yhdessä toisten ihmisten kanssa, minkälaisia suhteita muodostamme ja miten ne koemme. Demokratia koostuu ihmisistä ja demokratian elinvoimaisuus vaatii ihmisiä, jotka ovat sitoutuneet tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamiseen ja kehittämiseen yhdessä ja jotka kokevat kuuluvansa osaksi tuota yhteiskuntaa ja lähiyhteisöjään (esim. Nussbaum 2012; Rosanvallon 2008).

Osallisuuden käsitteen julkishallinnolliset juuret

Osallisuuden käsitteen ilmaantuminen julkiseen keskusteluun Suomessa kytkeytyy kansalaisosallistumisen edistämisen pyrkimyksiin. Julkisen hallinnon taholta on pyritty edistämään kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia erilaisin mietinnöin, lakiuudistuksin ja kehittämishankkein ainakin 1970-luvun lopulta lähtien (Salmikangas 1998, 3). 1990-luvulla näihin pyrkimyksiin liitettiin osallisuuden käsite. Vuonna 1995 voimaan tullut kuntalaki korosti kansalaisten osallistumisen merkitystä. Samaan aikaan julkisessa keskustelussa ja tutkimuksissa todettiin kansalaisten kiinnostuksen edustuksellista demokratiaa kohtaan heikentyneen: kansalaisten nähtiin vieraantuneen poliittisista puolueista ja menettäneen luottamustaan kunnalliseen päätöksentekoon, mikä näkyi kunnallisvaalien ennätysellisen alhaisina äänestysprosentteina. Nähtiin tarpeelliseksi etsiä edustuksellisen järjestelmän rinnalle täydentäviä suoran osallistumisen malleja. (Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittämisestä 2002, 3.)

Pääministeri Paavo Lipposen I hallitus (1995–1999) esitti hallitusohjelmassaan yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi kansalaisten todellisten vaikutusmahdollisuuksien lisäämisen. Vuoden 1997 helmikuussa sisäasiainministeriö asetti valtakunnallisen osallisuushankkeen toteuttamaan hallitusohjelmassa ja uudessa kuntalaissa asetettuja tavoitteita kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisestä erityisesti paikallishallinnossa. Hanke käynnisti monenlaista selvitys- ja kehittämistoimintaa sekä kunnallisina projekteina että valtionhallinnossa. (Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle... 2002, 3–4; Valtion hallinnon osallisuushankkeen raportti 2000, 4.) Yhteisenä nimittäjänä näissä toimi osallisuuden käsite.

Osallisuushankkeessa osallisuuden käsitettä ei haluttu lähtökohdaisesti määritellä kovin tarkkaan vaan se haluttiin pitää avoimena, jotta annettaisiin tilaa toisiaan rikastuttaville tulkinnoille (Vuorela & Veräväinen 2000, 24). Käsite kytkettiin hankejulkaisussa väljästi demokratian käsitteeseen: “osallisuudella tarkoitetaan pientä demokra-

tiaa, joka koskee ihmisten omia elinolosuhteita ja joka toteutuu suoran vaikuttamisen kautta” (Salmikangas 1998, 3). Määritelmän mukaan suora ja edustuksellinen vaikuttaminen kytkeytyvät tiiviisti yhteen, sillä kansalaisten suorien vaikutusmahdollisuuksien edellytyksiä luodaan suuressa eli edustuksellisessa demokratiassa. Hankkeen tavoitteena oli täydentää ja vahvistaa edustuksellisen demokratian toimintaa tarjoamalla kansalaisille äänestämisen lisäksi mahdollisuuksia vaikuttaa kunnissa vireillä olevien asioiden käsittelyyn ja päätöksentekoon. Kehitettiin suuremman kansalaistoiminnan keinoja, kuten aloitteiden tekeminen, asukas- ja käyttäjädemokratia sekä kunnallinen kansanäänestys. (Ks. Salmikangas 1998, 14–20.)

Useat osallisuushankkeen kunnalliset osallisuusprojektit pyrkivät erityisesti lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseen (Gretschel 2002, 52; Vuorela & Veräväinen 2000, 42). Nämä pyrkimykset saivat jatkoa opetushallituksen koordinoimasta Nuorten osallisuushankkeesta (2003–2007) (Vehviläinen 2006, 7). Osallisuuden käsite onkin 2000-luvun puolella esiintynyt paljon juuri lasten ja nuorten osallistumisen edistämiseen liittyen. Ajatus lasten ja nuorten ottamisesta mukaan yhteiskunnallisen päätöksenteon prosesseihin on peräisin 1960-luvun lopulla vahvistuneesta laajemmasta yhteiskunnallista vallankäyttöä koskeneesta keskustelusta. Lasten ja nuorten oikeutta osallistua päätöksentekoon vaadittiin muun muassa kouluissa. 1980-luvulla tehtiin monia lasten yhteiskunnallista asemaa parantaneita lakiuudistuksia. 1990-luvulla keskustelu lasten ja nuorten osallistumisesta kuitenkin Suomessa hiipui huolimatta YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen ratifioimisesta vuonna 1991, ja osallistumisen tilalle tuli lasten suojelemisen ja kontrolloimisen painotus. (Satka 2005, 18–26; ks. myös Kiili 2006, 19–22.) Osallisuushankkeet nostivat lasten ja nuorten osallistumisen jälleen julkishallinnon agendalle. Nuorten osallisuushanketta seurasivat Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 sekä Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma, joissa molemmissa korostettiin lasten ja nuorten osallistumismahdollisuuksia ja mielipiteiden kuulemistä (ks. esim. Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 10–11).

Nuorten osallisuushankkeen tavoitteet eivät kuitenkaan yksiselitteisesti liittyneet nuorten *osallistumismahdollisuuksien edistämiseen*, vaan hankkeella pyrittiin myös nuorten *syrjäytymisen ehkäisemiseen*. Osallisuus nähtiin paitsi kansalaisosallistumiseksi myös vastakohdaksi osattomuudelle, syrjäytymiselle ja huono-osaisuudelle. (Paju 2007, 12–13; ks. myös Hämäläinen 2008, 14–15; Vehviläinen 2006, 18, 76–83.) Tämä toinen osallisuuden merkitys on ymmärrettävä, kun osallisuutta tarkastellaan suomen kielen sanana: osallisuus on osallisenä olemista ja osallinen on sellainen, jolla on osuus johonkin toimintaan tai etuun tai joka on mukana jossakin (SuomiSanakirja.fi/Sivistyssanakirja) – siis ei ole osaton tai ulkopuolinen, syrjäytynyt.

Tämän toisen merkityksen liittäminen osallisuuden käsitteeseen merkittävän julkishallinnollisen hankkeen lähtökohtana ja käytännössä lisäsi kuitenkin käsitteeseen liittyvää hämmennystä: osallisuuden edistäminen tarkoitti joillekin – erityisesti nuorisotyön piirissä – itsestäänselvästi osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämistä, kun taas toisille – varsinkin sosiaalitoimen piirissä – käsite kytkeytyi syrjäytymisen, erityisesti koulutuksesta putoamisen ja työmarkkinoiden ulkopuolelle joutumisen, ehkäisemiseen. Nämä käsitteen kaksi käyttötapaa eivät välttämättä kohdanneet toisiaan vaikka esiintyivät samassa hankkeessa, vaan osallistumisen edistämistä ja syrjäytymisen ehkäisemistä tavoiteltiin ja niistä puhuttiin toisistaan erillään. (Ks. Paju 2007, 11–13.)

Kolmannen julkishallinnollisesti vahvistetun merkityksen osallisuuden käsite sai vuoden 2008 alussa voimaan tullessa lastensuojelulaissa (LSL 2007/417), jossa on kokonainen luku otsikolla “Lapsen osallisuus”. Se pitää sisällään pykälät lapsen mielipiteen selvittämisestä ja kuulemisesta, lapsen puhevallan käytöstä, edunvalvojan määräämisestä sekä vastuusta lapsen edun turvaamisesta (20–24 §). Tämä käsitys osallisuudesta korostaa, että lapsi on asianosainen omassa lastensuojeluprosessissaan ja että tarvitaan erityisiä toimenpiteitä, joilla osallisuus oman asian käsittelyssä tulee turvatuksi. Keskeiseksi nähdään oikeus saada tietoa itseä koskevista suunnitelmista, päätöksistä, toimenpiteistä ja niiden perusteluista sekä mahdollisuuksista vaikuttaa niihin. Tiedon lisäksi lapsen tulee päästä mukaan asioiden käsittelyyn

käytännössä, saada mielipiteensä kuulluiksi ja kokemus siitä, että omilla näkemyksillä on merkitystä. Lapsella tulee olla mahdollisuus saada tukea tähän osallistumiseen ja lisäksi hänen tulee voida myös kieltäytyä osallistumasta asiansa käsittelyyn. (Oranen 2007.) Tämän omassa asiassa osallisena olemisen lisäksi lastensuojelulaissa säädetään lasten oikeudesta osallistua asiantuntijoina lapsille suunnattujen palveluiden järjestämisessä ja kehittämisessä (LSL 2007/417, 8 §).

Kriittisiä huomioita julkishallinnollisesta osallisuuskeskustelusta

Väliyhteenvetona edellä sanotusta voi todeta, että osallisuuden käsitteen käytön yleistyminen on Suomessa ollut vahvasti yhteydessä julkishallinnon pyrkimykseen luoda uusia toimintatapoja eri ihmisryhmien osallisuuden edistämiseksi. Siten käsite on tullut määritellyksi paljolti virallisten mietintöjen, lakien ja asetusten kielellä. Käsitteen julkishallinnollinen tausta edellyttääkin kriittistä suhtautumista niihin merkityksiin, joita osallisuuden käsite on historiansa kautta saanut, sekä siihen, miten nuo painotukset ovat kenties muokanneet ymmärrystämme osallisuuden edistämisestä toiminnan tavoitteena.

Ensimmäinen huomiomme liittyy siihen, että osallisuuden käsite on monessa yhteydessä tullut tulkituksi tarpeettoman kapeasti joksikin, mitä täytyy ikään kuin ulkopuolelta erikseen luoda tai edistää: osallistumiseksi, jota ei voi syntyä luonnostaan ilman ylhäältäpäin annettuja rakenteita, tai yhteiskuntaan kiinnittymiseksi, joka edellyttää välttämättä koulutuksen takaamaa asemaa työmarkkinoilla. Osallisuuden edistäminen voi tällöin kääntyä prosessiksi, jossa tullaan rakentaneeksi hierarkioita sen sijaan, että sen avulla aidosti edistettäisiin tasa-arvoa. Lähestymistapa nimittäin olettaa, että aina on joku, jolla on osallisuudet avaimet käsissään ja joku, jolle ne pitää antaa (ks. Rancière 2011). Julkishallinnolliset pyrkimykset osallisuuden edistämiseksi määrittyvät usein *osallistamiseksi*, jossa osallistumisen lähtökohtana on julkisen vallan aloite ja tuki tietynlaisille osallistumisen

muodoille (Anttiroiko 2003, 18, 20). Nämä toivotut osallistumistavat kiinnittyvät selvästi useammin institutionaalisiin osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmiin, formaalisti säädeltyyn edustuksellista demokratiaa tukevaan ja sitä täydentävään kansalaisvaikuttamisen kenttään, kuin kansalaisten oma-aloitteisen toiminnan areenoille. Julkishallinnollisissa hankkeissa osallisuuden edistämisyhtymien suhde esimerkiksi kansalaisaktivismiin on koettu ongelmalliseksi. (Vuorela & Veräväinen 2000, 24–25.) Vakiintunut osallisuuspuhe ja -toiminta sekä osallisuus- ja osallistumisinnovaatioiden rakentamishankkeet jättävät usein huomioimatta osallisuuden ja osallistumisen, jotka syntyvät ruohonjuuritasolla, omaehtoisesti ja orgaanisesti viriten (esim. Romano, Andrade & Antunes 2007, 9). Tämä voi olla ajoittain myös tarkoituksellista, sillä ruohonjuuritason toiminta saatetaan myös nähdä jollakin tavoin ongelmalliseksi. Näin on erityisesti silloin, jos omaehtoisen osallistumisen tapojen koetaan kyseenalaistavan tai jollakin tavoin horjuttavan vallitsevaa järjestystä. Eräs esimerkki tällaisesta suhtautumistavasta on aikapankkitoimintaan liittyvä verotuskeskustelu keväällä ja kesällä 2013 (esim. Yle Uutiset 17.6.2013).

Osallisuuskäsitteelle vakiintuneita käyttötapoja voi kyseenalaistaa myös siitä näkökulmasta, että joissain yhteyksissä osallisuus on pelkistynyt lähinnä rituaaliseksi toimenpiteiksi tai mekaanisiksi toimintamalleiksi: osallisuutta väitetään olevan sen, että lapsi tapaa sosiaalityöntekijän lastensuojeluprosessin tietyssä vaiheessa tai että nuorisovaltuuston jäsen saa osallistua puhe- ja läsnäolo-oikeudella nuorisolautakunnan kokouksiin (ks. myös Paju 2007, 13). Onkin kysytty, onko julkishallinnon osallisuus- ja osallistumispuheessa usein kyse vain positiivisesta retoriikasta. Käytetäänkö siis vain termejä, jotka ovat kiistattoman kannatettavia sen sijaan, että aidosti paneuduttaisiin – ehdittäisiin tai haluttaisiin paneutua – siihen, onko väitetyllä osallisuudella todellista merkitystä prosessien ja itse “osalliseksi tehtävien” näkökulmasta (ks. esim. McKay & Garratt 2013).

Osallisuuden käsitteen tulkintatapojen kiinnittyminen vahvasti nimenomaan osallistumiseen nostaa puolestaan kysymyksen siitä, mikälainen osallistuminen nähdään osallisuutta rakentavana. Erityisesti kansainvälisessä keskustelussa nuorten osallistumista (ja osallisuutta)

korostavaan puheeseen ja sitä edistäviin hankkeisiin on yhdistetty tästä näkökulmasta kriittisiä äänenpainoja. Niistä on osallisuuskeskustelujen peiliksi myös Suomessa, vaikka osallisuuden käsitteellä onkin oma “suomalaiskansallinen” sävyensä. Kriittisissä keskustelunavauksissa esimerkiksi kysytään, onko “virallisten tahojen” osallistumis- (ja osallisuus)puhe vain kontrollia uusissa vaatteissa sen sijaan, että siinä aidosti huomioitaisiin lasten ja nuorten näkökulma sekä myös vallitsevien asiantilojen kyseenalaistamisen mahdollisuudet.

Tällaista lähestymiskulmaa edustaa esimerkiksi kanadalainen sosiologi Jacqueline Kennelly, joka on tutkinut etnografisesti nuorten kansalaisosallistumista ja -aktivismia (esim. Kennelly 2011). Hän on todennut, että nuorten osallistuminen jaotellaan puheiden ja käytäntöjen tasolla usein varsin yksioikoisesti “hyvään” ja “pahaan”. Hyvää osallistumista edustavat tällöin esimerkiksi tiedostavat valinnat kuluttajana ja – edellä kuvatusta näkökulmasta katsottuna – osallistuminen kunnan nuorisovaltuuston toimintaan tai itselle annetun “osallistuvan roolin” sisäistäminen oikealla tavalla julkishallinnollisissa prosesseissa (ks. myös McKay & Garratt 2013). Paha osallistumista (tai paha aktivismia) ovat puolestaan esimerkiksi mielenosoitukset ja -ilmaukset, joilla kyseenalaistetaan jokin vallitseva asiantila. Suomessa esimerkiksi käyvät vaikkapa vuoden 2006 SMASH Asem -mielenosoitukset, jotka poliisi tukahdutti väkivaltaisesti. (Ks. myös Giroux 2013.) Osallistumisen edistämisen näkökulmasta keskeisiä kysymyksiä ovat tällöin esimerkiksi nämä: Minkälaista osallisuutta määrittelyjen ohjaamina edistetään? Miksi niin tehdään? Kuka määrittelee toivottavan osallistumisen? Mitä näillä määrittelyillä tehdään? Julkishallinnollisissa jäsenystavoissa unohtuu usein – ja kenties halutaan unohtaa – se, että osallisuutta edistävää toimintaa on myös siellä, missä ei osallistuta julkishallinnollisten määrittelytapojen mukaisessa perinteisessä mielessä vaan pyritään vaikuttamaan järjestelmään “ulkoapäin”. Osallistuminen voi olla esimerkiksi julkisen vallankäytön valvontaa tai sen vastustamista, ei ainoastaan sen määrittelemien toimintamallien mukaan toimimista. (Ks. Rosanvallon 2008.)

“Kynisten tulkintojen” (ks. Saastamoinen 2009, 52) mukaan osallisuuden ja osallistumisen edistämisessä on viime kädessä kyse

vallankäytöstä, jolla pyritään normalisoimaan tietynlaisia osallistumisen ja toiminnan tapoja sekä edistämään vastuullistavaa itsehallintaa (esim. McKay & Garratt 2013). Ranskalainen historioitsija Pierre Rosanvallon (synt. 1948) on esimerkiksi todennut, että osallistumisesta on tullut vallankäyttäjille korvaamaton ongelmien ja kansanosien tehokkaassa hallinnassa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että valjastettuna osaksi julkishallinnon koneistoja osallisuuden ja osallistumisen edistämiseen pyrkivillä hankkeilla saattaa olla perimmiltään hallinnan tehokkuuteen ja vallitsevan järjestelmän ylläpitämiseen liittyviä tavoitteita. Tästä näkökulmasta osallisuuden edistäminen kääntyy lähinnä vallitsevaan tilanteeseen sopeuttamiseksi. (Rosanvallon 2008.)

Esittämämme kriittiset huomiot osallisuuden käsitteen käyttötavoista toimivat yhtenä peilauspintana jatkaessamme käsitteen tarkastelua. Pyrimme hahmottamaan tunnistamillamme haasteille vaihtoehtoista osallisuuden ymmärtämisen tapaa erityisesti siirtyessämme pohtimaan osallisuuden käsitteen sosiaalipedagogisia merkitysulottuvuuksia. Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tunnistamamme haasteet liittyvät ennen kaikkea siihen, nähdäänkö osallistumisen ja osallisuuden tukeminen ylhäältäpäin mallinnettaviksi vai onko kyse jostain sellaisesta, jota on tärkeää rakentaa yhdessä niiden ihmisten kanssa, joita asiat ja tilanteet koskevat ja kutoa toimintatavat osaksi sitä, mitä jo tapahtuu. Huomioidaanko osallisuushankkeissa ja -prosesseissa siis se, mikä ihmisille itselleen on osallisuutta ja minkälainen osallistuminen koetaan mielekkääksi? Onko niissä tilaa myös kriittisille näkökannoille ja vakiintuneista toimintamalleista poikkeaville toiminnan tavoille? Palaamme näihin kysymyksiin sosiaalipedagogista osallisuusymmärrystä tarkastelevassa luvussa. Seuraavaksi tarkastelemme kuitenkin sitä, kuinka käsitettä on avattu muussa tieteellisessä keskustelussa.

Osallisuuden käsitteen monta puolta

Osallisuuden julkishallinnollisen taustan tarkastelu on jo avannut käsitteen monitulkintaisuutta ja kompleksisuutta. Sitä on käytetty monenlaisten tavoitteiden ajamisessa itsestään selvästi hyväk-

syttynä perusteluna. Osallisuus mielletään usein kyseenalaistamattomasti jonain tavoiteltavana ja kaikkien kannalta hyvänä asiana, ja tässä positiivisuuden ilmapiirissä sen määrittelemisen, mitä osallisuudella kulloinkin todella tarkoitetaan, on jäänyt puutteelliseksi. Käsitteen avoimuus on saatettu kehittämishankkeen alussa nähdä mahdollisuutena monipuolisiin sovellusmahdollisuuksiin, mutta hanketta arvioitaessa sen on todettu käytännön toiminnassa johtaneen hajanaisuuteen, hämmennykseen ja ihmettelyyn, mihin osallisuuden edistämiseksi käytännössä olisi pitänyt pyrkiä (ks. esim. Paju 2007, 13–15; Vuorela & Veräväinen 2000, 24–30). Hämmennystä vakavampaa on, että kyseenalaistamatta positiiviseksi mielletyllä käsitteellä on voitu legitimoida – tarkoituksellisesti tai “vahingossa” – myös edellä kuvattuja kyseenalaisia hallinnan ja rajoittamisen tavoitteita.

Usean julkishallinnollisen hankkeen yhteydessä ymmärrystä osallisuuden käsitteeseen on haettu tutkijavoimin (esim. Paju 2007; Vehviläinen 2006; Vuorela & Veräväinen 2000), ja osallisuuden edistämiseen pyrkineistä projekteista on tehty myös väitöskirjatutkimuksia (esim. Gretschel 2002; Salmikangas 2004). Tässä luvussa tarkastelemme tutkijoiden tekemiä jäsennyksiä eli siirrymme julkishallinnollisista osallisuustulkinnosta akateemiseen keskusteluun ja analyyseihin juurtuviin osallisuuden määrittelyihin. Osa tarkastelemistamme jäsennyksistä on kuitenkin peräisin hankeraporteista ja siten varsin tiiviissä yhteydessä julkishallinnolliseen syntykontekstiinsa. Tämä on syytä pitää mielessä. Nämä jäsennykset tarjoavat kuitenkin aineksia osallisuuden hahmottamiseen ilmiönä ja ovat siten yksi rakenneosia kulkiesamme kohti artikkelissa tavoitteenamme olevaa sosiaalipedagogista osallisuuden käsitteellistämisen tapaa.

Kuten jo edellä totesimme, julkishallinnollisen hanketoiminnan virittämä osallisuuskeskustelu on liittynyt erityisesti kahteen suureen yhteiskunnalliseen huolenaiheeseen, jotka motivoivat pyrkimyksiä luoda uusia toimintatapoja eri ihmisryhmien osallisuuden edistämiseksi. Ne ovat huoli kansalaisten poliittisesta passivoitumisesta sekä huoli yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä. (Kiilakoski 2007, 11.) Näiden huolten vanavedessä osallisuuden käsitettä onkin yleisesti määritelty kaksijakoisesti. Ensimmäisen määritelmän mukaan osallisuus

liittyy sosiaalisen syrjäytymisen ja köyhyyden torjumiseen. Kyse on sosiaalisesta osallisuudesta, yhteiskunnan “sisäpuolisuudesta”, johon kuuluu yhtä lailla koulutuspaikan löytäminen nuorelle peruskoulun jälkeen, lapsen oikeus tulla kuulluksi lastensuojeluasioissa kuin köyhän oikeus saada osansa talouskasvusta sosiaaliturvan kautta. Osallisuuden vastakohta on tällöin osattomuus, ja sillä tarkoitetaan erityisesti osattomuutta yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista ja voimavaroista, jotka turvaavat elintason ja elämänlaadun. Tämä tulkinta osallisuudesta on suomalaisten syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkivien hankkeiden lisäksi löydettävissä selvästi Euroopan unionin sosiaalipoliittisista ohjelmista ja asiakirjoista. Toisen määritelmän mukaan osallisuus liittyy yhteiskunnalliseen osallistumiseen, poliittisen vaikuttamisen mahdollisuuksiin ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Se on enemmän kokemuksellinen asia kuin elinolosuhteisiin liittyvä kysymys. Näin määritellyn osallisuuden vastakohtana on *passiivisuus*. Passiivisuuden taustalla saattaa olla esimerkiksi tunne, että omalla elämällä ei ole mitään yhtymäkohtia poliittisen päätöksenteon maailmaan. (Paju 2007, 12–13; ks. myös Vehviläinen 2006, 76–78.)

Osattomuuden ja passiivisuuden lisäksi ymmärrystä osallisuuden käsitteeseen on etsitty sellaisten vastakäsitteiden kuten välinpitämättömyys, syrjäytyminen ja vieraantuminen kautta. Suppeasti määriteltynä *välinpitämättömyys* on tunne oman ympäristön toiminnan yhdentekevyydestä itselle, kiinnostuksen puutetta ympäröivän yhteisön asioista, ja se johtaa haluttomuuteen vaikuttaa tai antaa omaa panostaan yhteisön asioihin. Syrjäytymisen käsitteellä voi viitata yleisluontoisesti yhteiskunnan niin sanottujen normaalitoimintojen (koulutuksen, työn, hyvinvointipalvelujen, päätöksenteon) ulkopuolelle joutumisen prosessiin. Mainituista vastakäsitteistä vahvin on *vieraantuminen*, joka tarkoittaa yleisesti todettuna suhteen kadottamista itseensä, ympäristönsä ja yhteiskuntaansa. (Kiilakoski 2007, 11–12.)

Vastakäsitteet auttavat tarkentamaan käsitystä siitä, mitä osallisuus ei ainakaan ole. Niiden kautta osallisuus hahmottuu *aktiivisuudeksi ja osallistumiseksi* (vs. passiivisuus), *kiinnostukseksi* ympäristöä kohtaan ja *haluksi vaikuttaa* siihen (vs. välinpitämättömyys), *osansa saamiseksi* yhteiskunnan resursseista ja mahdollisuuksista (vs. osat-

tomuus), *paikan löytämiseksi* suhteessa yhteiskunnan eri toimintajärjestelmiin (vs. syrjäytyminen) sekä *elämiseksi yhteydessä* itseensä, ympäristöönsä ja yhteiskuntaan (vs. vieraantuminen).

Syrjäytymisen, osattomuuden ja vieraantumisen käsitteet osallisuuden vastakäsitteinä tuovat esiin yhden ulottuvuuden osallisuuden käsitteen suomalaisesta erityisyydestä: englannin kielen *participation* ei riitä kattamaan osallisuuden näitä merkityksiä vaan tarvitaan muita käsitteitä, kuten *inclusion ja social engagement* (ks. Anttiroiko 2003, 16). Osa tutkijoista määrittelee osallisuutta nimenomaan tämän merkityksen kautta: osallisuus on kuulumista ja kiinnittymistä yhteisöön, mukana olemista yhteisön elämässä ja toiminnassa. Se on vahvasti kokemuksellista eli tunne jäsenyydestä, kuulumisesta yhteisöön, on osallisuuden perustana. Osallisuus ankkuroituu ihmisen identiteettiin. (Anttiroiko 2003, 16; Hanhivaara 2006, 32; Sassi 2002, 59.) Tämä merkitys näkyy myös silloin, jos osattomuuden käsitteen määrittelee henkilökohtaisella tasolla tunteeksi, ettei ole tullut otetuksi huomioon jossakin yhteisössä tai toimintaympäristössä vaan on jäänyt ulkopuoliseksi muiden jakamista kokemuksista (Kiilakoski 2007, 12). Osallisuus sen vastakäsitteenä on sisäpuolelle pääsemistä, mukana olemista ja huomioonotetuksi tulemistä, mahdollisuus jakaa kokemuksia muiden kanssa. Tämä osallisuuden yhteisöön kuulumisen perusmerkitys on yksi olennainen rakennusaine työstäessämme sosiaalipedagogista osallisuuskäsitystä.

Suuressa osassa osallisuuden jäsennyksiä sen itsestäänselvänä lähikäsitteenä pidetään *osallistumista*, jopa siinä määrin, että käsitteitä monissa yhteyksissä käytetään ristiin ja rinnakkain. Käsitteiden välinen suhde ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Tutkijat ovat tehneet niiden välille erotteluja monenlaisin perustein. Jos osallisuuden määritelmässä korostetaan kokemuksellisen yhteisöön kuulumisen merkitystä, se halutaan erottaa luonteeltaan toiminnallisemmasta ja yksilön aktiivisuutta vaativasta osallistumisesta (ks. esim. Anttiroiko 2003, 14–17). Monet tutkijat kuitenkin määrittelevät osallisuuden nimenomaan tietynlaiseksi osallistumiseksi, jolloin osallistuminen on laajalaisempi käsite ja osallisuutta on vain tietyt laadulliset kriteerit täytävä osallistuminen. Esimerkkinä tällaisesta osallisuusymmärryksestä

on Viirkorven (1993, 22–24) määritelmä: “osallisuus merkitsee oma-kohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuun ottamista seurauksista”. Se viittaa sellaiseen osallistumiseen, jonka perustana ovat osallistujien tietäminen, sitoutuva vastuunotto ja vaikutusvalta. Tietäminen tarkoittaa, että osallistujat saavat käyttöönsä ja ymmärtävät kulloisessakin tilanteessa tarvittavat tiedot ja asiiasällöt ja että he voivat tuoda esiin omat tietonsa ja näkökohtansa, eli kyse on yhteisen tietämyksen jakamisesta. Sitoutuva vastuunotto tarkoittaa, että osallistujat myöntävät oman intressinsä, ryhtyvät toimimaan asioiden hyväksi ja sitoutuvat ottamaan vastuun seurauksista. Ei siis olla vain mukana muiden määrittämässä toiminnassa ilman oma-kohtaista panosta. Vaikutusvalta viittaa osallistujien mahdollisuuksiin ja kyvykkyyteen vaikuttaa asioihin.

Viirkorven määritelmää on käytetty lähtökohtana monissa osallisuustarkasteluissa (ks. Gretschel 2002, 90). Perusideana on, että osallisuus saavutetaan sitten, kun osallistuminen tarjoaa osallistujalle todellisia mahdollisuuksia tuoda esiin näkemyksiään, vaikuttaa ja olla päättämässä, kantaa vastuuta ja käyttää valtaa. Tätä ajatusta kuvastaa hyvin se, että osallisuutta on pyritty jäsentämään erilaisilla osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien ja -tapojen portaikoilla, joissa osallisuuden nähdään toteutuvan sitä vahvempana mitä ylemmäs portaita nousee. Gretschelin (2002, 81) mukaan useimmat portaita voi nähdä Arnsteinin (1969) kahdeksanluokkaisen osallistumisasteikon sovelluksina.

Arnsteinin asteikko kuvaa kansalaisen ja julkisen organisaation valtasuhdetta. Ideana on, että asteikossa alimpana kansalaisella on vähiten valtaa suhteessa organisaatioon ja valta kasvaa asteikossa ylöspäin mentäessä. Asteikon alimmat kaksi osallistumisen tasoa ovat itse asiassa ei-osallistumista tai näennäisvaikuttamista: manipulaatio ja terapia. Ne viittaavat sellaisiin osallistaviin järjestelyihin, joilla vallanpitäjät luovat vaikutelman osallistumisesta mutta pyrkivät todellisuudessa “kasvattamaan” tai “parantamaan” osallistujat, muokkaamaan heidän ajatustapojaan. Seuraavat kolme tasoa ovat informointi, konsultointi ja yhteissuunnittelu. Niissä kansalaisen rooli on neuvoa-antava: hänen mielipidettänsä kysytään ja kuunnellaan mutta se ei välttämättä vaikuta mihinkään. Päätösvalta säilyy vallanpitäjillä. Vasta kolmella ylim-

mällä tasolla kansalaisella on varsinaista toimivaltaa päätöksenteossa suhteessa julkiseen organisaatioon, ensin neuvotteluaseman kautta ja sitten itse päätöksentekijöinä. Nämä tasot ovat kumppanuus, delegoitu toimivalta ja kansalaisvalvonta. Arnstein korostaa, että pelkän osallistumisen rituaalin läpikäyminen on aivan eri asia kuin sellainen osallistuminen, jolla todella voi vaikuttaa prosessin lopputulokseen. Osallistumisasteikko on yksinkertaistus, jolla hän pyrkii havainnollistamaan osallistumisen moninaisuutta nimenomaan käytettävissä olevan vallan näkökulmasta – ei ole olemassa vain yhdenlaista osallistumista. (Arnstein 1969; ks. myös Gretschel 2002, 81–82.)

Esimerkkeinä suomalaisista osallisuuden portaikoista esittelemme lyhyesti Horellin (1994) ja Gretschelin (2002) portaikot, jotka ovat osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden suhteen kannalta mielenkiintoisia. Niissä osallisuuden nähdään toteutuvan vasta ylimmillä portailla, joilla osallistuminen mahdollistaa todellisen vaikuttamisen ja tuottaa kokemuksen osallisuudesta. Horellin lasten osallistumisen tikkailta noustaessa osallistuminen muuttuu alimman portaan valmiisiin suunnitelmiin sopeutumisesta ensin lasten kuulemiseksi, sitten mahdollisuudeksi osallistua aikuisten asettamilla ehdoilla. Osallistumisesta siirrytään osallisuuteen noustaessa neljännelle askelmalle, jossa lapset osallistuvat tasavertaisina aikuisten kanssa. Viides askelma kuvaa lasten omaa suunnittelua, jossa aikuiset ovat apulaisina. (Horelli 1994, 38–39; ks. myös Gretschel 2002, 84.)

Gretschelin (2002) portaikko on jalostettu versio sisäasiainministeriön osallisuushankkeen neliaskelmaisesta portaikosta, jonka portaat ovat tieto-osallisuus (osallisuutta tiedosta sen saajana ja antajana), konsultaatio-osallisuus (osallisuutta vuorovaikutuksesta päätöksentekijöiden kanssa erilaisissa yhteissuunnitteluprosesseissa), päätösosallisuus (osallisuutta vallasta esimerkiksi käyttäjädemokratian käytäntöjen kautta) ja toimeenpano-osallisuus (osallisuutta tehtyjen päätösten toteuttamisen suunnittelusta ja mahdollisesti toteuttamisesta) (ks. Salmikangas 1998, 3). Näiden jälkeen tarvitaan Gretschelin mukaan toiminta- ja arviointiosallisuuden portaat. Toiminta-osallisuuden portaalla osallistuminen on konkreettista yhdessä tekemistä tehtyjen päätösten toteuttamiseksi, ja arviointiosallisuuden portaalla osallistujat

arvioivat toimintaa ja parhaimmillaan myös siihen johtanutta prosessia. Portaiden nimityksistä huolimatta osallistuminen voi saada aikaan todellista osallisuutta vasta kahdella ylimmällä portaalla. Osallisuudessa ei ole kyse pelkästä hetkellisestä osallisuuselämyksestä, vaan osallistujan täytyy niin halutessaan saada osallistua toimintaan ideoinnista toteutukseen ja arviointiin saakka. Olennaista on vuorovaikutus paitsi osallistujien kesken myös suhteessa toiminnan mahdollistajiin. Osallisuus toteutuu, kun osallistujalle syntyy toiminnassa voimaantuneen subjektin asema eli hänellä on pätevä subjektin rooli toiminnan kaikissa vaiheissa ja se säilyy toiminnan loppuun asti. Toiminnan tulosten näkeminen ja mahdollisuus niiden arvioimiseen on tässä tärkeää. (Gretschel 2002, 71, 93, 179–180.)

Osallisuuden ja osallistumisen porrasmalleihin on kuitenkin tarpeen suhtautua kriittisesti. Teoreettisesti ne eivät välttämättä juuri tuo selvyyttä osallisuuden käsitteeseen vaan ovat paljolti toisintoja osallistumisen luokitteluista (ks. Anttiroiko 2003, 17) eli ne hämärtävät osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden eroja. Yksi syy tähän on monimerkityksinen *participation*-sana. Mallien vaikutus käytäntöön voi olla, että ne määrittelevät kulloinkin hyväksyttävät osallistumisen tavat, joista ei sallita poikkeamia. Ne ovat ikään kuin resepti osallistumiseen ja osallisuuteen, jonka suuriin linjoihin osallistujat itse eivät pääse vaikuttamaan. (Esim. McKay & Garratt 2013, 4.) Osallistumisen ja osallisuuden muotojen kattavaksi kuvaukseksi asteikoista tai portaista ei siten ole, sillä niihin sisäänkirjoitettu näkemys julkisen organisaation roolista osallistumisen “portinvartijana” jättää ulkopuolelle sellaiset osallistumisen muodot, joiden suhde julkiseen valtaan on ennemminkin välillinen. Tällöin palataan varsin samanlaisten kysymysten ääreen, joita käsitelimme jo edellisessä luvussa. Lisäksi osallistumisen porrasmallien soveltamisessa on riskinä, että tavoiteltavana pidetään aina ylimmän tason osallistumista. Kuitenkin eri ympäristöissä ja tilanteissa, erilaisissa olosuhteissa ja erilaisten osallistujien kannalta mielekäs osallistumisen taso voi olla jokin muu kuin kaikkein tai edes mahdollisimman ylin taso. Usein osallistumiseen tarvitaan myös monenlaista tukea ja yhteistyötä. Huomion kiinnittäminen esimerkiksi pelkkään vallanjaon muuttumiseen portailla kiivetessä

korostaa helposti konflikteja yhteistyön kustannuksella ja itsenäistä päätöksentekoa yhteistoiminnan kustannuksella. Tätä on tarkasteltu erityisesti lasten ja nuorten osallistumiseen liittyen (esim. Barry 1996, 7–11, Hart 1997, 40, 42, ref. Gretschel 2002, 84–85).

Kulkiessamme kohti sosiaalipedagogista osallisuuskäsitystä tartumme kuitenkin Gretschelin näkemykseen osallisuuden toiminnallisuudesta sekä ajatukseen osallisuuden tunteesta: osallisuuden keskeinen määrittelykriteeri on, tuntuuko osallistujasta itsestään osalliselta. Gretschelin mukaan osallisuus on toiminnassa kehittyvä tunne voimaantumisesta ja valtautumisesta, jossa tunteeseen yhdistyy kompetenssi: osallistuja tuntee itsensä päteväksi ja oman roolinsa merkittäväksi, ja tämä tunne tuottaa hänelle kompetenssia tuoda esiin toimintaan liittyviä ajatuksiaan yhteisössä. Gretschel liittää tämän tunteen subjektuuden ja toimijuuden käsitteisiin. (Gretschel 2002, 90–91, 179.) Nähdäksemme tässä Gretschelin osallisuusmääritelmässä siirrytään laajempaan osallisuuden ymmärtämiseen kuin “osallisuus tietynlaatuiseina osallistumisena”. Osallisuus on pikemminkin jotain, mitä osallistuminen voi vahvistaa. Näemme tässä sillan sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitykseen, jonka lähtökohtana on vahvempi ajatus vuorovaikutuksellisuudesta, kokemuksellisuudesta ja tasa-arvosta kuin mitä monet erityisesti julkishallinnolliset määrittelyt ovat pitäneet sisällään. Osallisuus ei ole vain osallistumisen tavan tai laadun määrite vaan laaja-alaisempi yksilön ja yhteisön suhdetta kuvastava käsite. Se on perustavanlaatuisista olemista, kuulumista ja tunnetta. Osallisuus ei ole jotain, minkä reunaehdot voidaan määritellä ylhäältäpäin, vaan se muotoutuu ihmisten yhteiselämässä toiminnallisesti ja pitää sisällään myös vastarintojen mahdollisuuden.

Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen hahmottelua

Asetimme tämän tekstin tehtäväksi etenemisen osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden käyttötapojen ja merkitysulottuvuuksien avaamisesta kohti sosiaalipedagogista osallisuuskäsitystä. Tavoite sisältää oletuksen siitä, että sosiaalipedagogiikalla on jotain erityistä

annettavaa noiden käsitteiden ymmärtämiseen sekä osallistumisen ja osallisuuden edistämiseen. Näkemyksemme taustalla on niin kutsutun kriittisen sosiaalipedagogiikan (ks. esim. Ryytänen 2011) perusajatukset toimintaympäristöön juurtuvan dialogisen ja yhteisöllisen toiminnan tärkeydestä, yhteiskunnan valta-asetelmien paljastamisen merkityksellisyydestä sekä kaikkien tasa-arvoon perustuvan toiminnan ja heikoimmassa asemassa olevien puolelle asettumisen olennaisuudesta. Ne toimivat peruskivenä lähtiessämme nyt jäsentämään yhtäältä sitä, miten osallisuus ja osallistuminen hahmottuvat sosiaalipedagogiikan näkökulmasta ja toisaalta sitä, mitä sosiaalipedagogisesti painottunut osallisuuden ja osallistumisen ymmärtämisen tapa voisi tuoda osallistumiseen ja osallisuuteen suuntautuvaan toimintaan.

Osallisuuden monitulkintaisuudesta johtuen käsitteen käytön yhteydessä on aina tärkeää pysähtyä tarkastelemaan aluksi sitä, suhteessa mihin osallisuudesta puhutaan, eli mistä tai missä ollaan osallisia tai mistä haluttaisiin olla osallisia. Osallisuuden käsite kantaa mukanaan monenlaisia oletettuja sisältöjä, kuten edellä tekemämme julkishallinnollisten hankkeiden ja teoreettisten jäsenysten tarkastelu osoittaa. Ajatellaan, että jo pelkkä sana osallisuus kertoo, mihin pyritään – kunnes päädytään hämmennykseen, kun huomataankin tavoitteen olevan eri ihmisille erilainen. On esimerkiksi aivan eri tason asia olla osallinen tiedosta kuin olla osallinen yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista hyvinvointiin. Sekin, onko osallisuus aina tavoiteltavaa, riippuu siitä, miten osallisuuden “kohde” täsmennetään. Tästä hyvä esimerkki on rikoslain termi “osallisuus rikokseen”, joka tarkoittaa rikoskumppanuutta, välillistä rikoksen tekemistä, yllytystä tai avunantoa rikokseen ja josta tuomitaan kuten rikoksen tekijä (Rikoslaki 2003/515, 3–6 §).

Osallisuus on kuitenkin luonteeltaan käsite, jota voi käyttää myös sellaisessa yleismerkityksessä, ettei sille pysty antamaan yksiselitteistä “kohdetta”. Tämä on yksi käsitteen haastavuuden osatekijä. Tavoitellessamme sosiaalipedagogista osallisuuskäsitystä mekin käytämme osallisuutta nimenomaan sellaisessa merkityksessä, että emme pysty kovin täsmällisesti tarkentamaan: Osallisuus missä? Osallisuus mistä? Ehkä lähimmäksi tällaista määrittelyä pääsisimme sanomalla “osallisuus yhteisössä” tai “osallisuus yhteiskunnassa”. Nämä kuitenkin pi-

tävät sisällään monia muita osallisuuksia, vaikkapa osallisuus toimintamahdollisuuksista tai osallisuus hyvinvoinnista, joten pelkkä yhden sanan tarkennus osallisuuden käsitteen perässä ei riitä edes alustavasti täsmentämään sosiaalipedagogista osallisuuskäsitystä. Siksi kuvaamme tässä luvussa tarkemmin, mitä osallisuus sosiaalipedagogisena käsitteenä voisi tarkoittaa.

Lähtökohtanamme on osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden erottelu samansuuntaisesti kuin edellisen luvun päätteeksi totesimme: Osallisuus on ihmisen sosiaaliseen perusluonteeseen liittyvää kuulumista johonkin, olemista, elämistä ja toimimista yhteydessä muihin ihmisiin. Osallistuminen puolestaan on toimintaa, joka voi edistää osallisuutta mutta joka itsessään ei voi olla osallisuuden synonyymi – ei vaikka se täyttäisi millaiset laatukriteerit.

Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen perustana on ajatus osallisuudesta suhteena. Osallisuus on kuulumista johonkin (Hämäläinen 2008, 26). Se ei ole yksilön ominaisuus eikä yksilön toimintaa. Osallisuus on jotain, mikä toteutuu ihmisen ja yhteisön suhteessa. Monet edellä tarkastelemamme osallisuusjäsenyydet pitivät sisällään tämän saman ajatuksen, mutta ne keskittyivät tarkastelemaan vain jotain puolta tästä suhteesta. Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen hahmottelussa on pyrittävä tarkastelemaan suhdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yksi mahdollisuus on jäsentää osallisuutta suhteena kolmen ulottuvuuden avulla: Ihminen on osallinen yhteisössä, kun hän

- on osa yhteisöä (kuuluu johonkin)
- toimii osana yhteisöä (osallistuu)
- kokee olevansa osa yhteisöä (tuntee kuuluvansa).

Osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on kaikkien näiden toteutuminen: osallisuus tarkoittaa yhteisön jäsenenä olemista ja toimimista sekä olemisen ja toimimisen synnyttämää kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Yhteisöllä tarkoitamme yhtä lailla pieniä, konkreettisia ja paikallisia lähiyhteisöjä kuin abstrakteja yhteisöjä, kuten yhteiskuntaa ja laajimmillaan ihmiskuntaa. Osallisuus voi siis toteutua suhteessa hyvin eriluonteisiin ja -kokoisiin yhteisöihin, jos ne vain mahdollistavat kuulumisen, osallistumisen yhteisön elämään jossain merkitykses-

sä sekä kuulumisen tunteen kehittymisen. Saman ihmisen osallisuus eri yhteisöissä on yleensä eri vahvuista: jossakin yhteisössä se voi olla hyvin vahvaa ja toisessa samanaikaisesti lähes olematonta. (Ks. myös Kiilakoski 2007, 15–16.)

Jotta yksilön ja yhteisön suhdetta voi kutsua osallisuudeksi, edellytetään jotain sekä yksilöltä että yhteisöltä. Olemisen tasolla osallisuuden edellytyksenä on, että yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen ja että yksilö haluaa olla yhteisön jäsen. Toiminnan tasolla puolestaan osallisuus edellyttää yhteisöltä todellisia toimintamahdollisuuksia ja yksilöltä niiden hyödyntämistä jollakin tavalla, siis jonkinlaista osallistumista yhteisön elämään, ja se puolestaan edellyttää riittäviä osallistumisvalmiuksia. Kokemisen tasolla osallisuuden edellytyksinä ovat yhteisön tarjoamat yhteenkuuluvuuden mahdollisuudet ja yksilön tietoisuuden kehittyminen kuulumisesta johonkin, mahdollisuuksista osallistua ja omasta merkityksestä osana yhteisöä. (Ks. Nivala 2008, 168–172.)

Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan siis kaikkia kolmea: kuulumista, osallistumista ja tunnetta kuulumisesta. Pelkkä kuuluminen ei riitä, ei myöskään osallistuminen, joka ei saa aikaan kokemusta kuulumisesta. Ja vaikka yksilön kokemus on osallisuuden välttämättömän ehto, se ei pelkästään riitä osallisuuden määrittelemiseksi, sillä myös sortavassa yhteisössä, joka ei mahdollista todellista osallistumista, voidaan tuottaa osallisuuden kokemuksia. Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen perustaksi sopiikin hyvin personalistiseen filosofiaan pohjaava sosiaalipedagoginen näkemys ihmisen ja yhteisön tasapainoisesta suhteesta, jossa yhtäältä yhteisö ei kollektivistisesti alista yksittäisiä jäseniään ja toisaalta yksilö ei voi elää individualistisesti yhteisöstä riippumatta (ks. Kurki 2002, 63–73). Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan yhteisöjä, joissa on mahdollista toimia ja tulla nähdyksi, kuulluksi ja tunnustetuksi ainutlaatuisena ihmisenä, omana itsenään ja arvokkaana osana yhteisöä. Lisäksi osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä yhdessä toimimista niin, että jokaisella on paitsi mahdollisuus toimia myös todellisia mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa yhteisön asioihin. Toimintaan osallistumisen ja vallan mukana yhteisön jäsenet saavat vastuuta yhteisöstä ja sen asioista. Osallisuus edellyttää vastuun kantamista ja sitoutumista toimintaan

yhteisten asioiden parantamiseksi. Osallisuus on näin ollen eettinen ideaali. Siihen sisältyy ihanne yhteisöstä, jonka jäsenet kokevat kuuluvansa yhteisöön sen arvokkaina jäseninä ja voivat ja haluavat toimia yhteisössä ja yhteisön kautta ympäröivässä maailmassa. (Kiilakoski 2007, 13–15, 17; myös Hanhivaara 2006, 32–34.) Osallisuuden mahdollistavan yhteisön ideaali tulee siis lähelle sosiaalipedagogista aidon yhteisön ideaalia (ks. Kurki 2002, 49–54).

Osallisuus toteutuu tyypillisesti (pien)yhteisöissä, mutta sillä on aina väistämättä myös yhteiskunnallinen ulottuvuus: osallisuus pienyhteisöissä luo edellytykset yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Osallisuus koskee siis paitsi ihmisen ja yhteisön myös ihmisen ja yhteiskunnan suhdetta. Yhteiskunnallisena suhteena osallisuudessa on kyse kiinnittymisestä eri yhteisöjen, kuten perheen, koulu- ja työyhteisön, kautta niihin yhteiskunnan toimintajärjestelmiin, jotka mahdollistavat ihmiselle tarpeiden tyydyttämisen, elämisen laadun, elämänhallinnan ja itsensä toteuttamisen yhteiskunnan jäsenenä. Osallisuus tässä merkityksessä tarkoittaa osuuden saamista yhteisestä hyvästä yhteiskunnan jäsenenä, ihmisen yhteiskunnallista toimintakykyä eli valmiuksia elää ja toimia yhdessä muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa samoin kuin yhteiskunnallisen identiteetin kehittymistä, tunnetta yhteiskuntaan kuulumisesta. Tämän tunteen kehittymiseen vaikuttavat ympäröivien yhteiskunnallisten tekijöiden lisäksi monet yksilöllisen kasvuprosessin tekijät lähiyhteisöissä. Lisäksi osallisuuteen liittyy yhteiskunnallinen subjektius eli kriittinen, vastuullinen ja tietoinen suhde yhteiskuntaan, jossa elää. (Hämäläinen 2008, 21–22, 26–31.)

Sosiaalipedagogisessa tarkastelussa kasvun ja kasvatuksen teemojen nähdään olennaisesti kuuluvan osallisuuspohdintoihin. Ensinnäkin osallisuus on – tai sen pitäisi olla – jotain, mihin ihminen kasvaa. Tällöin edellytyksenä on se, että lähiympäristö ja läheiset suhteet tukevat osallisuuden tunteen ja kokemusten muodostumista. Tällaisen kasvuprosessin tarkastelussa voi nojata sosiaalipedagogiseen kuvaukseen persoonan kasvun tukemisesta, personalistisesta kasvatuksesta (ks. tarkemmin Kurki 2002).

Toisen, sosiaalipedagogiseen tarkasteluun myös hyvin sopivan, uudemman näkökulman osallisuuteen kasvamisen tarkasteluun tarjoaa

saksalaisen filosofin Axel Honnethin (synt. 1949) tunnustuksen teoria. Honneth (esim. 2012) korostaa sitä, että meille jokaiselle on tärkeää tulla huomioiduksi omien erityislaatuisten ominaisuuksiemme ja kykyjemme kautta. Tarvitsemme siis hyväksytyksi tulemisen ja arvostuksen kokemuksia. Ne ovat tärkeä sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto ja olennaista identiteetin muotoutumiselle. Honnethin mukaan “taistelemme” tunnustuksen saamiseksi kolmella rintamalla eli läheisissä suhteissamme, kansalaisyhteiskunnassa ja arvoyhteisöissä, joihin sitoudumme (esimerkiksi työ). Keskeisimmiksi hän näkee vastavuoroiset tunnustuksen suhteet, joita ei voi antaa jostain ylhäältäpäin, lukuun ottamatta tunnustusta lain edessä. Vastaavasti hän määrittelee erilaiset kunnioituksen ja tunnustuksen puuttumisen muodot keskeiseksi yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. (Honneth 2012; myös esim. Huttunen & Murphy 2012.) Honnethin lähestymistapa korostaa osaltaan sitä, että osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan tasapainoisia vastavuoroisia suhteita, joissa voimme kasvaa uskomaan omaan merkityksellisyyteemme sekä omiin toimintakykyihimme ja -mahdollisuuksiimme.

Kasvussa osallisuuteen on kyse myös kasvusta yhteiskunnan jäseneksi, sosialisatiosta. Sosialisatiion määrittelyissä painotetaan joko tiettyjen valmiuksien ja taitojen omaksumista tai prosessin kaksisuuntaista ja vuorovaikutuksellista luonnetta eli sitä, että yhtäältä yhteiskunnallisia toimintakykyjä omaksutaan, toisaalta niitä on mahdollisuus muuttaa (ks. esim. Kurki 2006a, 115). Näkemys osallisuuden suhdeluonteesta yhdistyy luontevasti jälkimmäiseen sosialisatiionäkemykseen. Kokemus yhteiskuntaan kuulumisesta ei muodostu sopeutuen vaan ikään kuin vuoropuhelussa ympäröivän todellisuuden kanssa. Kasvun tukemisen näkökulmasta tämänkaltaisen suhteen muodostuminen edellyttää esimerkiksi tietoja, taitoja ja innostusta oman toimintaympäristön seuraamiseen ja arviointiin sekä tarpeen vaatiessa vallitsevien toimintatapojen ja -rakenteiden kyseenalaistamiseen. (Ks. esim. Freire 2005; Rosanvallon 2008.) Kyse on siis ihmisen kasvu-prosessin tukemisesta ja toimintamahdollisuuksien edistämisestä niin, että hän voi toteuttaa itseään yhteiskunnan jäsenenä. Tämä edellyttää toki riittävässä määrin kiinnittymistä yhteiskunnan toimintajärjestelmiin ja sen kulttuuriperintöön, mutta erityisesti se vaatii itsetietoisen

toimintakyvyn ja uutta arjen kulttuuria synnyttävän luovuuden kehittymistä. (Hämäläinen 2008, 28, 30–33.) Kasvu osallisuuteen yhdistyy sosiaalipedagogisessa tarkastelussa siis välttämättä toimijuuteen kasvamiseen, toiminnalliseen ja kriittisesti tiedostavaan kansalaisuuteen kehittymiseen (Nivala 2008, 100, 174–176, 312–318).

Sosiaalipedagoginen osallisuussymmärrys korostaa erityisesti siis kahta näkökulmaa: osallisuuden suhdeluonnetta ja sen olennaista yhteyttä kasvuun ja kasvatukseen. Osallisuus ei “tapahdu” kenellekään yksin eikä minkään tahon valmiiksi tarjoilemana; se ei myöskään toteudu automaattisesti, ilman huomion kiinnittämistä osallisuuden edellytysten kasvatukselliseen tukemiseen. Nämä täsmennykset toimivat peilauspintana edellä esitellyille jäsenystavoille ja samalla yhtenä perusteluna sille, miksi puhumme sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen tärkeydestä. Se tuo osallisuustarkasteluihin vahvan yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen painotuksen, korostaa kokemuksen – osallisuuden tunteen – merkitystä ja muistuttaa osallisuuden kytköksistä kasvun ja kasvatuksen kysymyksiin.

Osallistuminen osallisuuden edistäjänä

Vaikka osallisuus on jotain, mihin ihminen voi luonnostaan kasvaa yhteisöjen jäsenenä, niin ei kuitenkaan aina tapahdu. Kaikki yhteisöt eivät tue osallisuuden vahvistumisen prosesseja, ja varsinkin yhteiskunnallisella tasolla osallisuus voi jäädä kehittymättä moninaisista eri syistä. Silloin tarvitaan pohdintaa siitä, millä eri tavoin osallisuutta voi edistää ja sen muodostumista tukea. Tähän samaan lähtökohtaan kiinnittyvät alussa esittelemämme julkishallinnolliset osallisuushankkeet.

Sosiaalipedagogisessa osallisuuden edistämiseen tähtäävässä toiminnassa lähtökohtana on ymmärtää, että osallisuuden edistämistä ei voi pelkistää osallistumisen edistämiseksi – kuten monissa hankkeissa on tehty – eikä osallistuminen myöskään automaattisesti tuota osallisuutta. Osallisuus ei ole joko yksilön tai yhteisön ominaisuus vaan niiden suhteessa kehittyvä. Osallisuutta ei siten voi saada aikaiseksi

tai edistää muuttamalla vain joko yksilöä tai yhteisöä, vaan osallisuuden edellytyksiä luodaan tukemalla muutoksia ja kasvua molemmissa ja edistämällä näin yksilön ja yhteisön suhteen kehittymistä (ks. Kii-lakoski 2007, 12–13, 17). Perustavanlaatuista sosiaalipedagogisessa osallisuuden edistämiseksi onkin yhteisöjen rakentumisen ja niiden sosiaalisten suhteiden laadullisen muutoksen tukeminen (Nivala 2008, 173, 286–287). Osallisuus sekä yhteisöjen että yhteiskunnan tasolla edellyttää mahdollisuuksia kokea kuuluvansa johonkin ja olla arkisessa elämässään tarpeellinen ja arvostettu jäsen yhteisöissä, joissa saa jakaa kokemuksiaan, olla vuorovaikutuksessa ja tuntea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa (ks. Sassi 2002, 71–72). Yhteiskunnallinen todellisuus asettaa osallisuuden toteutumiselle omat ehtonsa, joten osallisuuden edistämiseksi tarvitaan myös osallisuutta mahdollistavia ja tukevia toimintoja, rakenteita ja lainsäädäntöä – ja tarvittaessa toimintaa niiden muuttamiseksi. (Hämäläinen 2008, 20, 28.)

Osallisuuden edistämistä ei voi pelkistää myöskään syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi. Vaikka osa osallisuuden edistämiseen tähtäävästä toiminnasta kohdistuukin niin kutsuttuihin erityistarpeisiin, kuten syrjäytymisvaaraksi nimetyissä tilanteissa eläviin ihmisiin, on osallisuuden sosiaalisen perustan rakentaminen eli ihmisten ja heidän yhteisöjensä suhteiden kehittäminen ja johonkin kuulumisen tunteen vahvistaminen olennaista jokaisen yhteiskunnan jäsenen kannalta. Jos tarkastellaan esimerkiksi nuorten osallisuuden edistämistä, on nähtävä, että se koskee tavoitteena kaikkia nuoria. Erilaisissa elämäntilanteissa olevat ihmiset on kuitenkin huomioitava eri tavoin, sillä he tarvitsevat erilaista tukea osallisuutensa toteutumiseksi ja vahvistumiseksi. (Hämäläinen 2008, 15; ks. myös Hanhivaara 2006, 30; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16–17.) Kriittisen sosiaalipedagogiikan painotukset myös ohjaavat huomioimaan erityisesti yhteiskunnan heikoimmassa asemassa elävät, joiden mahdollisuudet täysipainoiseen yhteis- ja yhteiskuntaelämään on esimerkiksi rakenteellisesti tai muuten syrjään sysäämällä estetty (ks. esim. Freire 2005).

Edellä sanotun perusteella osallisuuden edistämisen tulee tarkoittaa moniulotteista vaikuttamista yhteiskunnallisiin suhteisiin. Poliittisiin suhteisiin vaikuttamisesta on kyse esimerkiksi silloin, kun py-

ritään avaamaan vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia päätöksentekoprosesseissa sekä jakamaan valtaa ja vastuuta. Sosiaaliin suhteisiin vaikuttamisesta puolestaan on kyse esimerkiksi osallisuutta edistävän ryhmätoiminnan kehittämisessä ja yhteisöllisyyden merkitystä korostettaessa. (Thomas 2007, 206–207; ref. Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16–17.) Osallisuuden edistäminen tulee ymmärtää poliittiseksi tehtäväksi myös sanan laajassa merkityksessä eli kaikkien ihmisten tasa-arvon ja yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden edistämisen näkökulmasta.

Vaikka osallisuuden edistäminen ei siis pelkisty osallistumisen edistämiseen, se on kuitenkin näkökulma, johon tässä tekstissä erityisesti keskitymme sen vuoksi, että se on sosiaalipedagogisen toiminnan ydinaluetta. Sosiaalipedagogisesti osallistumisen voi määritellä ihmisen toiminnalliseksi läsnäoloksi inhimillisissä suhteissa. Se tarkoittaa olemista eri tavoilla mukana oman yhteisön ja yhteiskunnan elämässä ja toiminnassa siten, että sosiaalisesti köyhä rinnakkaiselo muuttuu rikkaaksi yhteiselämäksi. (Esim. Quintana 2005, 183–184, 189–191). Osallistuminen ei siis tarkoita yksinomaan perinteisesti kansalaistoiminnaksi miellettyä vaikuttamista eikä myöskään vain radikaalia barrikaadeille nousemista tai muutoin suurisuuntaista toimintaa. Se voi olla hyvin monenlaista pienimuotoista yhdessä tekemistä lähiyhteisöjen piirissä.

Osallistuminen on sosiaalipedagogisessa toiminnassa sekä tavoite että toiminnan muoto. Ihmisten saaminen liikkeelle, tulemaan yhteen ja osallistumaan yhteiseen toimintaan on usein itsessään arvokasta, ja parhaimmillaan se voi vahvistaa yhteisöllisiä suhteita ja yhteisöön kuulumisen tunteita – eli vahvistaa osallisuuden sosiaalista perustaa. Tavoitteena on luoda itseään vahvistava kehä, jossa osallistuminen syventää kuulumisen tunnetta ja kuulumisen tunne kannustaa osallistumaan edelleen, entistä laajemmin ja sitoutuneemmin. Sosiaalipedagogisen toiminnan taustalla vaikuttaakin usein osallistavan pedagogiikan idea, ja toimintamuodot ovat perusluonteeltaan toiminnallisia ja osallistavia. Toiminnassa pyritään tarjoamaan ihmisille mielekkäitä konkreettisia osallistumismahdollisuuksia ja tukemaan sellaista osallistumista, jossa heidän osallistumisvalmiutensa ja -halunsa samalla

kehittyvät. Osallistuminen sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen tukee ihmisen persoonallista kasvuprosessia. (Kurki 2002, 49–54; Nivala 2008, 286–288, 302–312.) Erilaisen osallistumisen mahdollistavassa toiminnassa voi saada paitsi monenlaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia myös kokemuksia kuulumisesta, omasta arvokkuudesta, toimintakyvystä ja -mahdollisuuksista, mikä kaikki kehittää itsetuntoa, kyvykkyyden tunnetta ja vastuuntuntoa ja kasvattaa siten ympäristöstään kiinnostuneita ja toimintavalmiita kansalaisia, oman toimintansa subjekteja (Kiilakoski 2007, 15, 17; myös Horelli 1994, 46–47; Ryynänen 2012).

Kaikki osallistumista tukeva ja osallistumisen mahdollistava toiminta ei kuitenkaan ole sosiaalipedagogiikan perusajatusten mukaista, vaan osallistumisen tulee perustua kolmeen periaatteeseen: yhteistoinnallisuuteen, reflektiivisyyteen ja dialogisuuteen (ks. esim. Kurki 2000). Jos ne eivät toteudu, toiminta jää helposti pelkäksi osallistumispuuhasteluksi ilman erityisiä sosiaalipedagogisia merkityksiä. (Nivala 2008, 288–291.) Sosiaalipedagogiikkaan juurtuvassa toiminnassa ikään kuin viljelemme kaikki yhdessä samaa maata (vrt. hooks 2007, 42) ja opimme mieltämään itsemme yhteisen maan viljelijöiksi sen sijaan, että jokainen puuhastelisi yksin omalla peltotilkullaan. Ledwith ja Springett (2010) kutsuvat tätä osallistuvaksi maailmankatsomukseksi. Sen ytimessä on keskinäisen riippuvuuden ymmärtäminen ja elämän rakentaminen sekä sen varaan että sitä kunnioittaen.

Kun osallistumisen edistämisen keinoja tarkastellaan sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä, lähes itsestäänselvä viittauskohta on sosiokulttuurinen innostaminen (esim. Kurki 2006b).

Sosiokulttuurinen innostaminen on perusluonteeltaan yhteistoinnallista, dialogista ja osallistavaa pedagogiikkaa. Sen keskeiseksi tavoitteeksi on määritelty yhteisön jäsenten aktiivisen osallistumisen edistäminen omaan sosiaalisen ja kulttuurisen kehittymisensä prosessiin (Trilla 1997, 26). Sosiokulttuurista innostamista luonnehtii myös toimintatutkimuksellisuus. Se tarkoittaa toiminnan juurruttamista kulloiseenkin tilanteeseen ja mukanaolijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin sen sijaan, että “viralliset ammattilaiset” muotoilisivat toiminnan

periaatteet toisaalla ja toimintaa (hanketta, projektia tai muuta vastaavaa) saavuttaisiin vain toteuttamaan.

Sosiokulttuurisen innostamisen peruseriaatteet soveltuvat kuvaamaan sosiaalipedagogisen osallistumisen edistämisen periaatteita myös laajemmin. Kyse ei ole jostakin ylhäältäpäin orkestridusta osallistumisen prosessista reseptin kaltaisena ohjenuorana. Sen sijaan kyse on yhdessä tekemisestä prosessien alusta saakka. Tätä on hahmoteltu esimerkiksi niin kutsuttujen freireläisten askelten avulla: ensin tutustutaan yhdessä toimintaympäristöön, sen jälkeen siitä tehdään ”diagnoosi” eli pysähdytään yhdessä pohtimaan, mitä vallitsevalle tilanteelle tulisi tehdä. Lopuksi yhdessä määritellään ne tavat, joilla tilanteessa lähdetään toimimaan. Tämänkaltaisen prosessi on lähes vastakohta osallistumisen tikapuumalleille ja muille vastaaville, joissa osallistumisen tavat on etukäteen määritelty ja osallistumisen ”syvyys” on annosteltua. (Esim. Kurki 2006b; ks. myös Ryyänen 2011.) Sosiokulttuurisen innostamisen kuvauksissa keskeistä ei ole määritellä niinkään sitä, *mitä* innostamisen prosesseissa tehdään, vaan ymmärtää se, *miten* ja minkälaisella orientaatiolla toimitaan.

Tuota orientaatiota voi jäsentää esimerkiksi toiminnan eri ulottuvuuksiksi, joista keskeisimmät ovat kulttuurinen, pedagoginen ja sosiaalinen. Kulttuurinen ulottuvuus on luovuuden ja ilmaisun kehittämistä esimerkiksi eri taidemuotojen kokemisen ja ennen kaikkea itse tekemisen kautta. Pedagoginen, persoonan kehittymisen ulottuvuus tarkoittaa toimintaa, jossa opitaan hahmottamaan oma subjektiivisuus, kehittämään kriittistä ajattelua, tunnistamaan muutoksen mahdollisuudet. Sosiaalinen ulottuvuus viittaa ryhmäprosesseja ja yhteiskunnallista osallistumista tukevaan toimintaan. (Kurki 2005, 345–346; 2006, 46–47; Ventosa 2004, 88.) Tässä kolminaisuudessa työntekijän, innostajan, tehtävä on olla ”katalysaattori ja dynamisoija, joka herkistää, yllyttää, rohkaisee ja motivoi ihmisiä osallistumiseen” (Kurki 2005, 345–346).

Sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmasta osallistuminen ei ole mitä tahansa puuhastelua, vaan sen tavoitteeksi nähdään maailman muuttaminen nykyistä oikeudenmukaisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi. Se on ”kasvatuksellinen toimintamuoto yhteiskunnan paranta-

miseksi”, ja sen tavoitteena on “ihmisten oman osallistumisen avulla luoda kasvattava, solidaarisuuden arvot tiedostava yhteiskunta” (Kurki 2006b, 14). Siten innostamisen periaatteisiin pohjautuva osallistumisen edistäminen on toimintaa, joka paitsi pyrkii edistämään ihmisten osallisuutta tämän päivän yhteiskunnassa myös rakentaa heidän kanssaan tulevaisuuden yhteiskuntaa.

Miksi kantaa huolta osallisuudesta?

Osallisuuden edistäminen on paljon laajempi kysymys kuin mil-laiseksi se erilaisissa hankkeissa ja erityisesti syrjäytymisen eh-käisyyn liittyvässä puheessa kaventuu. Siinä on perustavanlaatuisella tavalla kyse siitä, millaisiksi ihmisiksi kasvamme ja meitä kasvate-taan. Osallisuuteen voi kiinnittää huomiota laeilla ja asetuksilla ja hankkeilla, mutta sen edistämässä olennaista on paitsi se, millaisia mukana olemisen ja mukaan kuulumisen kokemuksia saamme, myös se, miten itse suhtaudumme toisiin ihmisiin – eli tukien ja arvostaen. Osallisuuden edistämiseen liittyvissä pohdinnoissa on myös tärkeää huomioida, ettei kompastuta siihen, mitä ranskalainen filosofi ja ra-dikaalin demokratian puolestapuhuja Jacques Rancière (synt. 1940) kutsuu “viiveen pedagogiikaksi”. Siinä tasa-arvoa ei oteta prosessien lähtökohdaksi vaan niiden tavoitteeksi, jolloin tasa-arvo on aina vasta tulossa, ei koskaan tässä ja nyt. Kaikkien osallisuutta ei siis tule pitää tasa-arvoisemman tulevaisuuden rakennuspalikkana vaan sen lähtö-kohtana. (Ks. Rancière 2011.)

Olemme tekstillämme pyrkineet tuomaan osallisuudesta ja osal-listumisesta käytävään keskusteluun sosiaalipedagogista näkökulmaa. Se on täsmentynyt osallisuuden suhdeluonnetta ja kasvatusnäkökul-maa korostavaksi katsantotavaksi, joka korostaa kriittisyyteen ja ky-seenalaistuksiin kykenevien kansalaisten kasvun tukemista. Olemme kirjoituksellamme halunneet muistuttaa myös osallisuuteen liittyvien perustavanlaatuisien kysymysten ääreen pysähtymisen tärkeydestä eli sen pohtimisesta, mistä puhutaan, kun puhutaan osallisuudesta: Kenen osallisuutta? Osallisuutta mistä? Mitä osallisuudella tavoitellaan?

Näitä kysymyksiä ei kysytä ainoastaan sosiaalipedagogiikan parissa, mutta sosiaalipedagogiikan reflektiivisyyttä korostava perusluonne tukee sitä, että tällaisia kysymyksiä muistetaan kysyä. Ilman tällaista pohdintaa ja ymmärrystä mitä tahansa osallisuuteen tai osallistumiseen liittyvää saatetaan pitää myönteisenä ja kannatettavana asiana, huolimatta sen seurauksista (ks. esim. Ledwith & Springett 2010, 82).

Käymämme keskustelun merkitystä ei tule pitää sosiaalipedagogiikan praksisen, teorian ja käytännön välille siltoja rakentavan perusluonteen mukaisesti itseisarvoisena, ainoastaan sosiaalipedagogiikan sisäistä keskustelua rikastuttavana. Esittämämme näkökulmat tulevat todeksi ja kehittyvät edelleen käytännöissä, todellisessa toiminnassa. Toivomme, että tekstin teoreettisista painotuksista huolimatta se kannustaa myös pohtimaan, mitä esittämämme näkökulmat voisivat erilaisissa tilanteissa, hankkeissa ja projekteissa tarkoittaa eli millaisia versoja hahmottelemistamme juurista kussakin tilanteessa voi kasvaa.

Käsitlemiämme teemoja yhteenvetävän näkökulman tarjoaa amerikkalainen filosofi Martha Nussbaum (synt. 1948). Hän on huolissaan siitä, että olemme unohtamassa sielun. Sielulla hän tarkoittaa sellaisia ajattelun ja mielikuvituksen kykyjä, jotka tekevät meistä inhimillisiä ja suhteistamme toisiin ihmisiin rikkaita ja arvostavia, käyttöarvon ja manipulaation sijaan. Nämä ominaisuudet eivät kuokoista itsestään, vaan niiden kehittyminen vaatii tietynlaista kasvatusta. Keskiöön Nussbaum nostaa humanistiset ja taideaineet, jotka kehittävät kykyä kriittiseen ajatteluun, reflektioon ja toisten ihmisten asemaan asettumiseen, empatiaan. Keskeinen haaste on kuitenkin se, että humanistisiin ja taideaineisiin juurtuva kasvatusta ei ole sitä, mitä talouskasvun kärjellä etenevä yhteiskuntien kehittäminen suosii, päinvastoin. Olemme Nussbaumin mukaan luiskahtamassa – ja jo luiskahtaneet – tilanteeseen, jossa kasvatuksen painopisteitä on muutettu tavalla, joka suosii lyhytnäköistä hyötyajattelua ja mitattavia tuloksia mutta unohtaa ihmisten välisten suhteiden merkityksen. Olemme kulkemassa kohti voittoa tavoittelevaa kasvatusta demokratiaa tavoittelevan kasvatuksen sijaan. (Nussbaum 2012.)

”Jos tämä kehityssuunta jatkuu, valtiot ympäri maailman tuottavat pian sukupolvittain hyödyllisiä koneita sen sijaan, että kasvat-

taisivat kykeneviä kansalaisia, jotka osaavat ajatella itsenäisesti, olla terveen kriittisiä suhteessa perinteeseen ja ymmärtävät muiden ihmisten kärsimysten ja saavutusten merkityksen.” (Nussbaum 2012, 2.)

Nussbaumin esiin nostama huoli on yksi esimerkki siitä, minkä vuoksi on tärkeää, että puhumme osallisuudesta ja että ymmärrämme sen laaja-alaisesti kuulumisen, osallistumisen ja kokemusten kokonaisuudeksi. On tärkeää, että ylläpidämme sosiokulttuurisen innostamisen kaltaisia toimintamalleja sen sijaan, että toteutamme kyselemättä taloudellisten imperatiivien määrittelemiä tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaatimuksia. Ja on myös tärkeää, että näemme osallisuuden edistämisen kyseenalaistamiseen ja tarvittaessa myös epäoikeudenmukaisuuksia vastustavaan rohkeaan vastarintaan kykenevien toimijoiden kasvun tukemisena sen sijaan, että näkisimme ensisijaisena kuuliaisena ja sopeutuvan asenteen edistämisen.

Lähteet

- Anttiroiko, A.-V. 2003.* Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa P. Bäcklund (toim.) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus Nettimaunula. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 11–31.
- Arnstein, S. 1969.* A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 215–224. Saatavissa <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>. Haettu 11.4.2013.
- Freire, P. 2005.* Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. A. 2013.* Youth in Revolt. Reclaiming Democratic Future. Boulder, CO: Paradigm.
- Gretschel, A. 2002.* Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto, *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>. Haettu 8.4.2013.

- Hanhivaara, P. 2006.* Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Honneth, A. 2012.* The I in We. *Studies in the Theory of Recognition*. Cambridge: Polity. hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Horelli, L. 1994.* Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Helsinki: Ympäristöministeriö, Alueidenkäytön osasto, Tutkimusraportti 3.
- Huttunen, R. & Murphy, M. 2012.* Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education. *Stud Philos Educ*, 31, 137–152.
- Hämäläinen, J. 2008.* Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 9, 3–34.
- Kennelly, J. 2011.* Citizen Youth. Culture, Activism, and Agency in Neoliberal Era. New York: Palgrave Macmillan.
- Kiilakoski, T. 2007.* Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 8–20.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012.* Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 9–33.
- Kiili, J. 2006.* Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 283, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>. Haettu 10.4.2013.
- Kurki, L. 2002.* Persoonana ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, L. 2005.* Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvat*? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- Kurki, L. 2006a.* Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen*. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 115–192.

- Kurki, L. 2006b.* Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Ledwith, M. & Springett, J. 2010.* Participatory Practice. Community-based Action for Transformative Change. Bristol: The Policy Press.
- McKay, J. & Garratt, D. 2013.* Participation as governmentality? The effect of disciplinary technologies at the interface of service users and providers, families and the state. *Journal of Education Policy*, 2013, 1–17.
- Nivala, E. 2008.* Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Snellman-instituutin A-Sarja 24/2008. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nussbaum, M. C. 2012.* Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities. Princeton & Oxford: Oxford University Press.
- Oranen, M. 2007.* Lasten osallisuus. Teoksessa Lastensuojelun käsikirja. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/>. Haettu 1.5.2013.
- Paju, P. 2007.* Nuorten valtakunnallinen osallisuushanke. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 18. Saatavissa <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/osallisuushanke.pdf>. Haettu 1.5.2013.
- Quintana Cabanas, J. M. 2005.* La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas. Barcelona: PPU.
- Rancière, J. 2011.* The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Romano, J., Andrade, M.P. & Antunes, M. 2007.* Apresentação. Um olhar crítico sobre processos de participação e cidadania. Teoksessa J. Romano, M. P. Andrade & M. Antunes (toim.) Olhar crítico sobre participação e cidadania: a construção de uma governança democrática e participativa a partir do local. São Paulo: Expressão popular, 9–13.
- Rosanvallan, P. 2008.* Vastademokratia. Poliitikka epäluulon aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Ryynänen, S. 2011.* Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. Tampere: Tampere University Press. / Saatavissa myös <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8482-7>.

- Ryyänen, S. 2012. Kasvatuksellista taistelua ja taistelevaa kasvatusta: yhteiskunnalliset liikkeet ja yhteiskuntakriittiset kansalaisjärjestöt kasvatuksena ja kasvattajina. Teoksessa P. Atjonen (toim.). Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 309–322.
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: KVS, 33–66.
- Salmikangas, A-K. 1998. Osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Kokeimuksia osallisuushankkeista. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Salmikangas, A-K. 2004. Nakertamisesta hanketoimintaan. Tapaustutkimus Nakertaja-Hetteenmäen asuinalueen kehittämistoiminnasta ja liikunnan osuudesta yhteissuunnittelussa. Jyväskylän yliopisto, Studies in Sport, Physical Education and Health 95. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13504/9513917762.pdf?sequence=1>. Haettu 6.8.2007.
- Sassi, S. 2002. Kulttuurinen identiteetti ja osallisuus. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.) Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa. Helsinki: Gaudeamus, 58–74.
- Satka, M. 2005. Lasten yhteiskunnallinen osallistuminen ja yhteisöllisyyteen kasvaminen. Teoksessa T. Tulva (toim.) Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot. Helsinki: OKKA-säätiö, 17–28.
- SuomiSanakirja.fi/Sivistyssanakirja. <http://suomisanakirja.fi/>. Haettu 22.4.2013.
- Trilla, J. 1997. Conceito, exame e universo da animação sociocultural. Teoksessa J. Trilla (toim.) Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittymisestä 2002. Saatavissa www.intermin.fi/download/31572_osallisuusselonteko_2002.pdf. Haettu 10.4.2013.
- Valtion hallinnon osallisuushankkeen raportti 2000. Sisäasiainministeriön julkaisusarja 9/2000. Saatavissa [http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/2A93E7CDA9088BEDC2256B13004BCF05/\\$file/osallisuus.pdf](http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/2A93E7CDA9088BEDC2256B13004BCF05/$file/osallisuus.pdf). Haettu 20.4.2013.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Opetushallitus. Saatavissa http://www.oph.fi/download/47244_osallisuushanke1.pdf. Haettu 8.4.2013.
- Ventosa, V. 2004. Perspetiva comparada da animação sociocultural. Teoksessa J. Trilla (toim.) Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 85–100.

Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos. Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Vuorela, T. & Veräväinen, K. 2000. Uutta osallisuutta pienin askelin. Osallisuushankkeen I vaiheen arviointi. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, HAUS Hallinnon kehittämiskeskus.

Yle Uutiset 17.6.2013. http://yle.fi/uutiset/verottaja_aikoo_puuttua_aika-pankkien_toimintaan/6692800. Viitattu 6.8.2013.