



”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa

Mikko Tujula

Artikkeli käsittelee ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulun oppilaskuntatoiminnasta. Tekstissä tarkastellaan ohjaajien käsityksiä kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden näkökulmista. Oppilaskuntatoiminta nähdään yhtenä ratkaisuna lasten ja nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen. Vaikka oppilaskunnista on tehty myös peruskouluissa pakollisia ja toiminta näin ollen katkaa laajoja joukkoja suomalaislapsia ja -nuoria, on ilmiötä tutkittu Suomessa kohdallaisen vähän.

Johdanto

Suomalaisten nuorten vähäinen kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin on ollut vilkkaan keskustelun kohteena vuosituhannen vaihteen jälkeen. Asiaan liittyvää keskustelua on käyty politiikassa, mediassa ja tutkimuskentällä. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat korkealla tasolla, mutta kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin on varsin laimeaa (Mehtäläinen ym. 2017). Tulokset olivat hyvin samanlaisia myös edellisessä, vuonna 2010 julkaistussa ICCS 2009 -tutkimuksessa (Suoninen ym. 2010). Tuloksia on myös kyseenalaistettu (Eränpalo 2012), mutta huoli nuorten passiivisuudesta on levinnyt laajalle (van den Berg & Löfström 2011, 81). Kuten usein nuoria koskettavien ongelmien kohdalla, tilanteen syytä on lähdetty etsimään kouluista. Kodeilla on merkittävä rooli nuorten poliittisessa socialisaatiossa, mutta koulujen rooli korostuu erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa nuoren koti on poliittisesti passiivinen (Elo 2012; Nurmi 2002). Koululaisille annettavan yhteiskuntatiedollisen opetuksen määrää on kuitenkin pidetty kansainvälisesti katsottuna kovin vähäisenä (van den Berg & Löfström 2011, 79). On toki hyvä muistaa, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien kehittäminen on vain yksi osa yhteiskuntatiedollista opetusta. Huonona pidettyä tilannetta on pyritty muuttamaan erilaisten hankkeiden ja lakimuutosten avulla. Vuonna 2011 oppilaskuntia oli 61 %:ssa vuosiluokkien 1–6 kouluista (Opetushallitus 2011), mutta vuoden 2014 alusta lähtien oppilaskunnat ovat olleet pakollisia lukion lisäksi myös peruskoulussa. Oppilaskuntatoiminta on nähty valtiovallan (katso esim. Opetusministerö 2017) toimesta yhtenä ratkaisuna nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen. Myös vuoden 2016 syksyllä käyttöön otettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* nostaa demokratian, oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ja oppilaskuntatoiminnan huomattavasti aikaisempaa suurempaan rooliin koulujen toimintakulttuurissa

Demokratiakasvatusta voidaan perustavanlaatuisesti kritisoida siitä, että koulujärjestelmään liittyy jo lähtökohtaisesti kouludemokratian kannalta ongelmallisia valta-asetelmia, jotka hankaloittavat tai estävät kouludemokratian toteutumista ja kehittämistä (katso esim. Bourdieu & Passeron 1977; Moisio & Rautiainen 2015). Tämän artikkelin lähtökohtana on ajatus siitä, että suomalaisen koulujärjestelmän sisällä tapahtuvaa kouludemokratiaa on mahdollista toteuttaa ja kehittää. Artikkelissa tarkastellaan sitä, millaisia käsityksiä käytännön toimijoilla, oppilaskuntaa ohjaavilla opettajilla, on oppilaskuntatoiminnasta ja sen vaikutuksesta lapsiin ja kouluyhteisöön. Nuorten vähäiseen vaikuttamisintoon on reagoitu, mutta onko työ oppilaskuntien ohjaajien mukaan tuottanut tulosta?

Koulu ja demokratia

Oppilaskuntatoiminta voidaan nähdä koulussa tapahtuvana demokratiatoimintana. Vaikka nykyisin suuren kiinnostuksen kohteena oleva demokratiamalli, numeerisen enemmistön sijaan parhaisiin perusteluihin ja yhteiseen keskusteluun perustuva deliberatiivinen demokratia, sopiikin hyvin kasvatukseen (Biesta 2009; Dryzek 2000, Young 2000), ei demokratian ja kasvatuksen yhdistäminen ole uusi ajatus. John Deweyn (1957) mukaan koulu on yhteiskunta pienoiskoossa ja kouluun heijastuvat väistämättä yhteiskunnassa vallalla olevat arvot ja ihanteet. (Dewey 1957, 36.) Koulu ei siis ole eristyksissä muusta yhteiskunnasta vaan erottamaton osa sitä. Kun oppilaat oppivat olemaan aloitteellisia koulussa, he osaavat todennäköisesti olla aloitteellisia myös aikuisina (katso Hahn 1999). Deweyn mukaan demokratiaan kuuluu progressivismin eli edistykseen pyrkimisen ihanne ja koululla on tärkeä rooli tässä tehtävässä (Dewey 1916, 79). Suomessa ensimmäiset kouludemokratiakokeilut olivat oppikoulujen oppilaiden itsehallintokokeiluja 1900-luvun alussa (Kiuasmaa 1982, 141–142). Laajamittaisesti kouludemokratiaa alettiin toteuttaa Suomessa 1970-luvulla oppikoulujen kouluneuvostojen avulla. Kouluneuvostoilla oli paljon valtaa, ja niiden tehtävänä oli esimerkiksi laatia koulun järjestyssäännöt, kehittää koulusosiaalista toimintaa ja määrätä oppilaiden kurinpitorangaistuksia. Kouluneuvostot lakkautettiin 1980-luvun puolivälissä. Niistä oli saatu huonoja kokemuksia liiallisen politiikoimisen takia. Lopullinen kuolinisku neuvostoja vastaan oli se, että 1970-luvulla toteutunut peruskoulu-uudistus ei tehnyt kouluneuvostoista pakollisia. (Kärenlampi 1999; Ahonen 2006.)

Kouludemokratiasta keskusteltaessa voidaan nostaa esille demokratian eri ulottuvuudet. Carl Cohenin, Sirkka Ahosen ja Maria Rönnlundin ajatuksia seuraten demokratia voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: laveuteen, syvyyteen ja vaikuttavuuteen. Demokratian laveudella viitataan siihen, ketkä kaikki saavat käyttää valtaa. (Cohen 1971; Ahonen 2007; Rönnlund 2014.) Kouludemokratian toteutumisen kannalta on tärkeää, että demokratia ulottuu koko kouluyhteisöön ja kaikkiin sen jäseniin (Ahonen 2007, 40; Young 2000, 5–6). Kouludemokratian laveuden huomioon ottaminen pitäisi olla kouluissa itsestänselvyys, sillä lasten ja nuorten osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien tukeminen on kirjoitettu lakiin ja kansainvälisiin sopimuksiin. Osallisuuden tukemiseen velvoittavat muun muassa perustuslaki ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Molemmat asiakirjat velvoittavat antamaan lapsille oikeuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ikätasonsa mukaisesti (Perustuslaki 731/1999; YK:n lapsen oikeuksien sopimus).

Demokratian syvyydellä viitataan siihen, mistä asioista päätetään. Kouludemokratian kohdalla tämä tarkoittaa oppilaiden vaikutusvallan rajoja, eli sitä, mistä asioista oppilaiden kanssa keskustellaan ja mihin asioihin oppilaat pystyvät koulussa vaikuttamaan. Rajoittuuko oppilaiden vaikutusvalta yksittäisiin hankintoihin ja tapahtumiin, vai onko heillä mahdollisuus vaikuttaa koulun rakenteisiin ja pedagogisiin asioihin? Demokratian

vaikuttavuudella tarkoitan vaikuttamistoiminnan todellista laatua. Koulussa vaikuttavuutta voidaan tutkia esimerkiksi tarkastelemalla oppilaiden mahdollisuuksia osallistua keskusteluun päätöksentekotilanteissa ja mahdollisuuksia vaikuttaa keskustelujen agendaan. (Cohen 1971; Ahonen 2007; Rönnlund 2014.)

Valtiovallan näkemystä oppilaskunnasta yhteiskunnallisen aktivoimisen välineenä on kritisoitu siitä, että tavoitteena ei välttämättä ole lasten ja nuorten todellinen aktivoiminen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen, vaan uusien, edustukselliselle demokratialle välttämättömien äänestäjien kasvattaminen. Päättäjät ovat heränneet siihen, että demokratian uskottavuus perustuu kansalaisten osallistumiseen päättäjien valintaan. Jos kansalaiset eivät ole kiinnostuneita päättämään siitä, ketkä tekevät päätöksiä, päätöksen tekeminen on heikolla pohjalla. (Ahonen 2007, 36; Velthuis 2002, 214.) Ongelmallista on myös se, jos kouludemokratian kehittäminen kapeutuu ainoastaan oppilaskuntatoiminnan kehittämiseksi, eikä kouludemokratiaa nähdä laajana, koko koulua koskevana asiana (Gellin ym. 2012). Sinikka Aapola (2005) näkee uhkakuvana myös sen, että osoittamalla lapsille ja nuorille oma ’pelikenttä’, jossa he voivat vaikuttaa ja harjoitella yhteiskunnallista osallistumista, heidät saatetaan samalla eristää oikeasta yhteiskunnallisesta päätöksenteosta (Aapola 2005, 10–12).

Oli kyseessä oppilaskuntatoiminta tai laajemmin koko kouludemokratia, käytännön toteuttamiseen liittyy monenlaisia ongelmia. Oppilaskuntatoiminnassa on usein mukana vain muutama oppilas jokaiselta luokalta, joten demokratian laveus saattaa jäädä rajoittuneeksi. Sari Vesikansa (2002) näkeekin oppilaskuntien ongelmana sen, että niissä toimivat oppilaat erottautuvat helposti omaksi ryhmäkseen, ja vaikka tarkoituksena olisi ajaa kaikkien oppilaiden asioita, helposti keskitytään vain toiminnassa aktiivisesti mukana olevien kannalta tärkeisiin asioihin. Demokratia ei siis välttämättä toteudu ja yhteydenpito luokan ja oppilasedustajan välillä saattaa helposti jäädä vähäiseksi. (Vesikansa 2002, 24.) Vesikansan lisäksi myös Johanna Kiili on huolissaan siitä, että oppilaskuntatoiminta koskettaa vain valikoitunutta ryhmää, eikä kaikkia koulun oppilaita. Kiilin mukaan oppilaskunnan hallituksen yhteys edustamiinsa oppilaisiin on usein melko hatara. (Kiili 2016.)

Myös Merja Kangas (2007) on huolissaan vaikuttamistoiminnan keskittymisestä vain oppilasedustajien keskuuteen. Kankaan mukaan vaikuttamisen kannalta on merkittävää se, miten osallisuus näkyy luokissa. Edustajiksi valitaan usein luokan suosituimpia ja aktiivisimpia oppilaita, ja ujut ja hiljaiset oppilaat jäävät helposti syrjään. Tärkeää olisikin saada kaikki oppilaat kiinnostumaan yhteisistä asioista. Kangas tarjoaa ratkaisuksi sitä, että opettajien ja koko kouluyhteisön yhteistyöllä luokassa tapahtuvaa opetusta kehitetään keskusteluvammaksi. (Kangas 2007, 273.) Samansuuntaisesti Britanniassa Ted Huddleston (2007) esittää, että oppilaat saataisiin paremmin mukaan, jos demokratiakasvatus siirtyisi enemmän ruohonjuuritasolle esimerkiksi niin, että oppilaskunnan hallituksen sijaan lasten osallisuutta lisättäisiin jokaisessa yksittäisessä luokassa. (Huddleston 2007, 18–19.) Huddleston ja Kangas eivät tosin kumpikaan kerro tarkemmin, miten luokassa tapahtuvaa toimintaa saataisiin osallistavammaksi.

Myös kouludemokratian vaikuttavuuteen liittyy ongelmia. Caroline Lodge (2005) korostaa, että oppilaiden osallistuminen kouluyhteisön asioihin hoidetaan usein oppilaita kuulemalla. Oppilailta voidaan kysyä mielipidettä johonkin asiaan, esimerkiksi kouluruokaan, mutta oppilaiden osallistaminen jää vain kuulemisen tasolle. Jos tarkoituksena on kehittää kouluyhteisöä yhdessä oppilaiden kanssa, pelkkä kuuleminen ei riitä, vaan aikuisten ja oppilaiden on käytävä yhdessä rakentavaa dialogia siitä, miten kouluyhteisöä voitaisiin kehittää. (Lodge 2005, 131, 143.) Rakentava dialogi ei ole mahdollista, elleivät aikuiset näe lapsia vakavasti otettavina keskustelijoina (katso Riihelä 1996, 34), ja ellei lapsilla

ole mahdollisuutta olla mukana päätöksenteossa alusta asti. Ongelmia voi tuottaa myös se, että lapset eivät itse koe olevansa päteviä ja taitavia päätöksentekijöitä (katso Elvstrand 2009).

Opettajilla on tärkeä rooli kouludemokratian toteuttajana. Opettaja toimii omien käsitystensä ja näkemystensä perusteella ja kasvattaa niiden perusteella oppilaita demokratiaan. Australialaistutkimus selvitti opettajaopiskelijoiden, opettajankouluttajien ja töissä olevien opettajien käsityksiä ja näkemyksiä demokratiasta. Suurin osa tutkimushenkilöistä edusti demokratiakäsitykseltään ohutta demokratiaa, jolla tarkoitetaan demokratiaa, jonka ydin on äänestämässä ja parlamentaarisisissa toimintatavoissa. (Zyngier 2012, 3–4, 7, 12–15; katso Barber 1984, xiv, 117–118.) Jos opettajan käsitys demokratiasta on edustuksellinen ja pintapuolinen, on mahdollista, että oppilaat voivat omaksua saman käsityksen. Antamalla oppilaille edustuksellisen ja abstraktin kuvan demokratiasta, opettaja ei tuo oppilaita ja ympäröivää yhteiskuntaa lähelle toisiaan, vaan saattaa jopa joissain tapauksissa kuljettaa niitä erilleen.

Oppilaskuntatoiminta ja sen rajoitukset

Oppilaskuntaa voidaan pitää demokraattisen toimintakulttuurin tyypillisimpänä ilmentymänä koulussa. Tästä huolimatta oppilaskuntatoimintaa ei ole kansainvälisestikään tutkittu kovin paljon. Sally Inmanin ja Helena Burken Englannissa toteutetun etnografisen tutkimuksen mukaan oppilaskuntatoiminta lisäsi oppilaiden osallisuutta ja antoi mahdollisuuden saada vaikutusvaltaa koulu yhteisöä koskevassa päätöksenteossa (Inman & Burke 2002, 7–8). Inmanin ja Burken tutkimusta voidaan kuitenkin kritisoida sen kestoista. Tutkijat olivat seuraamassa oppilaskuntatoimintaa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa vain kolmen päivän ajan. Jos tutkimus olisi ollut kestoiltaan pidempi, oppilaskuntatoimintaan, koulun rakenteisiin ja käytäntöihin olisi voitu tutustua syvällisemmin.

Inmanin ja Burken tutkimustulokset ovat kuitenkin hyvin samanlaisia verrattuna toiseen, huomattavasti pidempikestoiseen englantilaistutkimukseen. Lynn Daviesin ja Hiromi Yamashitan tulokset antavat pääosin hyvin positiivisen kuvan oppilaskuntatoiminnasta ja oppilaiden mahdollisuuksista vaikuttaa omaan koulu yhteisöön (Davies & Yamashita 2007). Molemmat tutkimukset nostavat kuitenkin esille myös oppilaskuntatoimintaan liittyviä ongelmia, kuten sen, että oppilaskuntatoiminta ei saanut taakseen kaikkien opettajien tukea. Inman ja Burke toteavatkin, että lasten osallisuuteen tähtäävä toiminta koulussa synnyttää usein aikuisten keskuuteen jännitteitä. Jännitteet herättävät esimerkiksi kysymyksen siitä, saavatko opettajat, jotka eivät ole innostuneita oppilaiden osallisuudesta, vastustaa osallisuutta? Koulussa saatetaankin joutua tilanteeseen, jossa rehtorin on priorisoitava oppilaiden oikeuksien ja opettajien oikeuksien välillä. (Inman & Burke 2002, 7–8.)

Edellä mainitut tutkimukset on toteutettu Suomen koulujärjestelmästä poikkeavissa toimintaympäristöissä, mutta samankaltaisia ongelmia voi ilmetä myös Suomessa. Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisnuorten osallistuminen oman koulunsa asioihin ja niihin vaikuttamiseen on heikkoa, erityisesti jos vertaulukoteeksi otetaan muut Pohjoismaat (Suoninen ym. 2010). Vaikka kouluissa kiinnitettäisiin huomiota demokratian laveuteen, voi koulun luokka-asteisiin perustuva toimintakulttuuri estää demokraattisen toimintakulttuurin syntymisen. Johanna Kiilin (2006) tutkimuksen mukaan koulun arjessa tutuksi tulleet ikäjaottelut, luokkatasot ja niiden mukanaan tuomat hierarkiat näkyivät tutkimuskohteena olleen lapsiparlamentin toiminnassa. Varsinkin lapsiparlamentin toiminnan alkuvaiheessa lasten ikä määritteli sen, millaisessa asemassa kukin lapsi parlamentissa oli. Kiilin mukaan ikä oli vanhemmille lapsille voimavara ja nuoremmille lapsille rajoite. (Kiili 2006, 197.)

Kiilin kanssa samanlaisia huomioita on tehnyt lasten ja nuorten osallisuusryhmiä tutkinut Anu Alanko, jonka tutkimuksessa ikä oli sekä osallisuustoimintaa hidastava että edistävä tekijä (Alanko 2013). Iällä voi olla merkitystä myöskin oppilaiden haluun ja mahdollisuuksiin vaikuttaa. Leena Haanpää ja Sanna Roos ovat esittäneet varovaisia näkemyksiä siitä, että oppilaiden halu ja mahdollisuudet vaikuttaa yhteisiin asioihin heikkenenisivät alakoulusta yläkouluun siirryttäessä (Haanpää & Roos 2013).

ICCS-tutkimuksen mukaan kaksi kolmasosaa suomalaisopettajista pitää oppilaskuntia tarpeellisina kouluissa (Suoninen et al. 2010). Jyri Mannisen (2007) mukaan moni opettaja on taas sitä mieltä, ettei oppilaskuntia tarvita ja oppilaiden osallistuminen on hölynpölyä (Manninen 2007, 122). Ulla-Maija Salo (2010) kuitenkin korostaa, että lasten osallistuminen ei voi olla sen varassa, mitä aikuiset ”sallivat” lasten tekevän, vaan lapsille on annettava tilaa kritisoida ja haastaa aikuisten auktoriteettia (Salo 2010, 428–429). Opettajien asenteisiin vaikuttavat suuresti heidän omat kokemuksensa kouludemokratiasta 1970-luvulla. Manninen toteaa, että haasteena onkin vakuuttaa koulu yhteisöt siitä, ettei tarkoituksena ole palauttaa puoluepolitiikkaa kouluihin vaan lisätä oppilaiden vaikutusvaltaa heitä koskevissa asioissa. (Manninen 2007, 124.) Hän ei kuitenkaan esittele tarkemmin asioita, joihin oppilaat voisivat vaikuttaa. Mannisen (2007) mukaan oppilaskuntatoimintaa kritisoidaan lisäksi siitä, että se on näennäisdemokratiaa eikä sillä ole vaikutusta, ja näin ollen se on tarpeetonta. (Manninen 2007, 124.)

Ruotsissa on kiinnitetty huomiota kaikkiin kolmeen demokratian ulottuvuuteen ja kouludemokratiaa on viety lähemmäs oppilaita. Balli Lelinge (2011) on kerännyt kokemuksia luokkaneuvostoista (class council, klassråd) Ruotsin Malmössä. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa luokkaneuvostot kokoontuivat kerran viikossa noin tunnin ajan. Tarkoituksena oli keskustella oppilaille ajankohtaisista ja tärkeistä asioista niin yksittäisen oppilaan, luokan, koulun kuin koko yhteiskunnan näkökulmista. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat kokivat luokkaneuvoston tärkeäksi vaikuttamisareenaksi, jolla pystyi vaikuttamaan niin yksittäisen oppilaan, luokan kuin koko koulunkin asioihin. Oppilaat halusivat ottaa vastuuta päätöksenteosta ja kokivat oman työskentelynsä merkitykselliseksi. (Lelinge 2011, 178–179, 189.)

Myös Suomessa on tehty kokeiluja, joissa kouludemokratian fokus on yhdessä yksittäisessä luokassa ja sen toimintakulttuurissa. Tuure Tammen ja Antti Rajalan (2017) tutkimuksessa havaittiin, että alakoululuokkaan on mahdollista luoda deliberatiivisen demokratian mukainen keskustelu- ja vaikuttamiskulttuuri. Luokkahuonedeliberaatioissa oppilaiden keskustelutaidot kehittyivät ja oppilaiden väliset keskustelut nostivat esille koulussa ja yhteiskunnassa vaikuttavia valtasuhteita. (Tammi & Rajala 2017.)

Luokkaneuvostoihinkin liittyy kuitenkin ongelmia. Ruotsalaiset Robert Thornberg ja Helene Elvstrand (2012) kritisoivat ruotsalaista kouludemokratiaa ja luokkaneuvostoja siitä, että vaikka tarkoituksena on osallistaa oppilaita ja ottaa heidät mukaan päätöksentekoon, oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet kaatuvat toiminnan taustalla vaikuttavaan piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelma pitää yllä opettajan auktoriteettiasemaa ja oppilaiden naiivia uskoa opettajaan, minkä takia oppilaat eivät pysty vaikuttamaan tai halua vaikuttaa koulu yhteisön asioihin. (Thornberg & Elvstrand 2012.)

Kouludemokratiaan ja sen eri ulottuvuuksiin, oppilaiden vaikutusvaltaan ja oppilaskuntatoimintaan liittyy siis ongelmia ja ristiriitoja. Oppilaskuntatoimintaa ei ole kuitenkaan siihen kohdistuneista odotuksista huolimatta tutkittu Suomessa kovin laajasti. Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää oppilaskunnan ohjaajien käsitykset siitä, kenellä on mahdollisuus vaikuttaa koulu yhteisön asioihin (demokratian laveus), mihin asioihin oppilailla on

mahdollisuus vaikuttaa (demokratian syvyys) ja miten vaikuttaminen käytännössä toteutuu (demokratian vaikuttavuus)?

Tutkimuksen toteutus

Artikkeli pohjautuu tutkimukseen, jossa haastateltiin kymmentä espoolaista alakoulun oppilaskunnan ohjaajaa. Tutkimukseen osallistuneet koulut valittiin Espoon kaupungin internet-sivuilta sattumanvaraisesti. Valittujen koulujen rehtoreille lähetettiin sähköpostia ja pyydettiin oppilaskunnan ohjaajien sähköpostiosoitteita. Ohjaajille kerrottiin tutkimuksen aihe ja heitä pyydettiin haastatteluun. Tutkimusta varten pyydettiin tutkimuslupa Espoon kaupungilta, ja haastattelupyynnön yhteydessä opettajille kerrottiin haastateltavan anonyymiteetin säilyttämisestä. Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2011 ja alkuvuodesta 2012, ja niiden kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Kaikki tutkimushenkilöt olivat haastattelijalle etukäteen vieraita. Tutkimushenkilöissä oli kolme rehtoria, yksi erityisluokanopettaja ja kuusi luokanopettajaa. Yksi luokanopettajista työskenteli yhtenäisessä peruskoulussa, ja muut haastatelluista työskentelivät erillisissä alakouluissa. Kaikki haastateltavat kertoivat suhtautuvansa oppilaskuntatoimintaan myönteisesti (vertaa Manninen 2007 ja Suoninen ym. 2010). Pääosin kaikki haastateltavien esille nostamat asiat olivat myönteisiä, ja kehitettävien asioiden tai oppilaskuntatoimintaan liittyvien ongelmien löytäminen vei monen haastateltavan kohdalla oman aikansa. Kun asioihin paneuduttiin tarkemmin, myös ongelmat ja kehityskohteet nousivat esille. Eri koulujen oppilaskuntatoiminnassa oli suuria eroavaisuuksia. Joissain kouluissa oppilaskunta oli toiminut vajaat kymmenen vuotta heti koulun perustamisesta alkaen, joissain kouluissa oppilaskunta oli toiminut vasta muutaman vuoden. Myös oppilaskuntien toimintatavoissa, rakenteissa ja kokoonpanoissa oli eroavaisuuksia. Yleisin toimintamalli oli sellainen, jossa oppilaskunta toimi niin, että jokaiselta luokalta valittiin yksi varsinainen edustaja ja yksi varaedustaja, jotka käyttivät luokan ääntä oppilaskunnan hallituksessa. Hallitus kokoontui keskimäärin pari kertaa kuukaudessa. Joissain kouluissa hallituksen kokousten vetovastuu oli oppilailla, joissain opettajilla.

Tämä tutkimus ei ole fenomenografinen, mutta noudattelee tutkimusmenetelmältään fenomenografian tutkimusperinnettä. Tutkimus tarkastelee ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Marton 1981, 180; Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Yksittäisiin oppilaskunnan ohjaajiin, heidän käsityksiinsä ja käsitysten alkuperään kiinnitetään enemmän huomiota kuin fenomenografisessa tutkimuksessa on yleensä ollut tapana. Myös tutkimuksen teoriatausta on tulosten analysoinnissa suuremmassa roolissa kuin fenomenografian perinteitä täysin kunnioittavassa tutkimuksessa.

Haastattelumetodiksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastatteluun päädyttiin, koska se on muodoltaan varsin avoin ja mahdollistaa sen, että haastateltavat voivat halutessaan kertoa käsityksistään suhteellisen vapaamuotoisesti. Haastattelu mahdollistaa myös esimerkiksi kysymyksiä toistamisen ja väärinkäsityksien oikaisemisen. (Eskola & Suoranta 1998, 88; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Analysoinnin helpottamiseksi kaikki haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Litteroinnin jälkeen aineisto pelkistettiin ja pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin. Lopuksi ryhmittelyn tulokset jaettiin teemoihin.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Ryhmittely	Teema
Meille on tilattu oppilaiden toiveiden mukaisia välituntivälineitä tosi hyvin. Ja on nimen omaan kysytty [oppilaskunnalta] et mitä oppilaat haluaa.	Oppilaskunta on ollut mukana vaikuttamassa välituntivälineiden hankintaan	Oppilaskunta mukana vaikuttamassa välituntivälineisiin ja välituntialueisiin	Oppilaskunta mukana vaikuttamassa koulun välineistöön ja käytänteisiin

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista.

Opettajien käsitykset demokratian laueudesta oppilaskuntatoiminnassa

Huomionarvoista oppilaskuntatoiminnan tarjoamissa vaikutusmahdollisuuksissa on se, kenelle vaikutusmahdollisuudet kohdistuvat (katso Ahonen 2007). Lähes kaikissa kouluissa oppilaskuntatoiminnassa olivat mukana kaikki koulun luokat vuosiluokilta 1–6. Vain kahdessa koulussa koulun nuorimmat oppilaat jätettiin toiminnan ulkopuolelle. Kokonaisuutena voidaan kuitenkin sanoa, että suurin osa kaikkien koulujen luokista oli mukana oppilaskuntatoiminnassa.

Haastattelussa nousi esiin näkemyksiä, joiden mukaan osalla oppilaista on vaikutusvaltaa ja osalla ei. Haastatelluista ohjaajista yksi (O1) työskenteli yhtenäisen peruskoulun oppilaskunnan ohjaajana. Kyseisessä koulussa oppilaskunnan hallitus muodostettiin sekä alakoulun että yläkoulun oppilaista. Ohjaajan näkemyksen mukaan alakoulun oppilaat eivät uskalla olla aktiivisia, kun paikalla on paljon vanhempia oppilaita. Ongelmasta huolimatta järjestelyä ei ole muutettu ja yhden oppilaskunnan hallituksen mallia pidetään parempana kuin kahden hallituksen mallia.

[T]ää on yhtenäiskoulu [– –] se sit vähän tossa aiheuttaa myös sitä että ne alakoulun edustajat on aika hiljakseen niis kokouksissa. Et kylhän sen ymmärtää jokainen et kun tulee isompia tyttöjä ja poikia ja jotka on vielä vähän kovaäänisiä, niin ei siinä tee hirveesti mieli niin kun sitten, kun ’mulla ois tämmönen’ [– –] Koska ei sekään oo hyvä et nää olis erikseen nää että alakoulun oppilaskunta toimittaa yhtä ja tuolla toista. O1.

Kyseisen ohjaajan näkemys nuorempien edustajien passivoitumisesta vanhempien oppilaiden läsnäollessa tukee Kiilin (2006, 197) väitettä siitä, että lapsille rakennetussa päätöksentekojärjestelmässä lasten asema rakentuu usein iän ja luokkatason mukaan siten, että nuoremmille oppilaille ikä on rasite ja vanhemmille se on etu. Jos kaikki mukana olevat oppilaat eivät uskalla osallistua kokouksessa käytävään keskusteluun, jää deliberatiivisen demokratian (Biesta 2009, 103) edellyttämä yhteiseen keskusteluun perustuva päätöksenteko hyvin vajavaiseksi.

Näkemykset siitä, pystyvätkö oppilaat, jotka eivät ole oppilaskunnan hallituksessa, vaikuttamaan kouluyhteisön asioihin, vaihtelivat kohtalaisen paljon. Kaksi ohjaajaa (O1 ja O5) olivat sitä mieltä, että vain hallituksessa olevat pystyvät vaikuttamaan asioihin, kaksi (O4 ja O7) ohjaajaa taas uskoi, että kaikilla koulun oppilailla oli vaikutusvaltaa koulun liittyvissä asioissa. Voidaan kuitenkin pohtia, millaista vaikutusvaltaa ohjaajien O4 ja O7

koulujen tavallisilla oppilailta on verrattuna oppilaisiin, jotka ovat oppilaskunnan hallituksessa. Kulkeutuuko tavallisen oppilaan ääni oppilaskunnan hallitukseen asti ja onko sillä painoarvoa muiden hallituslaisten parissa? Ohjaajien keskenään erilaisiin käsityksiin vaikuttaa varmasti se, millaista oppilaskuntatoiminta kyseisten ohjaajien kouluissa on. Joissain kouluissa hallituksen jäsenillä oli sananvaltaa paljon, ja he saivat tehdä päätöksiä luokkansa puolesta, kun taas osassa kouluista hallituksen jäsenen rooli oli lähinnä viestinviejä luokan ja hallituksen välillä.

[K]un viime vuonna se oli sitä, et kaiken ne kävi kysymässä omalta luokalta ja sitten ne toi sen seuraavaan kokoukseen. Niin tänä vuonna on tavallaan liisätty myös niiden hallituslaisten omaa tunnetta siitä, et hekin saa, koska he ovat edustamassa, heidät on valittu, niin he saa päättää. O3.

Yksittäisen oppilaskunnan hallituksen jäsenen kannalta voi olla hyvä asia saada kokemuksia vaikutusvallan käyttämisestä, mutta samalla edustuksellisuus lisääntyy, luokan muiden oppilaiden vaikutusmahdollisuudet kapenevat ja kouludemokratian laeueus pienenee. On myös hyvä huomata, että päätös siitä, että oppilaskunnan hallituksen jäsenillä on paljon edustuksellista vaikutusvaltaa, on peräisin ohjaajilta ja muilta aikuisilta, ei oppilailta. Aikuiset siis määrittelevät sen, miten demokratian laeueus toteutuu oppilaiden keskuudessa.

Eräs ohjaaja näki opettajan auktoriteettiaseman oppilaan vaikutusmahdollisuuksien esteenä. Opettajan mukaan oppilaat eivät välttämättä uskalla olla kriittisiä ja tuoda omaa mielipidettään esille.

No mie luulen, että oppilaat ei varmaan uskalla olla aktiivisia kansalaisia siinä mielessä, että kuitenkin se opettaja on siellä se auktoriteetti ja vähän varovaisemmin, varsinkin näin alussa kun ei tiedetä oikein tota toimintaa vielä. Ei uskalleta olla niin kriittisiä ja sanoo ehkä vastaan. O5.

Edellä mainittu tilanne on juuri sellainen, josta Salo varoittaa. Salon mukaan lasten osallistuminen ei voi olla aikuisten sallimisesta kiinni, vaan oppilaille pitää antaa tilaa olla kriittisiä ja eri mieltä aikuisten kanssa (Salo 2010, 428–429). Edellä mainitussa oppilaskuntatoiminnassa tähän tavoitteeseen ei ole selvästikään vielä päästy. Kommentti vahvistaa myös Thornbergin ja Elvstrandin (2012) huomioita siitä, että opettajan auktoriteettiasema voi estää oppilaiden aktiivisuutta.

Kouludemokratian laeueuden kannalta ongelmallisena voidaan pitää myös yleistä oppilaskuntatoiminnan käytäntöä, jossa toiminnassa on yleensä mukana vain yksi tai kaksi oppilasta jokaiselta luokalta. Haastatellut ohjaajat eivät kuitenkaan kokeneet ongelmallisena sitä, että vain pieni osa oppilaista pääsee mukaan oppilaskuntatoimintaan. Suurin osa ohjaajista perusteli näkemystään sillä, että kaikki oppilaat eivät edes haluaisi mukaan toimintaan. Pari ohjaajaa perusteli näkemystään sillä, että oppilaskuntatoiminta on vain yksi tapa vaikuttaa kouluyhteisön asioihin.

Oppilaskuntatoiminnassa on yleistä se, että luokan aktiivisin ja muutenkin paljon äänensä oleva oppilas päätyy toimimaan myös oppilaskunnassa. Olisikin tärkeää saada toimintaan mukaan myös hiljaisempia oppilaita. Jos jokaiselta luokalta vain pari oppilasta vuodessa pääsee mukaan toimintaan, jossa opitaan tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä tietoja ja taitoja, muut luokan oppilaat jäävät ilman tätä yhteiskunnallisen vaikuttamisen pääomaa.

Opettajien käsitykset demokratian syvyydestä oppilaskuntatoiminnassa

Haastateltavien käsitykset oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista vaihtelivat kohtalaisen paljon. Kaksi ohjaajaa (O2 ja O7) uskoi, että oppilaskuntatoiminta antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa kouluyhteisönsä.

[L]apset oppii että tavallaan heidän omilla teoillaan on seurauksia ja että he pystyy vaikuttamaan siihen että minkälaista heidän ympärillään on, oli se sitten koulu tai työyhteisö tulevaisuudessa. O2.

Vaikka kaksi ohjaajaa uskoikin oppilaiden vaikutusvaltaan, enemmistö piti oppilaiden vaikutusvaltaa pienenä ja näennäisenä. Haastattelujen perusteella ohjaajien kouluissa kouludemokratia oli syvyydeltään hyvin vähäistä. Oppilaille annetut vaikutusmahdollisuudet nähtiin usein ylhäältäpäin annettuina ja aikuisjohtoisina. Yksikään ohjaaja ei korostanut vastauksissaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tai tuonut niitä kovin suuresti esiin. Ohjaajat eivät myöskään nostaneet esille oppilaiden lainmukaisia oikeuksia omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Useissa tapauksissa oppilaiden vaikutusvalta kiinnitettiin johonkin yhteen asiaan, esimerkiksi oppilaskunnan järjestämiin tapahtumiin. Oppilaiden kokonaisvaltaista vaikutusvaltaa kouluyhteisön asioihin ei nostettu esille yhdessäkään haastattelussa.

No kyl niillä siis siinä mielessä, koska he on nää melkein kaikki tapahtumat alkuunlaittanut [– –] niin kyl heillä on vaikutusvaltaa siinä mielessä ja et joka kerta, siis me yritetään joka vuosi et ne keksis jotain uutta, eli siinä mielessä on kyllä vaikutusvaltaa, mut ei nyt kuitenkaan mitään ehkä hirveen suurissa määrin. O10.

Yksi ohjaaja (O6) sanoi suoraan, että oppilaille ei ole kunnan vaikutusmahdollisuuksia ja vaikuttaminen on näennäistä.

Elikkä just se, et annettais se oikea ja niin kun tällöinen vaikutusmahdollisuus, sitähan ei niin kun aidosti ole. Et sehän ei oikeasti ole että he vaikuttaisivat koulun elämään, niin sitähan se valitettavasti ei ole. O6.

Oppilaskunta näyttäytyi ohjaajien kommentteissa tahona, jonka vaikutusmahdollisuudet mahdollistivat konkreettisten välineiden hankkimisen, kouluyhteisön käytänteisiin vaikuttamisen ja erilaisten tapahtumien järjestämisen. Suurin osa ohjaajien esiin nostamista koulun välineistöön ja käytänteisiin liittyvistä asioista jakautui kolmeen teemaan: kouluruokailu, välituntitoiminta sekä kierrätys ja siisteys. Lähes kaikki ohjaajat kertoivat oppilaskunnan olevan mukana vaikuttamassa kouluruokailuihin. Kouluruuan lisäksi toinen lähes kaikissa haastatteluissa esille noussut koulun välineistöön ja käytänteisiin liittyvä asia oli välituntitoiminta. Oppilaskunnan avulla on vaikutettu esimerkiksi välituntialueisiin ja -säätöihin. Puolet haastatelluista kertoi oppilaskunnan olevan mukana vaikuttamassa välituntivälineiden hankintaan.

Kolmas haastatteluissa esille noussut teema oli kierrätys ja siisteys. Monessa koulussa oppilaskuntatoiminnan avulla pyritään edesauttamaan koulun siisteyttä järjestämällä esimerkiksi naulakonsiivouskilpailuita tai miettimällä, miten koulun siisteyttä voisi parantaa. Kolmen edellä mainitun teeman lisäksi haastateltujen ohjaajien oppilaskunnat ovat olleet mukana vaikuttamassa esimerkiksi koulumaskotin nimeen tai ystävyyskoulun valintaan.

Lähes jokaisessa koulussa oppilaskuntatoiminta oli todella tapahtumakeskeistä. Kaikissa kouluissa tapahtumien järjestäminen oli yksi oppilaskunnan isoimmista tehtävistä. Kah-

den ohjaajan (O6 ja O10) kouluissa tapahtumien järjestäminen oli oppilaskunnan lähes ainoa tehtävä. Toinen heistä (O6) toi suoraan esille oppilaskuntansa toiminnan tavoitteet.

[E]ttä mikä se meidän linja on, niin me ollaan ehkä sellanen joka järjestää jotain pienimuotosta tapahtumaa ja semmosta, et se tulis kaikille, kaikkien hyödyksi, kaikkien iloksi. O6.

Muut ohjaavat eivät itse tuo neet esille oppilaskuntansa tapahtumapainotteisuutta, vaan se tuli esille heidän kertoessaan oppilaskunnan toiminnasta. Lähes jokaisessa koulussa oppilaskunta järjestää vuosittain ystävänpäivätapahtuman, talent-shown ja pikkujoulutapahtuman.

[Y]stävänpäiväks aina oppilaskunta järjestää jotain [– –] Sit on aina pääsiäisenä joku juttu [– –] no sit meillä on aina sellanen lava on vapaa -tapahtuma vapun tietämällä, minkä oppilaskunta organisoit et joka luokalta saa esiintyä, [– –] , no sit meillä on pesäpallo peli keväisin, minkä oppilaskunta organisoit et siellä on sit jotain vähän ohjelmaa [– –] et kyl me yritetään joka kuukausi melkein joku pikkujuttu, sit on pukukilpailu ollu yleensä halloweenin aikoihin ja, eli joka kuukausi yleensä joku pieni tapahtuma et jotain aina, jotain yritetään keksiä. O10.

Haastatellut ohjaajat pitivät tapahtumien järjestämistä tärkeänä ja hyvänä asiana erityisesti koulun yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tapahtumapainotteisuutta voidaan kuitenkin kritisoida siitä, että tapahtumien järjestäminen ei välttämättä ole oppilaskunnan tärkein tehtävä, vaan painopiste voisi olla koulun rakenteiden ja pedagogisten asioiden muuttamisessa. Rakenteiden ja pedagogisten asioiden muuttaminen on toki paljon vaikeampaa ja joidenkin asioiden suhteen täysin mahdotonta, mutta näiden asioiden käsitteleminen edes keskustelun tasolla toisi hyvää vaihtelua tapahtumapainotteisuuteen. Voidaan myös kysyä, onko oppilaskuntatoiminta enemmän ylhäältä päin tulevien asioiden organisoimista, kuin uusien ideoiden keksimistä ja todellista vaikuttamista? Haluavatko opettajat tarkoituksella, omaa vaikutusvaltaansa suojellakseen, rajoittaa oppilaskunnan työskentelyn tapahtumiin ja muihin ulkokohtaisiin asioihin? Vai johtuuko tilanne kenties siitä, että hektisen kouluarjen keskellä ulkokohtaisten asioiden käsittely ja niiden muuttaminen on rakenteiden ja pedagogisten asioiden muuttamista helpompaa?

Opettajien käsitykset demokratian vaikuttavuudesta oppilaskuntatoiminnassa

Koulussa työskentelevien aikuisten asenteilla on suuri merkitys demokratian vaikuttavuuteen. Oppilaskunnan ohjaaja ei pysty vaikuttamaan kovin paljon yksittäisissä luokissa tapahtuvaan toimintaan, joten työyhteisön muilla aikuisilla, erityisesti opettajilla, on suuri vastuu kouludemokratian vaikuttavuuden toteutumisessa. Ilman aikuisten tukea oppilaiden ei ole mahdollista päästä vaikuttamaan keskusteltaviksi nostettaviin asioihin ja oppilaita koskeviin päätöksiin (katso Tammi & Rajala 2017).

Ohjaajista muutama kertoi saavansa hyvän tuen työyhteisöltään, mutta moni toivoi kollegoiltaan syvällisempää paneutumista oppilaskunnan asioihin. Ohjaajien mukaan opettajat usein unohtavat antaa oppilaskunnan hallituksen edustajalle riittävästi aikaa kertoa hallituksen kokouksista muille oppilaille. Myös koko luokan kanssa keskusteltavaksi tarkoitettut asiat unohtuvat opettajilta helposti, eikä hallituksen edustajalla välttämättä ole aina viedä luokan mielipidettä hallituksen kokoukseen.

[Oppilaskuntatyöhön suhtaudutaan] periaatteessa myönteisesti, mutta sitten käytännössä näyttää siltä, että jotenkin se koulutyö on jotenkin niin semmosta hektistä ja on niin paljon asioita että sitten tämmösten luokkakokousten pitäminen tahtoo unohtua että, että tota se on varmasti sellanen asia mihin meidän pitää panostaa enemmän tässä. O2.

Puolet haastatelluista ohjaajista toivoivat saavansa omien koulujensa opettajat aktiivisemmiksi oppilaskuntatoiminnan suhteen, mutta kyseisissä tapauksissa kyse oli lähinnä huolimattomuudesta tai edellä mainitusta kouluarjen hektisyydestä. Oppilaskunnan hallituksen ja koulun muiden oppilaiden välisen keskusteluyhteyden puuttuminen tai sen heikkous hankaloittaa oppilaskuntatoiminnan tavoitteiden ja demokratian toteutumista (katso Vesikansa 2002, 24), joten käytännössä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet jäivät hektisen kouluarjen jalkoihin.

Pääsääntöisesti ohjaajien työyhteisöissä suhtauduttiin oppilaskuntatoimintaan positiivisesti, mutta poikkeuksiakin löytyi. Yksi haastatelluista oli kokenut, että muutama opettaja hänen työyhteisössään ei arvostanut oppilaskuntatoimintaa niin paljon kuin hän itse olisi toivonut. Syyn negatiiviseen suhtautumiseen ohjaaja arvioi löytyvän toisaalta kyseisten henkilöiden urautuneisuudesta, toisaalta heidän ajattelumallistaan, että lapsille ei tarvitse antaa vaikutusmahdollisuuksia.

[M]ulla tulee muutamista tyypeistä, ehkä tämmösistä vanhakantasista, niin kun vanhan koulukunnan pedagogeista ehkä on aistittavissa semmonen että no mitä nyt tämmöstä tarvii, ehkä tämmösistä tyypillisistä opettajajohtoisista tyypeistä niin ehkä miettii et miks niille lapsille pitää mitään valtaa antaa. O9.

Kyseinen huomio on tyyppiesimerkki Inmanin ja Burken (Inman & Burke 2002, 7–8) esittelemästä aikuisten keskuuteen syntyvästä jännitteestä, joka koskee oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia. Kommentti vahvistaa myös Mannisen (2007, 122) huomiota, jonka mukaan joidenkin opettajien mielestä oppilaskuntia ei tarvita. Edellä mainittujen kollegoiden asenteet eivät olleet kuitenkaan vaikuttaneet oppilaskunnan toimintaan. He eivät myöskään olleet kritisoineet oppilaskuntatoimintaa ääneen, vaan negatiivinen asenne ilmeni enemmänkin epäsuorana toimintana kuin avoimena kritisointina.

Useassa koulussa oppilaskunnalle käsiteltäväksi tulleet asiat tulivat opettajilta, eivät oppilailta. Oppilaita kuultiin, mutta varsinaisen dialogin (Lodge 2005, 131, 143) käyminen opettajien kanssa oli hyvin vähäistä. Opettajilta tulleet ehdotukset käsiteltiin oppilaskunnan hallituksessa joko niin, että oppilaat saavat valita annetuista vaihtoehdoista tai niin, että opettajilta nousseet ajatukset yritetään saada oppilaiden ajatuksiksi:

[E]ttä aina tuli opettajakunnalta ehkä ehdotuksia enemmänkin että mitä oppilaskunta vois tehdä, sit mie yritin jotenkin tuoda ne oppilaitten ehdotuksiksi siellä kokouksessa. O5.

[E]ttä kyllä se on ehkä enemmän semmosta niin kun aikuisjohtoista et me vähän niin johdatellaan, kysellään että mikäs teitä nyt kiinnostais et mitä te haluisitte tehdä, että kyllä ne teemat varmaan tulee aikuisilta, et vähän niin kun vinkataan että oisko joku tapahtuma minkä te haluisitte järjestää. O9.

Edellä mainitut esimerkit ovat ongelmallisia demokratian vaikuttavuuden näkökulmasta. Esimerkit kuvaavat hyvin selkeästi demokratian vaikuttavuuden vähyyttä kyseisissä kou-

luissa. Opettajat ja ohjaajat käyttävät vaikutusvaltaa oppilaiden puolesta ja ohjailevat oppilaiden toimintaa hyvin selkeästi.

Yksi ohjaaja (O9) oli ärsyyntynyt koulunsa toimintamalliin, jossa muu opettajakunta ulkoistaa töitä oppilaskunnalle, vaikka oppilaskunnan asioiden pitäisi hänen mielestään nousta oppilaista, ei opettajista käsin.

[E]ttä hei meiltä tuli niin kun tyyliin opettajankokouksessa tällöinen idea, että toteuttakaa tää oppilaskunnan kanssa. Tiedäksä et se niin kun viskastaan sinne niin kun että, tähän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut tyyliin. Niin eihän se musta sillon oo oppilaista lähtösin se juttu. O9.

Komentista on nähtävissä, että kyseisessä koulussa oppilailla ei ole mahdollisuutta osallistua päätettäviksi tulevien asioiden valitsemiseen. Heidän vaikutusmahdollisuutensa rajoittuvat asioihin, jotka heille esitellään ja annetaan ylhäältäpäin. Kyseinen toimintamalli on ristiriidassa Barberin vahvan demokratian mallin kanssa. Barberin mallin tarkoituksena on se, että ihmiset voivat osallistua jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa päätöksentekoon, ei niin, että vaikutusmahdollisuudet ovat jo lähtökohtaisesti rajoitetut. Vaikutusmahdollisuuksien rajoittamisella on negatiivinen vaikutus oppilaiden motivaatioon ja kiinnostukseen. (Barber 1984, 180–181.) Barberin (1984) mallin täydellinen toteutuminen ei ole lainsäädännön ja käytössä olevien resurssien takia alakoulukontekstissa edes mahdollista, mutta mallia on hyvä peilata nykyiseen tilanteeseen. Pienetkin kehitysaskeleet kohti sitä, että oppilailla olisi mahdollista vaikuttaa muutenkin kuin valmiiksi annettujen vaihtoehtojen avulla olisivat parannusta vallitsevaan tilanteeseen.

Johtopäätökset ja pohdinta

Haastateltujen ohjaajien kokonaiskuva oppilaskuntatoiminnasta oli varsin positiivinen. Oppilaskuntatoiminnan katsottiin opettavan erilaisia hyödyllisiä tietoja ja taitoja, esimerkiksi oman mielipiteen ilmaisemista. Vaikka ohjaajien mielestä oppilaskuntatoiminnassa mukana olleiden oppilaiden taidot olivat kehittyneet toiminnan aikana, varsinaisesta deliberaatiivisen keskustelukulttuurin syntymisestä ja kehittymisestä ei kuitenkaan voida puhua (katso Tammi & Rajala 2017). Lisäksi oppilaskuntatoiminta paransi haastateltujen mielestä koulujen yhteisöllisyyttä ja lisäsi lasten osallisuutta. Esiin nostetuista positiivisista asioista huolimatta kouludemokratian laveutta, syvyyttä ja vaikuttavuutta tarkastelemalla oppilaskuntatoiminnassa on kuitenkin paljon parannettavaa. Kouludemokratian laveus toteutui toiminnassa mukana olevien oppilaiden määrällä mitattuna periaatteessa hyvin, sillä useimmissa kouluissa kaikki luokat olivat mukana oppilaskuntatoiminnassa. Käytännössä toimintaan liittyi kuitenkin ongelmia

Oppilaiden ikä nousi muutamassa haastattelussa merkittäväksi seikaksi oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien suhteen. Oppilaiden ikä oli nuoremmille kouludemokratian laveutta heikentävä ja vanhemmille oppilaille sitä vahvistava ominaisuus. Toki on hyvä huomata, että monessa koulussa pienimmät oppilaat oli otettu mukaan sillä ajatuksella, että on parempi, että he ovat harjoittelemassa toimintaa, kuin että he eivät olisi mukana laisinkaan.

Ikään liittyviä asioita suurempana ongelmana kouludemokratian laveuden kannalta voidaan pitää yleistä oppilaskuntatoiminnan käytäntöä, jossa toiminnassa on yleensä mukana vain yksi tai kaksi oppilasta jokaiselta luokalta. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen kasautuu voimakkaasti samoille nuorille jo nyt (Myllyniemi 2014, 30–32), joten on valitettavaa, jos oppilaskuntatoiminta vielä pahentaa tilannetta. On myös mahdollista, että oppilaat, jotka eivät ole mukana oppilaskuntatoiminnassa, saavat jo alakouluikänsä harhakäsityksen siitä,

että päätöksenteko on pienen piirin vastuulla ja rivioppilaan tai rivikansalaisen ei tarvitse kiinnostua siitä. Yhteisiin asioihin vaikuttamisesta vieraantuminen voi siis pahimmassa tapauksessa alkaa jo alakoulussa.

Kun oppilaskunnan hallituksessa on mukana vain pari oppilasta jokaiselta luokalta, on hallituslaisten tehtävä todella merkityksellinen. Koulukohtaista vaihtelua oppilaskunnan hallituksen edustajan roolissa oli kohtalaisen paljon. Joissain kouluissa tehtävä oli hyvin edustuksellinen, toisissa edustaja toimi vain viestinviejänä. Kouludemokratian laveuden kannalta olisi tärkeää, että oppilaskuntatoiminnan fokus on oppilaskunnan hallituksen sijaan yksittäisissä luokissa, jotta mahdollisimman monella oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön asioihin.

Kolmantena kouludemokratian laveuden ongelmana voidaan pitää opettajan auktoriteettiasemaa. Suurin osa haastatelluista ohjaajista ei kokenut oman auktoriteetti asemansa olevan esteenä tai hidasteena oppilaiden vaikutusmahdollisuuksille, mutta poikkeuksiakin löytyi. On harmillista, jos oppilaat eivät uskalla haastaa tai kritisoida oppilaskunnan ohjaajaa tai muita opettajia. Tämä on merkittävää paitsi oppilaskuntatoiminnan kannalta, mutta myös opettamisen kannalta. Oppilaskuntatoiminnan kohdalla kärsivänä tahona voi olla koko kouluyhteisö, sillä uudet ja rakentavat ideat eivät tule esitetyiksi, jos oppilaskunnan ohjaajaa ei uskalleta haastaa. Opettämisen suhteenkin oppilaat ovat huonossa asemassa, sillä uusi opetussuunnitelma velvoittaa opettajat ottamaan oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun, mutta se on hankalaa, jos oppilaat eivät uskalla tuoda omia ideoitaan esille.

Suurin osa ohjaajista ei uskonut oppilaiden todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Useat ohjaajat olivat kuitenkin tilanteesta huolissaan. Ohjaajien käsitysten perusteella kouludemokratian syvyys jää oppilaskuntatoiminnassa hieman heikoksi. Oppilaskunta oli monessa koulussa kohtalaisen aktiivinen, mutta aktiivisuus rajoittui erityisesti tapahtumiin ja välinehankintoihin, ei koulun rakenteiden tai pedagogisten asioiden muuttamiseen. Haastattelujen perusteella oppilaskunnat näyttävätkin enemmän tapahtumatoimistoina kuin aktiivisuuden, epäkohtiin puuttumisen ja kriittisen ajattelun oppimispaikkoina. Kukaan haastatelluista ei nostanut esille oppilaiden osallistumista esimerkiksi lukuvuosisuunnitelman tekemiseen tai arvioinnin kehittämiseen. Oppilaiden osallistuminen edellä mainittuihin asioihin lisäisi oppilaskuntatoiminnan näkyvyyttä opettajille ja toisi oppilaille kokemuksen omaan oppimiseen ja opiskeluun vaikuttamisesta.

Haastattelujen ohjaajien kommentit antavat oppilaskuntatoiminnasta kohtalaisen negatiivisen kuvan demokratian vaikuttavuuden näkökulmasta katsottuna. Hektinen kouluarki ja opettajien asennoituminen oppilaskuntatoimintaa kohtaan vähentävät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja kouludemokratian vaikuttavuutta. Jos opettaja ei ehdi tai halua antaa oppilaskunnan hallituksen jäsenelle mahdollisuutta oppilaskunnan hallituksen asioista kertomiseen, jäävät luokan muut oppilaat kouluyhteisön yhteisistä tiedoista paitsi. Samalla koko kouluyhteisö kärsii, koska oppilaskunnan hallitus ei ole tietoinen kaikkien luokkien ideoista ja näkemyksistä. Pelkkä ajan antaminen oppilaskunnan hallituksen edustajalle ei kuitenkaan riitä, vaan samalla pitäisi olla mahdollisuus käydä keskustelua niin, että oppilaita kuulemisen sijaan kuunneltaisiin, eli heidät otettaisiin aidosti mukaan vaikuttamaan kouluyhteisön asioihin. Näin ei haastattelujen perusteella tapahtunut monessakaan koulussa.

Moni haastatelluista olisi halunnut tehdä koulunsa oppilaskuntatoiminnasta näkyvämpää ja aktiivisempää. Tavoite on hyvä, kunhan tavoite ei johda tilanteeseen, jossa oppilaskunnan hallituksesta tulee taho, jolle annetaan ylimääräisiä tehtäviä ja töitä, jotka eivät varsinaisesti kuulu oppilaskunnan hallituksen tehtäviin. Kouluarjessa aikaa on rajallisesti, joten kaikki ylimääräinen toiminta voi olla pois oppilaskunnan varsinaisesta vaikuttamis-

tehtävästä. Oppilaskunnan hallituksen toiminta nähtiin usein opettajajohtoisena ja ylhäältäpäin koordinoituna toimintana, johon oppilailla oli vain hyvin vähän vaikutusvaltaa.

Kouludemokratian ulottuvuus

Laveus

Kenellä koulussa on mahdollisuus vaikuttaa?

- Lähes jokainen koululuokka mukana oppilaskuntatoiminnassa
- Toiminnassa mukana vain pari oppilasta jokaiselta luokalta
- Nuori ikä rajoittaa oppilaan vaikutusmahdollisuuksia
- Opettajan auktoriteettiasema rajoittaa oppilaan vaikutusmahdollisuuksia
- Osa oppilaskunnan hallituksen edustajista edustuksellisessa roolissa, osa päätöksentekijänä

Syvyys

Mihin asioihin oppilaat voivat koulussa vaikuttaa?

- Oppilaiden vaikutusvalta nähtiin pienenä
- Oppilaat vaikuttaneet välinehankintoihin
- Oppilaat vaikuttaneet välituntikäytäntöihin
- Oppilaat organisoineet tapahtumia

Vaikuttavuus

Miten vaikuttaminen toteutuu käytännöstä ja millaista se on?

- Oppilailla ei aina mahdollisuutta hoitaa hallituksen edustajan tehtäväänsä omassa luokassa
- Oppilaskuntatoiminta opettajajohtoista ja ylhäältä ohjattua
- Opettajat ulkoistavat tehtäviä oppilaskunnan hallitukselle

Taulukko 2. Koonti ohjaajien käsityksistä.

Ohjaajien demokratiakäsityksiin paneuduttiin vain pintapuolisesti, joten niistä ei ole mahdollista tehdä tarkkaa analyysia. Ohjaajien kommentit kuitenkin heijastelivat Zyngierin (2012, 3–4, 7, 12–15) tutkimustuloksia siitä, että opettajien demokratiakäsitykset edustavat usein ohutta ja pintapuolista demokratiaa. On myös huomioitava, että ohjaajien käsitysten perusteella oppilaskuntatoiminta on kohtalaisen kaukana lakien ja asiakirjojen mahdollistamasta tilanteesta. Voidaankin sanoa, että asetustasolla suomalaisen koulujärjestelmän tilanne oppilaskuntatoiminnan ja muun osallistavan toiminnan näkökulmasta on hyvä, mutta käytännön tasolla riittää vielä kehittämistä.

Oppilaskuntatoiminnassa on siis paljon kehitettävää ja parannettavaa. Vaikka tutkijat niin Suomessa kuin ulkomailla ovat nostaneet esille oppilaskuntatoiminnan ongelmia, oppilaskunnan toimintamallia ei ole kehitelty merkittävästi eteenpäin. Oppilaskuntatoiminta nähdään hyvänä ja helppona lääkkeenä nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen, mutta sen ongelmakohdista ei huomata puhua. Jos koulun on tarkoitus kasvattaa lapsista aktiivisia, kriittisiä ja muutokseen pystyviä kansalaisia, on nykyistä oppilaskuntatoi-

mintaa syytä kehittää. Alakoulujen kohdalla ratkaisuina oppilaskuntatoiminnan ongelmiin voisivat olla kouludemokratian fokuksen siirtäminen oppilaskunnan hallituksesta yksittäiseen luokkaan ja ottamalla käyttöön ruotsalaistyyppiset (katso Lelinge 2011 ja Tammi & Rajala 2017) luokkaneuvostot/luokkakokoukset, jotka toiminnallaan tukisivat oppilaskunnan hallituksen toimintaa. Myös hiljaisia oppilaita aktivoivien välineiden (katso Tammi 2013) käyttöönotto voisi parantaa nykyistä tilannetta. Yhtenä ratkaisuna voidaan pitää myös ainakin muutamissa kouluissa pidettäviä viikottaisia, lukujärjestyksiin sijoitettuja oppitunteja, joiden sisällöt eivät ole perinteisten oppiaineiden mukaisesti rajattua sisältöjä, vaan oppitunneilla harjoitellaan esimerkiksi erilaisia tunnetaitoja, vahvuuspedagogiikkaa ja käsitellään oppilaiden vastuutehtäviin liittyviä asioita. Tällaiset oppitunnit mahdollistavat hektisen kouluarjen keskelläkin oppilaskunnan hallituksen asioiden käsittelyn viikottain ja lisäksi antavat aikaa myös luokkademokratian harjoittelulle.

Isot muutokset vaatisivat lainsäädännön, tuntijaon ja resurssijaon muuttamista, mutta edellä mainittujen keinojen avulla kehitystä nykytilanteeseen voitaisiin saada jo nykyisessä koulujen toimintaympäristössä. On mahdollista, että oppilaskuntatoiminta on kehittynyt oppilaskuntien tultua pakolliseksi kaikissa peruskouluissa pari vuotta sitten.

Demokratia toteutuu koulussa parhaiten silloin, kun se ei toteudu vain oppilaskuntatoiminnassa, vaan se vaikuttaa jokaisessa yksittäisessä luokassa ja kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan taustalla. Velvoittavia asiakirjoja on jo olemassa, lakimuutoksia on tehty ja erilaisia osallistavia käytänteitä ja oppilaskuntamalleja on mahdollista suunnitella, mutta suurin työ on vaikuttaa opettajien, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien asenteisiin. Niin kauan kuin lasten vaikutusmahdollisuudet nähdään heille annettuna lahjana, mikään oppilaskuntamalli ei toteuta täysin edellä mainittuja tavoitteita.

Kirjallisuus

- Aapola, Sinikka 2005. Kansalaiskasvatuksen piilo-opetus suunnitelma? Teoksessa Ojanperä, Tuuli. (toim.) Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaali-koulun julkaisuja 2, 10–13.
- Ahonen, Sirkka 2006. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, Tuuli. (toim.) Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.
- Ahonen, Sirkka 2007. Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Arola, Pauli. & Sallila, Pekka. (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–49.
- Alanko, Anu 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana: tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 140. Oulu: Oulun yliopisto.
- Barber, Benjamin R. 1984. Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age. California: University of California Press.
- Berg, Marko van den & Löfström, Jan 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. Kasvatus & Aika, 5 (1), 79–86.
- Biesta, Gert 2009. Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. Teoksessa Katz, Michael S., Verducci, Susan & Biesta, Gert. (toim.) Education, Democracy and the Moral Life. Dordrecht: Springer, 101–112.
- Bordieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude 1977. Reproduction in Education, Society and Culture. Lontoo: Sage Publications.

- Cohen, Carl 1971. *Democracy*. Athens: University of Georgia Press.
- Davies, Lynn. & Yamashita, Hiromi 2007. *School Councils – School Improvement. The London Secondary School Councils Action Research Project*. Birmingham: University of Birmingham, Centre for International Education and Research.
- Dewey, John 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Dryzek, John S. 2000. *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Elo, Kimmo 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee: Suomalaisten peruskoulun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitaustaan. Teoksessa Pekka Kupari & Martti Siisiäinen (toim.) *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–36.
- Elvstrand, Helene 2009. *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Eränpalo, Tommi 2012. Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta harhaa? *Kasvatus & Aika*, 6 (1), 23–38.
- Eskola, Jari., & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Gellin, Maija., Herranen, Jatta., Junttila-Vitikka, Pirjo., Kiilakoski, Tomi., Koskinen, Sanna., Mäntylä, Niina., Niemi, Reetta., Nivala, Elina., Pohjola, Kirsi. & Vesikansa, Sari 2012. *Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä*. Teoksessa Gretschel, Anu. & Kiilakoski, Tomi (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118, 95–148.
- Haanpää, Leena. & Roos, Sanna 2013. *Nuoret Luupin alla 2012. Osallisuudesta hyvinvointiin*. Turku: Turun yliopisto. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisusarja 7/2013.
- Hahn, Carole L. 1999. *Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes*. *Oxford Review of Education*, 25 (1), 231–249.
- Huddleston, Ted 2007. *From Student Voice to Shared Responsibility: Effective Practice in Democratic School Governance in European Schools*. Lontoo: Citizenship Foundation.
- Huusko, Mira. & Paloniemi, Susanna 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Inman, Sally. & Burke, Helena 2002. *Schools councils: An Apprenticeship in Democracy*. Lontoo: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- Kangas, Merja 2007. *Oppilaskunta – ainoa tie osallistumiseen?* *Kasvatus*, 38 (3), 272–275.
- Kiili, Johanna 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat*. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, Johanna 2016. *Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa*. *Janus*, 24 (2), 123–138.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. *Oppikoulu 1880–1980*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kärenlampi, Paavo 1999. *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Lelinge, Balli 2011. *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring*. Malmö: Holmbergs.
- Lodge, Caroline 2005. *From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement*. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125–146.

- Manninen, Jyri 2007. Oppilaiden osallisuus koulussa – Oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa Gretschel, Anu. & Kiilakoski, Tomi. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 119–130.
- Marton, Ference 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Mehtäläinen, Jouko., Niilo-Rämä, Mikko. & Nissinen, Virva 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Moisio, Olli-Pekka. & Rautiainen, Matti 2015. Alussa(kin) oli lupaus. Huomioita kouluun liittyvän lupauksen katoamisista ja palautumisista. Teoksessa Harni, Esko. (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus / JYY. Julkaisusarja nro 96, 20–36.
- Myllyniemi, Sami 2014. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Nurmi, Jonna 2002. Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Brunell, Viking. & Törmäkangas, Kari. (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–93.
- Oikeusministeriö 2017. Demokratiapoliittinen toimintaohjelma. Mietintöjä ja lausuntoja 2017:7. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Opetushallitus 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27. Helsinki: Opetushallitus.
- Perustuslaki 731/1999 [www-lähde]. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> > (Luettu 19.11.2017)
- Riihelä, Monika 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: Stakes. Tutkimuksia 66.
- Rönnlund, Maria 2014. Justice in and Through Education? Students’ Participation in Decision-Making. *Journal of Science Education*, 13 (2), 104–113.
- Salo, Ulla-Maija 2010. Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Kasvatus*, 41 (5), 419–431.
- Suoninen, Annikka., Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 –tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tammi, Tuure 2013. Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher’s role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*. 8 (1), 73–86.
- Tammi, Tuure. & Rajala, Antti 2017. Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupil’s Concerns, and Democratic Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* [www-lähde]. < <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1261042> > (Luettu 19.11.2017)
- Thornberg, Robert. & Elvstrand, Helene 2012. Children’s experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54.
- Tujula, Mikko 2012. Osallisuutta vai näennäsdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, Jouni., & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vesikansa, Sari 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, Anu. (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 11–30.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus [www-lähde]. < <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> > (Luettu 19.11.2017)

Young, Iris Marion 2000. *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Zyngier, David 2012. *Rethinking the Thinking on Democracy in Education: What Are Educators Thinking (and Doing) About Democracy?* Education (Basel), 2 (1), 1–21.

KM Mikko Tujula on jatko-opiskelija Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja työskentelee historian ja yhteiskuntaopin lehtorina espoo-laisessa yhtenäiskoulussa.