

Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2012
Mikko Tujula

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Mikko Tujula			
Työn nimi - Arbetets titel Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta			
Title Participation or pseudodemocracy? The conceptions of primary schools' school councils by the supervising teachers			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 94 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun oppilaskuntien ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan tavoitteista ja niiden toteutumisesta sekä oppilaskuntatoiminnan organisoinnista ja kehittämisestä koulun tasolla. Huoli lasten ja nuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta on noussut yleiseen keskusteluun vuosituhannen vaihteen jälkeen. Nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen on reagoitu perustamalla kouluihin oppilaskuntia. Kouludemokratia onkin muutaman kymmenen vuoden hiljaiselon jälkeen nostanut päätään ja alakoulujen oppilaskuntatoiminta on lisääntynyt viime vuosina nopeasti. Tästä huolimatta oppilaskuntatoimintaa on tutkittu hyvin vähän. Tutkimuksen tulokulma koulumaailmaan oli yhteiskunnallinen ja ohjaajien käsityksiä peilattiin muun muassa Deweyn, Freiren ja Biestan kirjoitusten avulla demokratiaan, osallisuuteen ja kansalaiskasvatukseen.</p> <p>Tutkimusaineisto koostui kymmenen espoolaisen alakoulun oppilaskunnan ohjaajan teemahaastattelusta. Haastattelut analysoitiin käyttämällä fenomenografiselle tutkimusperinteelle tyypillistä tutkimusotetta.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan oppilaskunnan ohjaajat olivat pääosin tyytyväisiä oppilaskuntatoimintaan. Oppilaskuntatoiminnan nähtiin opettavan erilaisia hyödyllisiä tietoja ja taitoja, parantavan yhteisöllisyyttä ja lisäävän lasten osallisuutta. Oppilaskuntatoiminnan panos erilaisten tapahtumien järjestämiseen nähtiin todella vahvana. Oppilaskuntatoiminnan avulla oltiin vaikutettu koulujen välineistöön ja käytänteisiin kuten välituntivälineisiin ja kouluruokailuihin. Toiminnassa nähtiin kuitenkin paljon kehitettävää. Oppilaiden ja työyhteisön muiden opettajien aktiivisuudessa nähtiin paljon parantamisen varaa. Vaikka oppilaskuntatoiminnan uskottiin antavan mallin demokratiasta ja aktiivisesta kansalaisuudesta, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet nähtiin vähäisinä. Oppilaskuntatoiminta nähtiinkin usein opettajajohtoisena ja ylhäältä päin koordinoituna toimintana. Oppilaskuntatoimintaa voitaisiin kehittää siirtämällä kouludemokratian fokus oppilaskunnan hallituksesta yksittäiseen luokkaan. Yksittäisessä luokassa jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus oppia yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja ja saada kokemuksia omaan kouluyhteisöönsä vaikuttamisesta.</p>			
Avainsanat - Nyckelord oppilaskunta, kouludemokratia, osallisuus, kansalaiskasvatus			
Keywords school council, school democracy, participation, citizenship education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Mikko Tujula			
Työn nimi - Arbetets titel Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta			
Title Participation or pseudodemocracy? The conceptions of primary schools' school councils by the supervising teachers			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala		Aika - Datum - Month and year June 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 94 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In my thesis, I studied the conceptions of the teachers who supervise school councils in primary schools. The purpose of this study was to examine the aims of school councils, how the aims are actualised, and how the school councils are organised and enhanced at the school level. The concern about the social passivity of children and the young has been raised to public discussion after the millennium. School councils have been considered to be a solution for decreasing social passivity. School democracy has not been a popular topic since the 1980's, but during the 21st century, it has become more popular, and nowadays, many primary schools have their own school councils. Nevertheless, school councils have not been a popular research subject. In this study, the perspective to school world is societal, and the supervising teachers' conceptions are reflected to democracy, participation and citizenship education using the writings by Dewey, Freire and Biesta.</p> <p>The research data was collected from ten thematic interviews. The interviewees were ten teachers from Espoo, who were responsible for supervising the school councils at their schools. The interviews were analysed using research methods typical for a phenomenographic study.</p> <p>According to the study, the teachers are mainly very satisfied with school councils. School councils were considered to be such places in which pupils learn useful knowledge and skills. In addition, the teachers thought that school councils enhance the communality of schools as well as the participation of pupils. The role of school councils as an organiser of events was considered to be very strong. Via school councils, pupils have been able to affect schools' equipment and conventions, for example, the equipment that can be used during breaks, and school catering. Even though school councils were considered very positive, the interviewed teachers found many things to improve. For example, the teachers thought that pupils and teachers should be more active. In addition, it was considered that even though school councils provide a model of democracy and active citizenship, the pupils' possibilities to impact matters at their school were only minor. School councils were considered to be led by teachers and coordinated from above. School councils could be improved by shifting the focus on school democracy from school councils to classrooms. In classrooms, every student would have an opportunity to learn useful knowledge and skills and to gain experience if they could impact matters at school.</p>			
Avainsanat - Nyckelord oppilaskunta, kouludemokratia, osallisuus, kansalaiskasvatus			
Keywords school council, school democracy, participation, citizenship education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPPILASKUNTATOIMINNAN TARPEELLISUUS ALAKOULUSSA.....	6
	2.1 Klassinen demokratian teoria	7
	2.2 Demokratian ulottuvuuksia.....	8
	2.3 Kouludemokratian historia Suomessa	11
	2.4 Demokratian ja koulun ristiriitoja.....	13
3	OPETTAJIEN YHTEISKUNNALLISEN ORIENTAATION YHTEYS OPPILASKUNTATOIMINTAAN.....	16
	3.1 Koulu ja yhteiskunta	16
	3.2 Lapset ja osallisuus	18
	3.3 Koulussa aktiiviseksi kansalaiseksi	23
	3.4 Opettajien käsityksiä osallisuudesta ja kansalaiskasvatuksesta.....	27
	3.5 Oppilaskuntatoiminta ja sen rajoitukset.....	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	38
	4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä.....	39
	4.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen.....	41
	4.4 Aineiston analysointi	44
5	TUTKIMUSTULOKSET	46
	5.1 Oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan tavoitteista ja niiden toteutumisesta.....	46
	5.2 Oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan organisoinnista ja kehittämisestä koulun tasolle.....	58
	5.3 Yhteenvedoa ohjaajien käsityksistä.....	70
	5.4 Tutkimuksen luotettavuudesta	71
6	POHDINTA.....	77
7	SUUNTAVIIVOJA OPPILASKUNTATOIMINNAN KEHITTÄMISELLE.....	81
	LÄHTEET	87
	LIITTEET	95

1 JOHDANTO

”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.”

(Suomen perustuslaki 6 §.)

Suomen perustuslaki kattaa kaiken Suomessa tapahtuvan toiminnan, niin koulutuksen kuin työnteonkin. Edellä oleva kohta perustuslaista on kuitenkin monelle täysin tuntematon. Lasten ja nuorten oikeuksista vaikuttaa itseään koskeviin asioihin puhutaan julkisessa keskustelussa hyvin vähän. Oikeuksien sijaan puhutaan enemmän lasten ja nuorten velvollisuuksista. Äänestämistä pidetään Suomessa usein kansalaisvelvollisuutena, ja päättäjät ovatkin kiinnittäneet enemmän huomiota lasten ja nuorten oikeuksien sijaan heidän äänestyskäyttäytymiseensä ja kiinnostukseensa yhteiskunnallisista asioista.

Suomalaisten nuorten vähäinen kiinnostus yhteiskunnalliseen päätöksentekoon onkin ollut yleisenä keskustelunaiheena vuosituhatosen vaihteen jälkeen. Vuonna 2010 julkaistun kansainvälisen 2009 ICCS -tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat huippuluokkaa, mutta kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin on varsin laimeaa (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 61–62). Tuloksia on myös kyseenalaistettu (Eränpalo 2012), mutta huoli nuorten passiivisuudesta on levinnyt laajalle (van den Berg & Löfström 2011, 81). Nuoret näkevät instituutiot ja valtion staattisina voimina, joihin ei koeta voitavan vaikuttaa (Tomperi & Piattoeva 2005, 255). Kuten usein lapsia ja nuoria koskettavien ongelmien kohdalla, katset ovat siirtyneet kouluhin. Kouluilla onkin kotien ohella merkittävä rooli nuorten poliittisen kiinnostuneisuuden ja tietämyksen lisääjinä erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa nuoren koti on poliittisesti passiivinen (Nurmi 2002, 88). Asioita on pyritty muuttamaan erilaisten hankkeiden avulla, esimerkiksi Opetusministeriön Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeella (Nousiainen & Piekkari 2005), ja nyt oppilaskunnista aiotaan tehdä pakollisia lukioiden lisäksi myös peruskouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tukevat oppilaskuntatoiminnan toimintaideaa, mutta oppilaskuntatoiminnasta ei erikseen mainita mitään. Perusopetuslakiin lisättiin vuonna 2007 kohta, joka mahdollistaa oppilaskuntien perustamisen (Perus-

opetuslaki 21.8.1998/628). Oppilaskunnat eivät siis ainakaan toistaiseksi ole pakollisia peruskoulussa, mutta jo nyt monet koulut ovat perustaneet niitä. Esimerkiksi Helsingissä jokaisella opetusviraston alaisella ja Espoossa jokaisella sivistystoimen alaisella alakoululla on oma oppilaskuntansa.

Oppilaskunnat nähdään siis yhtenä ratkaisuna nuorten vähäisen vaikuttamisinnon parantamiseen. Niin kuin koulumaailmaan liittyvissä muutoksissa aina, tehtävä on kuitenkin vaikea. Koulussa tapahtuvat muutokset vievät paljon aikaa, ja jos muutoksista aiotaan tehdä pysyviä, on sekä koulun henkilökunnan että vanhempien tuettava muutosta (Fullan 2001, 83–84, 198–205). Oppilaskuntatoiminnan kehittämisen kannalta ei riitä, että jokaisessa koulussa on yksi tai kaksi innokasta opettajaa, vaan iso muutos vaatii monen opettajan innostumisen asiasta. Ja vaikka opettajat innostuvat, vanhemmat voivat hidastaa tai jopa estää muutosten tapahtumisen.

Ongelmaksi voi muodostua myös suomalainen keskustelukulttuuri. Verrattuna OECD-maiden keskiarvoon, suomalaiset oppilaat eivät ole tottuneita tuomaan esille omia mielipiteitään ja keskustelemaan poliittisista asioista ja mielipiteistä opettajiensa kanssa (Suutarinen 2006b, 5). Myös suomalaiset opettajat elävät samassa keskustelukulttuurissa kuin oppilaansa, joten oppilaskuntatoimintaa ohjaavien opettajien voi olla haasteellista ohjata oppilaita aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokratian toteuttamiseen, jos heillä itsellään ei ole kokemusta siitä.

Eri koulujen oppilaskunnat eroavat toisistaan paljon. Eroavaisuuksia löytyy muun muassa kokoonpanon, nimen, toimintatapojen ja päätäntävällän suhteen. Koska oppilaskuntatoimintaa ei muutamia hankkeita lukuun ottamatta koordinoita ylhäältäpäin, toiminnasta tulee usein ohjaajansa näköistä. Seurauksena on se, että koulujen oppilaskuntatoiminta on usein riippuvainen ohjaavan opettajan innostuksesta ja motivaatiosta. Vaikka toiminta on usein opettajalähtöistä, on kuitenkin myös mahdollista, että oppilaskuntatoiminta on lähtöisin oppilaista ja heidän halustaan vaikuttaa kouluyhteisöönsä. Jotkut opettajat kokevat oppilaskuntatoiminnan ohjaamisen painostavana taakkana, jotkut mielenkiintoisena ja tärkeänä työtehtävänä.

Oli ohjaavalla opettajalla innostusta tai ei, hänellä on kuitenkin valtaa (Tomperi & Piattoeva 2005, 258; Puolimatka 1997, 273). Opettajalla on tärkeä rooli yhteiskunnallisena

kasvattajana, ja oppilaskunnan ohjaamisessa tämä rooli vahvistuu entisestään. Varsinkin alakouluikäisten kanssa toimiessa ohjaavan opettajan rooli on todella tärkeä, koska opettajan on annettava mahdollisimman hyvä kuva siitä, miten yhteiskuntamme ja siinä vaikuttaminen toimii ja selitettävä mukana oleville oppilaille demokraattisen yhteisön toimintatavat ja säännöt. Koulun demokraattinen toimintakulttuuri riippuukin osaltaan siitä, miten tärkeänä asiana opettaja pitää demokratiaa (Vesikansa 2002, 27). Lapset kokevat yhteiskunnallisen vaikuttamisen usein kaukaisena asiana, ja monissa tapauksissa oppilaskuntatoiminta on ainoa kontaktipinta siihen. Koulussa saadut myönteiset kokemukset demokraattisesta osallistumisesta ja siihen tarvittavista taidoista tuovat lasta ja yhteiskuntaa lähemmäksi toisiaan (Vesikansa 2002, 22). Ohjaavan opettajan käsitykset yhteiskunnasta, yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja demokratiasta ja sen merkityksestä ohjaavat oppilaita heidän matkallaan kohti aktiivista kansalaisuutta.

Alakoulun oppilaskuntatoiminta on näkynyt viimeaikoina myös mediassa (katso Liiten 2012). Lisääntyneestä julkisuudesta, mahdollisesta lakimuutoksesta ja oppilaskuntien kasvavasta määrästä ja merkityksestä (Opetushallitus 2011) huolimatta oppilaskuntia ei ole tutkittu juuri lainkaan. Nuorten osallisuuteen liittyviä tutkimuksia on tehty (katso Tompuri 2004; Rekola 2007), ja Hesari Nuorten Ääni -toimintaa (Nousiainen 2004) on tutkittu, mutta alakoulujen oppilaskuntatoimintaa ei varsinaisesti ole aikaisemmin tutkittu opettajan näkökulmasta. Oppilaskunnista puhutaan julkisuudessa yleensä positiivisessa valossa ja niiden mahdolliset negatiiviset puolet, kehittämismahdollisuudet ja varsinaiset vaikutukset oppilaisiin jätetään usein vähemmälle.

Päättäjien herääminen yhteiskunnallisen kasvatuksen tärkeyteen ei ole pelkästään suomalainen ilmiö, vaan viime aikoina yhteiskunnallista opetusta on korostettu myös muissa maissa, esimerkiksi Isossa-Britanniassa, Venäjällä, Australiassa, Brasiliassa, Kanadassa ja kansainvälisissä organisaatioissa, kuten EU:ssa ja UNESCO:ssa (Tomperi & Piattoeva 2005, 260; Print 2008; Schugurensky & Madjidi 2008; Hughes & Sears 2008; Kerr, Smith & Twine 2008; Ahokas 2010). Kansalaiskasvatus oppiaineena tai yleensä kasvatuksellisenä toimintana tunnetaan eri maissa monilla eri nimillä, käytössä ovat mm. *citizenship education*, *civics education*, *social sciences*, *social studies* ja *life skills* (Kerr 1999, 4).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten alan asiantuntijat, oppilaskuntaa ohjaavat opettajat, näkevät ja kokevat oppilaskuntatoiminnan ja sen vaikutuksen lapsiin ja koulu yhteisöön. Ohjaavia opettajia haastattelemalla selviää varmasti myös se, millaisena asiana ohjaavat opettajat näkevät oppilaskunnat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Ovatko ohjaajat sitä mieltä, että kyseessä on trendi, joka kestää hetken aikaa ja menee nopeasti ohi, vai onko kyseessä toiminta, joka nähdään niin tärkeänä ja kannattavana, että se on tullut suomalaiseen koulujärjestelmään jäädäkseen? Nuorten vähäiseen vaikuttamisintoon on siis reagoitu, mutta onko työ oppilaskuntien ohjaajien mukaan tuottanut tulosta, onko oppilaisiin saatu istutettua vaikuttamisen siemen alakoulujen oppilaskuntatoiminnan avulla?

Tutkimuksen teoreettinen tulokulma koulumaailmaan on yhteiskunnallinen, ja opettajien käsityksiä oppilaskunnasta peilataan demokratian ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen teorioihin. Tutkimus ei voi olla milloinkaan täysin arvovapaata, ja tutkijan positiolla on suuri vaikutus tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa käsitys koulusta yhteiskunnallisesti tärkeänä instituutiona, jonka tehtävänä on kasvattaa aktiivisia, kriittisiä ja muutokseen pystyviä kansalaisia. Demokratia nähdään yhteiskuntaa ja koulua läpileikkaavana arvona, jonka tulisi toteutua kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä, ei pelkästään institutionaalisissa ja edustuksellisissa rakenteissa. Taustateoria rakentuu Deweyn, Freiren, Biestan ja muiden demokratian teoreetikkojen kirjoitusten pohjalle.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä espoolaista alakoulunopettajaa, jotka ohjaavat koulunsa oppilaskuntatoimintaa. Tavoitteena on tuoda teemahaastattelun avulla esiin ohjaajien käsitykset oppilaskuntatoiminnasta. Tutkimusaineiston pienuuden takia ei ole mahdollista tuottaa kattavaa tai yleistettävissä olevaa esitystä espoolaisten oppilaskunnan ohjaajien käsityksistä oppilaskuntatoiminnasta. Tutkimuksen tarkoituksena on enemmänkin esitellä kyseessä olevien ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta ja hahmotella heidän käsitystensä ja teoriataustan avulla uudenlaista oppilaskuntatoiminnan mallia.

Tutkimuksen ensimmäisessä taustaluvussa perehdytään oppilaskuntatoiminnan ja alakoulun suhteeseen demokratian näkökulmasta. Toisessa taustaluvussa tutustutaan opettajien yhteiskunnalliseen orientaatioon ja opettajien rooliin osallistajina ja kansalaiskas-

vattajina. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen kulku aineiston keräämisestä aina aineiston analysointiin asti. Tulosluvussa esitellään tutkimustulokset, tehdään yhteenvetoa haastateltujen ohjaajien käsityksistä ja perehdytään tutkimuksen luotettavuuteen. Pohdinta-osiossa tutkimustuloksia analysoidaan tarkemmin ja esitellään niiden perusteella laaditut johtopäätökset. Tutkimuksen viimeisessä luvussa kehitellään teoriataustan ja tutkimustulosten avulla uudenlaista oppilaskuntatoiminnan mallia.

2 OPPILASKUNTATOIMINNAN TARPEELLISUUS ALAKOULUSSA

”Oikeastaan demokratia tulee todelliseksi vain ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, johon yhä uudet sukupolvet vuorollaan osallistuvat.”

(Tomperi & Piattoeva 2005, 247.)

Edellä oleva lainaus Tomperilta ja Piattoevalta (2005) pitää sisällään ajatuksen siitä, että demokratia toteutuu vain konkreettisesti vuorovaikutuksessa ihmisten välillä ja siitä, että jokaisen sukupolven on vuorollaan opeteltava tekemään demokratiaa todelliseksi. Oppilaskuntatoiminta on yksi keino toteuttaa demokratiaa. Ennen kuin voidaan perehtyä oppilaskuntatoiminnan ja demokratian suhteeseen syvemmin, on ensin perehdyttävä tarkemmin demokratiaan.

Demokratia-sana juontaa juurensa antiikin Kreikkaan, ja se muodostuu kreikankielisistä sanoista *demos* (kansa) ja *kratos* (valta). Demokratialla tarkoitettiin siis alun perin kirjaimellisesti kansanvaltaa, joka toteutui Ateenassa kansankokouksissa. Ateenan hallintomuoto oli suorasti demokraattinen, eli vaikuttamiseen oikeutetut (vapaat, yli 20-vuotiaat miehet) äänestivät ja väittelivät päätettävistä kysymyksistä tasavertaisesti riippumatta heidän asemastaan tai varallisuudestaan. (Setälä 2003, 18–19.)

Nykyään demokratia on käsitteenä kaikille tuttu, ja lähes kaikki pitävät demokratiaa arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena asiana. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen demokratiaa on ruvettu pitämään ’hyvää’ tarkoittavana käsitteenä ja tavoiteltuna päämääränä perustelematta sen tarkemmin, miksi siihen tulisi pyrkiä. Lähes kaikki maailman hallitukset haluavat korostaa demokraattisuuttaan osoittaakseen kansalaisilleen ja muulle maailmalle olevansa oikeudenmukaisia ja tasa-arvoisia. Termin käytöstä ongelmallista tekee se, että sen tarkka määrittäminen on hankalaa. (Setälä 2003, 9.)

Nyky-yhteiskunnassa termillä kuitenkin yleensä tarkoitetaan hallintojärjestelmää, joka toteuttaa tietyt piirteet vapaista vaaleista vapaaseen tiedonvälitykseen (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Historia on osoittanut, että demokratiaa on vaikea saattaa käytäntöön ja lähes yhtä vaikea pitää yllä, tästä esimerkkinä muun muassa demokraattisten valtioiden muuttuminen totalitaristisiksi valtioiksi 1900-luvun alkupuoliskolla. Vaikka demo-

kratian käytäntöön panemiseen ja ylläpitämiseen liittyy ongelmia, pidetään demokratiaa kuitenkin parhaana mahdollisena hallintojärjestelmänä. Teoreetikot ovatkin halunneet löytää kasvatuksellisia toimenpiteitä, joita tarvitaan demokratian ylläpitämiseen. Lisäksi tavoitteena on ollut kehitellä kasvatuskäsitys, joka sopii yhteen demokratian kanssa. (Puolimatka 1995, 218.)

Demokratia liitetään usein länsimaisiin yhteiskuntiin ja ihmisiin, mutta täytyy kuitenkin muistaa, että demokraattisia yhteisöjä ja toimintatapoja on löydetty myös esimerkiksi afrikkalaisilta heimoilta ja amerikkalaisilta intiaaneilta. (Erikson 1962, 108–109, 122; Fromm 1985, 71–73.)

2.1 Klassinen demokratian teoria

Klassisesta demokratian teoriasta puhuttaessa viitataan usein demokraattisen ajattelun kehityksen alkuvaiheeseen. Klassiseen demokratian teoriaan sisältyy paljon erilaisia käsityksiä ja tulkintoja demokratiasta, kyseessä ei siis ole yksi kompakti kokonaisuus. Keskeisenä asiana teoriassa pidetään kansalaisten poliittisen osallistumisen valistuneisuutta. Ilman valistuneita kansalaisia demokraattisen yhteiskunnan rakentaminen olisi vaikeaa. Klassisen demokratian teorian kannattajat uskovat, että on mahdollista kasvatata rationaalisia ja asiaan perehtyneitä kansalaisia, jotka pystyvät toimimaan valitsijoina ja ohjaamaan yhteiskunnallisten asioiden itsenäisen lakia säätävän elimen kautta. Tätä oletusta kannattivat muun muassa John Locke, Jean-Jacques Rousseau, James Mill ja John Stuart Mill. (Puolimatka 1995, 220–221.)

Demokraattisiin elitisteihin kuulunut Schumpeter (1976) kritisoi klassisen demokratian teoriaa ja problematisoi kansalaisten poliittisen rationaalisuuden. Elitistien mielestä ei ole realistista odottaa, että tavallinen kansa tekisi poliittisia ratkaisujaan järkipäisesti. Elitistien mielestä olisi parasta, että tavallinen kansa osallistuisi politiikkaan mahdollisimman vähän. Schumpeter kritisoi klassisen demokratian teorian ihmiskäsitystä vedoten tutkimuksiin, joiden mukaan ihmisten poliittinen käyttäytyminen on huomattavasti irrationaalisempaa, kuin mitä klassisen demokratian teorian toteutuminen edellyttää. Schumpeter viittaa joukkopsykologisiin ja taloustieteellisiin tutkimuksiin, jotka tukevat

näkemyistä ihmisestä irrationaalisen poliittisen toimijana. Schumpeterin mielestä poliittiset kysymykset tuntuvat tavallisesta kansalaisesta hyvin etäisiltä, eikä niistä kiinnostuta tai niiden seuraamiseen käytetä voimavaroja. (Schumpeter 1976, 254–264.)

Puolimatkan (1995) mielestä Schumpeterin päätelmä ei kuitenkaan ole välttämätön. Puolimatka näkee, että kansalaisten poliittisen käyttäytymisen irrationalisuus ei johdu kansalaisten vähäisestä älyllisestä suorituskyvystä, vaan ongelma on moraalinen. Kansalaisten irrationalisuuden syynä on tietynlainen arvoasenne tai oikeastaan sen puute. Koska kansalaiset eivät koe olevansa vastuussa poliittisista kysymyksistä, niiden miettimiseen ei myöskään käytetä aikaa tai voimavaroja. Kysymys ei siis ole älyllisten valmiuksien puutteesta vaan siitä, että poliittisia asioita ei pidetä tarpeeksi tärkeinä. Puolimatka näkee yhteyden edellä mainitun luonnehdinnan poliittisen irrationalisuuden syiden ja arvodemokratian välillä. Puolimatka päättelee, että demokratian korruptoitumisen eliittien vallaksi on seurausta poliittisen vastuuntunnon heikkenemisestä, ja tämä käsitys sopii yhteen arvodemokraattisen käsityksen kanssa siitä, että demokratia ei toimi ilman aktiivisia ja vastuuta ottavia kansalaisia. (Puolimatka 1995, 229–230.)

Schumpeterin (1976) ja Puolimatkan (1995) ajatuksia voidaan peilata koulumaailmaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin. Voidaan ajatella, että demokraattisten elitistien mielestä vaikutusvalta koulussa kuuluu opettajille, koska oppilailla ei ole kapasiteettia osallistua päätöksentekoon, eivätkä oppilaat ole usein kiinnostuneita vaikuttamisesta. Puolimatkan näkemyksen mukaan oppilaille kuuluisi antaa vaikutusmahdollisuuksia, sillä saamalla lisää vastuuta päätöksenteosta oppilaat kokisivat päätöksenteon tärkeänä asiana ja osallistuisivat siihen aktiivisemmin.

2.2 Demokratian ulottuvuuksia

Puolimatka (1995) jakaa demokratian kannattajat markkina- ja arvodemokraatteihin. Markkinademokratian kannattajat haluavat vapauttaa demokratian arvoista. Heidän mielestään demokratia on arvoneutraali käsite, joka viittaa vain tiettyihin poliittisiin menettelytapoihin. Markkinademokraatit näkevät demokratian tehtäväksi säädellä yhteiskunnassa vaikuttavien etunäkökohtien kilpailua markkinamekanismien mukaisesti. Heidän

mielestään enemmistö ihmisistä ei ole sillä poliittisen käyttäytymisen tasolla, että he voisivat tehdä perustavia arvotarkoituksia yhteiskunnallisesta elämästä. Arvodemokraatit näkevät demokratian arvokäsitteenä. Demokraattiset toimintatavat saattavat vaihdella yhteiskunnan ja aikakauden mukaan, mutta erilaisten demokraattisten järjestelmien yhteisenä tekijänä toimii demokraattinen arvomaailma. (Puolimatka 1995, 219.)

Barber (1984) on kehittänyt vahvan demokratian mallin, jonka lähtökohtana on liberaalin demokratiateorian kritiikki. Barberin mielestä liberaali käsitys demokratiasta on hyvin ohut, koska siinä annetaan kansalaisille hyvin vähän vaikutusvaltaa. Vahvan demokratian mallissa demokratia nähdään elämisen tyylinä, jossa muut ihmiset, huolimatta heidän erilaisuudestaan, otetaan huomioon ja heidän kanssaan eletään yhdessä niin, että asioista päätetään yhdessä. (Barber 1984, xiv, 117–118.) Barber (1984) nostaa keskustelun tärkeäksi osaksi demokratiaa. Pelkkä äänestämisen ei riitä kansalaisten mielipiteiden ilmaisemiseen, vaan kansalaisille on annettava mahdollisuus vaikuttaa myös osallistumalla keskusteluun. Keskustelun avulla ihmiset pääsevät osalliseksi demokratiaa ja vaikuttamaan asioihin. Barber näkee tärkeänä asiana myös sen, että kansalaiset pääsevät vaikuttamaan agendaan eli siihen, mitä käsitellään. Kun kansalaiset pääsevät vaikuttamaan käsiteltäviin aiheisiin, heillä on enemmän halua ja motivaatiota osallistua keskusteluun. Jos päätettävät asiat tulevat suoraan ylemmältä tasolta, kansalaisten vaikuttamismahdollisuudet jäävät vähäisiksi. (Barber 1984, 180–181.)

Barberin (1984) demokratiakäsityksen mukainen toiminta on kouluissa harvinaista. Jos oppilaat otetaan mukaan päätöksentekoon, heille annetaan usein valmiit vaihtoehdot joista valita. Oppilailla ei usein ole mahdollisuutta osallistua agendan päättämiseen, vaan se päätetään yleensä opettajien toimesta. Oppilaista saataisiin aktiivisempia ja inostuneimpia, jos heidät otettaisiin mukaan heti päätöksenteon alkuvaiheessa.

Myös Held (1996) kaipaa demokratialta vahvempaa otetta. Heldin mukaan demokraattisten ideoiden ja käytänteiden suojaaminen pitkällä tähtäimellä onnistuu vain, jos niiden ote poliittisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta elämästä laajenee ja syvenee (Held 1996, 4). Ihmisten tulisikin nähdä demokratia koko yhteiskunnan läpäisemänä elämänmuotona, ei pelkästään kapea-alaisena vaalikansalaisuutena tai yhdellä elämäalueella käytössä olevana toimintatapana.

Demokratiaan on aina liittynyt kysymys siitä, keiden pitäisi olla mukana päätöksenteossa. Biestan (2009) mukaan demokratian historia voidaankin nähdä yhtenä jaksona, jonka pyrkimyksenä on ollut lisätä mukana olevien ihmisten määrää. Biesta pitää ajatusta ihmisten päätöksentekoon mukaan ottamisesta kunnioitettavana, mutta hän kritisoi vahvasti kyseisen ajatusmallin kolonialistista toteutusta. Kolonialistisella demokratisoinnilla Biesta tarkoittaa sitä, että demokratisoinnin lähtökohtana on se, että ihmiset, jotka ovat jo valmiiksi 'demokratian piirissä', antavat muille luvan tulla sinne. Demokratialla on mukaan ottajan lisäksi myös eristäjän rooli. Demokratian nimissä ollaan historian saatossa jätetty monia yksittäisiä ihmisiä ja ihmisryhmiä päätöksenteon ulkopuolelle. (Biesta 2009, 101–102.) Kolonialistista demokratisointia voidaan verrata opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen koulumaailmassa. Aikaisemmin päätösvalta kouluyhteisön asioista on ollut opettajilla, mutta vuosituhannen vaihteen jälkeen myös oppilaat on pyritty ottamaan mukaan päätöksentekoon.

Biesta (2009) esittelee kaksi nykyisin vallalla olevaa demokraattista päätöksentekomallia, aggregatiivisen ja deliberatiivisen. Aggregatiivisella mallilla tarkoitetaan toimintaa, jossa toimitaan yksittäisten ihmisten etujen puolesta. Ihmisiltä kerätään mielipiteitä ja näkemyksiä, joiden mukaan vaikutetaan asioihin ja tehdään päätöksiä. Asioista päätetään yleensä enemmistön päätöksellä ja niin, että päätettävien asioiden validiutta, arvoa maailmaa tai rationaalisuutta ei kyseenalaisteta. Deliberatiivisella eli keskustelevalle mallilla tarkoitetaan päätösmallia, jossa päätökset tehdään yhdessä keskustelemalla ja niin, että numeerisen enemmistön sijaan parhaat perustelut esittävä taho voittaa. (Biesta 2009, 103; Wallén 2005, 19.) Jakoa aggregatiiviseen ja deliberatiiviseen demokratiaan voidaan verrata Puolimatkan jakoon markkina- ja arvodemokraateista, sillä sekä deliberatiivisessa demokratiassa että arvodemokratiassa toiminta perustuu arvoihin, ja demokratia nähdään koko elämän läpäisevänä periaatteena. Erona on kuitenkin se, että deliberatiivinen demokratia sidotaan usein edustukselliseen demokratiaan ja sen kehittämiseen. (Katso Puolimatka 1995, 219.)

Deliberatiivinen demokratia on noussut tutkijoiden keskuudessa esille viimeisen parin vuosikymmenen aikana, ja ajattelutavan muutoksesta onkin alettu käyttää termiä deliberatiivinen käänne. Deliberatiivinen käänne korostaa demokratian ydinarvoja ja nostaa tärkeimmäksi toiminnaksi ihmisten välisen keskustelevan päätöksenteon ja aidon osallistumisen. Biestan mielestä deliberatiivinen demokratia sopii erityisen hyvin kasvatuk-

seen, koska se osallistaa ihmiset mukaan toimintaan, kannustaa muodostamaan perustel-
tuja omia mielipiteitä, opettaa ottamaan huomioon toisten ihmisten mielipiteet ja ole-
maan suvaitsevainen. (Biesta 2009, 101, 103–104.)

Edellä mainittujen ominaisuuksien ansiosta deliberatiivinen demokratia sopii erityisen
hyvin koulumaailmaan. Oppilaat saadaan aktivoitua ja osallistettua, kun jokaisella oppi-
laalla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, muodostaa omia mielipiteitä ja har-
joitella muiden oppilaiden huomioonottamista. Demokraattisten käytänteiden toteutta-
minen koulussa on kuitenkin osoittautunut hyvin haasteelliseksi. Seuraavassa käsitel-
lään kouludemokratian historiaa Suomessa.

2.3 Kouludemokratian historia Suomessa

”Demokratia ei ole muuttumaton, se voi haavoittua ja tuhoutua.”

(Velthuis 2002, 214.)

Viime vuosien hankkeet ovat pyrkineet tekemään koulusta demokraattisemman paikan,
jossa oppilaiden on mahdollista osallistua päätöksentekoon. Kouludemokratia ei ole
kuitenkaan uusi asia. Wilson W. Gill loi ensimmäisen koulutasavaltajärjestelmän Yh-
dysvalloissa vuonna 1897, ja saksalainen Fr. W. Foerster toi toimintamallin Keski-
Eurooppaan (Kärenlampi 1999, 69). Foersterin näkemys oli, että yhteiskunta kulkee
kohti demokratiaa ja kansalaiskasvatuksen avulla ihmiset oppivat toimimaan demo-
kraattisessa yhteiskunnassa (Ekqvist 2011, 25, 33). Suomessa ensimmäiset kouludemo-
krationakokeilut olivat oppikoulujen oppilaiden itsehallintokokeiluja 1900-luvun alussa
(Kiuasmaa 1982, 141–142). Itsehallintokokeilujen tavoitteena oli antaa oppilaille vas-
tuuta koulun toiminnasta ja yleisestä järjestyksenpidosta (Arola 2003, 14). Kokeiluihin
otettiin vaikutteita sekä amerikkalaisesta että saksalaisesta koulumaailmasta. Kokeilut
jäivät Suomessa kuitenkin yksittäisiksi ja hapuileviksi. (Ahonen 2006, 27.) Salmisen
(2002) mukaan itsehallintokokeilut vähenivät kansalaissodan jälkeen ja lopulta loppui-
vat kokonaan. Yksityisten koulujen johtajien mukaan itsehallinto oli veltostunut, tuotta-
nut epätyytyttäviä tuloksia ja häirinnyt koulutyötä. (Salminen 2002, 264.)

Laajamittaisesti kouludemokratia lähti Suomessa ensimmäisen kerran kunnolla nousuun
1970-luvulla. 1970-luvun alun vaatimukset demokratian lisäämiseksi johtivat keskuste-

luun oppikoulujen kouluneuvostoista. Keskusteluista tuli puoluepoliittisia, ja kouluneuvostokeskustelu näkyi selvästi ajan sanomalehdissä ja eri puolueiden lehdissä. Poliittisten puolueiden lisäksi keskustelussa olivat aktiivisesti mukana myös Oppikoulunopettajien Keskusjärjestö ja oppilaita ja opiskelijoita edustanut Suomen Teiniliitto. Poliittisten puolueiden, Teiniliiton ja opettajajärjestön kesken käytiin tiukkaa keskustelua kouluneuvostojen tehtävistä, kokoonpanosta ja valintamenettelyistä. Yksi suurimmista kiistoista koski niin sanottua ristiinäänestystä, jolla tarkoitettiin normaalista poikkeavaa ehdokkaiden valintamenetelmää. Normaalisissa valintamenettelyissä oppilaat valitsivat kouluneuvoston oppilasedustajat ja opettajat opettajaedustajat. Ristiinäänestyksessä oppilaat saivat äänestää yhden oppilasehdokkaan lisäksi yhtä opettajaehdokasta ja opettajat opettajaehdokkaan lisäksi oppilasehdokasta. (Kärenlampi 1999, 9, 43, 139.)

Vuonna 1972 eduskunta sääti oppikoulujen kouluneuvostoja koskevan lain, jonka mukaan opettajien ja oppilaiden edustus kouluneuvostossa jakautui tasan. Kouluneuvostojen valta oli huomattavan syvälle ulottuvaa, ja niiden tehtävät olivat moninaiset. Silloisen kouluhallituksen määräysten mukaan kouluneuvoston tehtäviin kuului muun muassa avustaa kouluviranomaisia koulutyön valvonnassa ja kehittämisessä, esittää kannanottonsa tulevan lukuvuoden työjärjestykseen ja tuntijakoon ja valvoa kouluyhteisön jäsenten oikeusturvaa. Kouluneuvostojen toiminnassa ei siis ollut kyse vain nykypäivänä käytäntönä olevasta oppilaiden kuulemisesta, vaan kyseessä oli päätöksenteko, jolla oli suuria vaikutuksia kouluyhteisöön. Kouluneuvostot kaatuivat kuitenkin liialliseen politiikointiin, ja lopullinen kuolinisku neuvostoja vastaan oli se, että 1970-luvulla toteutunut peruskoulu-uudistus ei tehnyt kouluneuvostoista pakollisia. (Ahonen 2006, 28.)

Kouluneuvostot jättivät kuitenkin jälkensä suomalaiseen koulujärjestelmään. Suutarisen (2006a, 65) ja Rantalan (2010, 9) mukaan 1970-luvun tapahtumat vaikuttivat olennaisesti siihen, että tulevien vuosikymmenten aikana kouluissa välteltiin yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä. Kouludemokratian voidaankin sanoa siirtyneen vahvasta demokratiasta ohueksi demokratiaksi (katso Barber 1984, xiv, 117–118).

2.4 Demokratian ja koulun ristiriitoja

”Koulut ovat julkisia paikkoja, joissa oppilaat oppivat aidossa demokratiassa elämisen kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja.”

(Giroux 1988, xxxii.)

Edellä oleva Girouxin (1988) näkemys koulusta on varsin idealistinen. Todellisuudessa demokratian ja koulun suhteeseen liittyy ristiriitoja. Koulujärjestelmä ei varsinaisesti tue demokratiaa, koska opettajat ja koulun muu henkilökunta ovat lähtökohtaisesti koulu yhteisön hierarkiassa oppilaita ylempänä. Demokratiaan kasvaminen vaatii kuitenkin kokemuksia demokratiasta. Oppilaat pitäisikin ottaa nykyistä enemmän mukaan koulun sääntöjen ja toimintatapojen suunnitteluun. Esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen suunnittelu opettajien ja oppilaiden yhteistyönä syventäisi oppilaiden uskomusta demokratiaan (Vesikansa 2002, 24). Monessa koulussa oppilaat onkin otettu mukaan suunnittelemaan järjestyssääntöjä, mutta käytäntö ei kuitenkaan ole levinnyt kaikkiin kouluihin.

Vaikka oppilaat otettaisiin mukaan päättämään koulun asioista, voi koulun luokkasteisiin perustuva toimintakulttuuri estää demokraattisen toimintakulttuurin syntyminen. Kiili (2006) tarkasteli väitöskirjassaan lasten osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoja tutkimalla jyvaskyläläisen lapsiparlamentin toimintaa. Kiili huomasi, että lapsiparlamentin toiminnassa näkyivät selvästi koulun arjessa tutuksi tulleet ikäjaottelut, luokkatasot ja niiden mukanaan tuomat ikähierarkiat. 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.)

Kouludemokratiasta keskusteltaessa voidaan puhua kouludemokratian eri ulottuvuuksista. Ahonen (2007) puhuu kouludemokratian laveudesta ja syvyydestä. Kouludemokratian laveudella tarkoitetaan sitä, ketkä kaikki saavat käyttää valtaa. Koulu yhteisöt pitävät sisällään eri-ikäisiä ihmisiä, joilla on erilaiset tehtävät. Määriteltäessä henkilöitä, jotka saavat päättää yhteisistä asioista, on ratkaistava monia kysymyksiä: voivatko 15-vuotiaat (kantavat vain rajoitettua oikeudellista vastuuta) olla mukana tekemässä päätöksiä, onko koulun ei-opettavan henkilökunnan tarpeellista osallistua kasvatusta kos-

keviin päätöksiin, onko päätösvalta jaettava tasapuolisesti opettajien, oppilaiden ja henkilökunnan kesken ja ovatko oppilaiden vanhemmat mukana vaikuttamassa koulu yhteisön asioihin? (Ahonen 2007, 39–40.)

Demokratian syvyydellä Ahonen (2007) tarkoittaa sitä, mistä asioista päätetään. Esimerkiksi koulussa järjestettävien kokeiden arvosanoja ei voida päättää keskustelemalla tai äänestämällä. Koulun talousasioista päätettäessä taas on hyödyllistä kuulla koko koulu yhteisön ajatuksia aiheesta. Oppilaat voisivat olla mukana opettajien kanssa päättämässä esimerkiksi opetuksen tapaa, materiaaleja ja lukujärjestystä koskevissa asioissa. Kouludemokratian onnistumisen kannalta on tärkeää, että demokratia ulottuu koko koulu yhteisöön ja kaikkiin sen jäseniin. (Ahonen 2007, 39–40.) Ahosen (2007, 40) mukaan ”Epätasainen vallanjako ei ole demokraattinen, mutta liian lavea ja liian syvälle ulottuva demokratiakaan ei välttämättä toimi”.

Kiilin (2006) huomioita voidaan tarkastella demokratian laveuden ja syvyyden näkökulmasta. Eri-ikäisillä ihmisillä on erilaisia valmiuksia osallistua päätöksentekoon ja toimia vaativissa asemissa. Voidaan kysyä, oliko lapsiparlamentin toiminta mennyt demokraattiselta toiminnaltaan liian laveaksi. Johtuiko ikähierarkioiden näkyminen siitä, että nuorimmat oppilaat oli laitettu tehtävään, johon heidän valmiutensa eivät riittäneet, ja josta vanhemmat oppilaat selvisivät iän tuoman kokemuksen turvin? Vai oliko kyse siitä, että koulun luomat ikään perustuvat luokkatasot ovat juurtuneet niin syvälle oppilaiden mieliin, että oppilaat toimivat enemmän oman ikätasonsa kuin oman tiedollisen ja taidollisen kapasiteettinsa perusteella?

Opettajan demokratiakäsityksillä on suuri merkitys kouludemokratian laveuteen ja syvyyteen. Opettaja toimii omien käsitystensä ja näkemystensä perusteella ja kasvattaa niiden perusteella oppilaita demokratiaan. Australiassa tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden, opettajankouluttajien ja töissä olevien opettajien käsityksiä ja näkemyksiä demokratiasta. Demokratiakäsitykset jaettiin Barberin (katso Barber 1984, xiv, 117–118; Kerr 1999, 10–11) määritelmiä mukaillen ohueen ja vahvaan demokratiaan. Ohuella demokratialla tarkoitetaan demokratiaa, jonka ydin on äänestämässä ja parlamentaarisisissa toimintatavoissa. Vahvalla demokratialla tarkoitetaan demokratiaa, jossa ihmiset ovat kriittisiä, muutokseen tähtäviä ja yhteiskunnan epäkohtia korjaavia. Tutkimus osoitti, että suurin osa tutkimushenkilöistä edusti demokratiakäsi-

tykseltään ohutta demokratiaa. Monen tutkimushenkilön mielestä demokratia toteutuu koululuokassa silloin, kun oppilaita kuullaan ja heille annetaan valinnanmahdollisuuksia opiskeluun liittyvissä asioissa. Kyseinen näkemys edustaa kuitenkin ohutta ja pintapuolista demokratiaa, eikä anna oppilaille todellisia vaikutusmahdollisuuksia. (Zyngier 2012, 3–4, 7, 12–15.) Jos opettajan käsitys demokratiasta on edustuksellinen ja pintapuolinen, oppilaat omaksuvat helposti saman käsityksen. Antamalla oppilaille edustuksellisen ja abstraktin kuvan demokratiasta, opettaja ei tuo oppilaita ja ympäröivää yhteiskuntaan lähellä toisiaan, vaan saattaa jopa joissain tapauksissa kuljettaa niitä erilleen.

3 OPETTAJIEN YHTEISKUNNALLISEN ORIENTAATION YHTEYS OPPILASKUNTATOIMINTAAN

”Viime kädessä yhteiskunnallisen kasvatuksen päämääränä on muiden herruudesta vapautunut ja kriittinen ihminen.”

(Tomperi & Piattoeva 2005, 277.)

Opettajan yhteiskunnallisella orientaatiolla on suuri vaikutus oppilaisiin. Jos opettaja on yhteiskunnallisesti aktiivinen ja kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista, oppilaatkin innostuvat niistä helpommin. Seuraavassa perehdytään opettajan yhteiskunnalliseen orientaatioon tutustumalla koulun ja yhteiskunnan suhteeseen, osallisuuteen, kansalaiskasvatukseen ja oppilaskuntatoimintaan.

3.1 Koulu ja yhteiskunta

John Deweyn (1957) mukaan koulu on yhteiskunta pienoiskoossa, ja kouluun heijastuvat väistämättä yhteiskunnassa vallalla olevat arvot ja ihanteet. Koulu ei siis ole eristyksissä muusta yhteiskunnasta vaan erottamaton osa sitä. Kun oppilaat oppivat olemaan aloitteellisia koulussa, he osaavat olla aloitteellisia myös aikuisina. (Dewey 1957, 36.) Deweyn mukaan demokratiaan kuuluu progressivismin eli edistykseen pyrkimisen ihanne, ja koululla on tärkeä rooli tässä tehtävässä (Dewey 1916, 79). Puolimatkin (1995) korostaa Deweyn tavoin koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Puolimatkan mukaan kasvatus- ja kouluinstituutio on yksi yhteiskunnan instituutioista, joten on luonnollista, että yhteiskunnan järjestystä ohjaavat ideat ja periaatteet heijastuvat myös sinne. (Puolimatka 1995, 217.)

Myös Freiren (2005) mielestä koulu ja yhteiskunta kuuluvat erottamattomasti yhteen. Freire kritisoi niin sanottua tallettavaa kasvatusta, jossa opettaja pyrkii antamaan ympäröivästä yhteiskunnasta muuttumattoman ja stabiilin kuvan. Tallettava kasvatusta passivoi lapset ja estää heitä suhtautumasta kriittisesti yhteiskunnassa oleviin epäkohtiin ja ihmisten sortoon. Freiren mukaan sortava eliitti on kiinnostunut siitä, miten sorretut ihmiset näkevät todellisuuden vain sen takia, että he voisivat oppia hallitsemaan sorrettuja aina vain tehokkaammin. Vaihtoehdoksi tallettavalle kasvatukselle Freire tarjoaa problematisoivaa kasvatusta, joka perustuu ymmärrykseen, ei tiedon siirtoon. Problematisoi-

vassa kasvatuksessa ”oppilaat eivät enää ole vain kuuliaisista kuuntelijoita, vaan kriittisinä kanssatutkijoina dialogissa opettajansa kanssa” (Freire 2005, 86). Tavoitteena on luoda olosuhteet, joissa tieto uskomusten tasolla ylitetään ja saavutetaan todellista tietoa järjen tasolla. Tallettava kasvatusta passivoi oppilaita, problematisoiva kasvatusta taas pyrkii aktivoimaan heitä ja saavuttamaan tilanteen, jossa oppilaat puuttuvat kriittisesti todellisuuteen. (Freire 2005, 76–93, 170.)

Kuten edellä on mainittu, sekä Deweyn että Freiren mielestä opettajalla on suuri rooli yhteiskunnallisena kasvattajana. Opettajan ammatti pitää kuitenkin sisällään dilemman, joka koskee opettajan kasvatusroolia. Samaan aikaan, kun opettaja kasvattaa oppilaita osaksi ympäröivää yhteiskuntaa, hänen tulisi kasvattaa oppilaista kriittisiä ja mahdollisiin epäkohtiin puuttuvia kansalaisia. Yhdysvaltalainen kriittisen pedagogiikan edustaja Henry Giroux (1998) on uudelleen määritellyt opettajuutta ja esittelee ajatuksensa muutokseen tähtäävästä eli transformatiivisesta intellektuellista. Girouxin idea pyrkii riitauttamaan näkemyksen, jonka mukaan opettajan työ on vain valmiiden opetuspakettien ja faktojen välittämistä oppilaille. Opettajan tulisi tuoda yhteiskunta näkyvästi esiin koulussa ja esittää koulu yhtenä yhteiskunnan osana. Peilaamalla koulua yhteiskuntaan oppilaat kehittyvät reflektioiviksi ja ymmärtävät paremmin yhteiskunnan rakenteita ja voimasuhteita. Girouxin mielestä opettajien on suhtauduttava kouluun ja erityisesti yhteiskuntaan kriittisesti. Kriittisyyden lisäksi opettajilta pitää kuitenkin löytyä myös toivoa. Giroux uskoo, että opettajien ääni saadaan paremmin kuuluviin, kun opettajilla on esittää toteutettavissa olevia muutoksia eikä vain vailla perusteluja olevaa kritiikkiä. Giroux ei rajoita opettajien roolia vain koulun alueelle, vaan hänen mielestään opettajien tehtävänä on puuttua yhteiskunnan epäkohtiin myös koulun ulkopuolella. (Giroux 1998, 121–128.)

Girouxin lisäksi myös McLaren ja Fischman (2001) kaipaavat opettajilta yhteiskunnallista toimintaa myös koulun ulkopuolella. McLaren ja Fischman uskovat, että opettajakoulutusta kehittämällä yhteiskunnasta tulee toimivampi ja demokraattisempi. He kritisoivat yliopistojen kytköksiä teollisuuteen ja sitä, että akateeminen maailma ja yritysmaailma ovat tulleet liian lähelle toisiaan. McLarenin ja Fischmanin mielestä opettajakoulutusohjelmien pitäisi yritysmaailman sijasta tehdä yhteistyötä paikallisten yhteisöjen kanssa ja osallistua kamppailuun muun muassa parempien töiden, työolosuhteiden, asumisen ja terveydenhoidon puolesta. (McLaren & Fischman 2001, 235–242.)

Girouxin, McLarenin ja Fischmanin ajatukset opettajan yhteiskunnallisesta roolista ovat syntyneet pohjois-amerikkalaisessa kontekstissa, eikä niitä voi sellaisenaan siirtää suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulumaailmaan. Girouxin, McLarenin ja Fischmanin esittämä toive opettajien yhteiskunnallisesta roolista voi Suomessa jäädä toteutumatta monesta eri syystä. Yhtenä esteenä voivat toimia edellisessä luvussa esitellyn kouludemokratiahankkeen opettajille synnyttämät ennakkoluulot kouludemokratiaa ja yhteiskunnallisten asioiden käsittelyä kohtaan. Vaikka Girouxin, McLarenin ja Fischmanin ajatuksia ei ole mahdollista siirtää suoraan suomalaiseen kontekstiin, niihin peilaamalla on kuitenkin mahdollista kehittää myös suomalaisen opettajan roolia niin koulussa kuin yhteiskunnassakin. Seuraavassa käsitellään opettajan yhteiskunnallista roolia osallisuuden näkökulmasta.

3.2 Lapset ja osallisuus

”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.”

(YK:n lapsen oikeuksien sopimus, artikla 12.)

Edellä oleva YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artikla velvoittaa huomioimaan lasten näkemykset päätöksenteossa. Artikla velvoittaa myös opettajia. Seuraavassa käsitellään osallisuuden näkökulmasta opettajien velvollisuutta huomioida lasten näkemykset.

Koulutuksesta ja kasvatuksesta puhuttaessa osallisuuden käsite on noussut viime aikoina usein esille. Pyrkimyksenä on, että opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat voisivat kaikki osallistua koulun ja opetuksen kehittämiseen ja niiden tutkimiseen. Osallisuudesta puhutaan paljon, mutta tutkimusta sen käyttämisestä koulu yhteisöissä on vain vähän. Osallisuuteen liittyvä käsitteistö on tällä hetkellä kohtalaisen vakiintumatonta ja monimerkityksistä. Käsitteistön moninaisuus johtuu ainakin osittain sanaston englanninkielisestä alkuperästä. Suomentamisen vaikeuden vuoksi osallisuuden käsite on saanut suomalaisessa keskustelussa erilaisia tulkintoja.

Niemi, Heikkinen ja Kangas (2010) ovat havainneet suomalaisessa kontekstissa kolme erilaista, mutta osittain päällekkäistä tulkintaa. Ensinnäkin osallisuudella saatetaan viita-

ta osallistavaan tutkimusparadigmaan, jonka ydin on siinä, että tutkija ei tulkitse olevansa ulkopuolinen havainnoitsija vaan subjektiivinen olento. Toiseksi osallisuus voidaan liittää poliittiseen osallistumiseen: osallisuuden tarkoituksena voidaan pitää sitä, että nuoret saavat valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Kolmannen tulkinnan mukaan osallisuus on sitä, että oppilaat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin muun muassa osallistumalla dialogiin ja toimimalla ryhmässä. (Niemi, Heikkinen & Kangas 2010, 53–55.)

Gretschelin (2002) näkemys osallisuudesta on samoilla linjoilla Barberin (1984) kanssa. Gretschelille osallisuus on osallisuuden tunnetta, joka paljastuu nuorten tunteista, tiedoista, tarinoista ja paikallisista diskursseista. Nuori tuntee osallisuutta, kun hän pääsee kokemaan pätevyyttä ja tuntee oman roolinsa tärkeäksi. Kun osallisuuden tunne on saavutettu, oppilas saa kompetenssia arvioida omien intentioidensa toteutumista yhteisössä. (Gretschel 2002, 50.)

Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen on kirjoitettu myös lakiin ja kansainvälisiin sopimuksiin. Osallisuuden tukemiseen velvoittavat muun muassa perustuslaki ja edellä siteerattu YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi perusopetuksen tavoitteista on tarjota valmiudet, joilla oppilas pystyy osallistuvana kansalaisena kehittämään demokraattista yhteiskuntaa. Osallisuus tulee eniten esille ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäkasvatus”-aihekokonaisuudessa. Aihekokonaisuuden tavoitteena on ”auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille” (Opetushallitus 2004, 40).

Aktiivisen kansalaisuuden ja yrittäjäkasvatuksen¹ liittäminen toisiinsa viestii kansalaisuuden kiinnittämisestä enenevässä määrin talouteen ja markkinoihin (Tomperi & Piattoeva 2005, 264). Tomperi ja Piattoeva näkevät yhdistämisen vaarana sen, että kansalaisuus pelkistyy kuluttajuuteen, työntekoon ja yrittäjyyteen (Tomperi & Piattoeva 2005, 264). Myös Laitinen ja Nurmi problematisoivat aktiivisen kansalaisuuden ja yrittäjyy-

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käyttää termiä *yrittäjäkasvatus*, mutta eroa sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen ei tehdä. Tomperi & Piattoeva (2005) ja Laitinen & Nurmi (2007) kritisoivatkin todennäköisesti vain ulkoista yrittäjyyttä, joka liittyy oman yrityksen perustamiseen ja pyörittämiseen. Sisäinen yrittäjyys taas on yrittäjämäinen ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa jonkin työyhteisön jäsenenä. (Koiranen & Pohjansaari 1994, 7.)

den yhdistämisen: aktiivinen kansalainen toimii yhteisen hyvän eteen, kantaen vastuuta muista ihmisistä ja yhteisistä asioista, yrittäjäyys taas tähtää oman elannon ansaitsemiseen ja toiminnan kannattavuuteen (Laitinen & Nurmi 2007, 30).

Aikuisten rooli lasten osallisuuden mahdollistamisessa on todella merkittävä. Sinclair (2004) korostaa, että lasten osallisuuden parissa toimivien aikuisten on tiedettävä tarkkaan, mihin osallisuustoiminta tähtää ja miten tavoitteeseen päästään. Vasta kun aikuiset tietävät osallisuustoiminnan tavoitteet ja pystyvät olemaan rehellisiä itselleen, he pystyvät toimimaan lasten kanssa niin, että yhteistoiminta on aktiivista ja muutoksen mahdollistavaa. (Sinclair 2004, 111.)

Osallisuuteen tähtäävässä toiminnassa aikuisten ja lasten välisellä keskustelulla on tärkeä rooli. Lasten ja aikuisten väliseen keskustelusuhteeseen liittyy kuitenkin usein ongelmia. Riihelän (1996) mukaan aikuiset eivät usein näe lapsia vakavasti otettavina keskustelijoina toisin kuin aikuisia. Lasten esittäessä kysymyksiä aikuisten huomio kiinnittyy usein lapsen kielelliseen ja ajatukselliseen kehitysvaiheeseen, ja silloin lasten esittämien kysymysten luonnollinen lähtökohta uteliaisuuden ilmentymänä usein sivuutetaan. Aikuiset eivät siis usein usko, että lapsen esittämät kysymykset ilmaisisivat jotakin tiettyä toivetta, vaan huomio kiinnittyy siihen, miten lapsi on osannut muodostaa kyseiset kysymykset. (Riihelä 1996, 34.) Salon (2010) mielestä 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). Monen aikuisen mielestä tilan antaminen lapsille voi olla haastavaa ja normaalista poikkeavaa, mutta tästä huolimatta aikuisten on pyrittävä luomaan sellainen keskusteluilmapiiiri, jossa lapset pystyvät ja uskaltavat tuoda oman mielipiteensä esiin ilman pelkoa rangaistuksesta.

Usein, kun puhutaan lasten ja nuorten osallisuudesta, pohditaan sitä, miten osallistumisesta voitaisiin tehdä lasten ja nuorten kannalta palkitsevampaa. Osallistumisen vaikutuksista taas puhutaan vähemmän, vaikka se olisi toiminnan kehittämisen kannalta hyödyllisempää. (Sinclair 2004, 115.) Osallisuustoiminnassa olisikin oleellista kiinnittää huomioita siihen, että lasten vaikuttamistaitoja harjoiteltaisiin niin, että harjoittelulla olisi jokin päämäärä ja oikea tavoite. Kiinnittämällä vaikuttamistaitojen harjoittelu lasten elämään lapset motivoituvat helpommin ja voivat käyttää oppimiaan taitoja välittömästi omassa elämässään.

Kiilin mukaan sukupolvien väliset vallan suhteet ratkaisevat suurissa määrin sen, miten hyvin lapsille saadaan tarjottua mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa ympäristöönsä (Kiili 2006, 205). Kuten edellä on kuvattu, lasten mahdollisuus kokea osallisuutta riippuu lähes täysin aikuisista. Seuraavaksi esitellään eräs osallisuuden malli, joka lähtee liikkeelle siitä, että aikuiset ovat mukana lasten osallisuudessa.

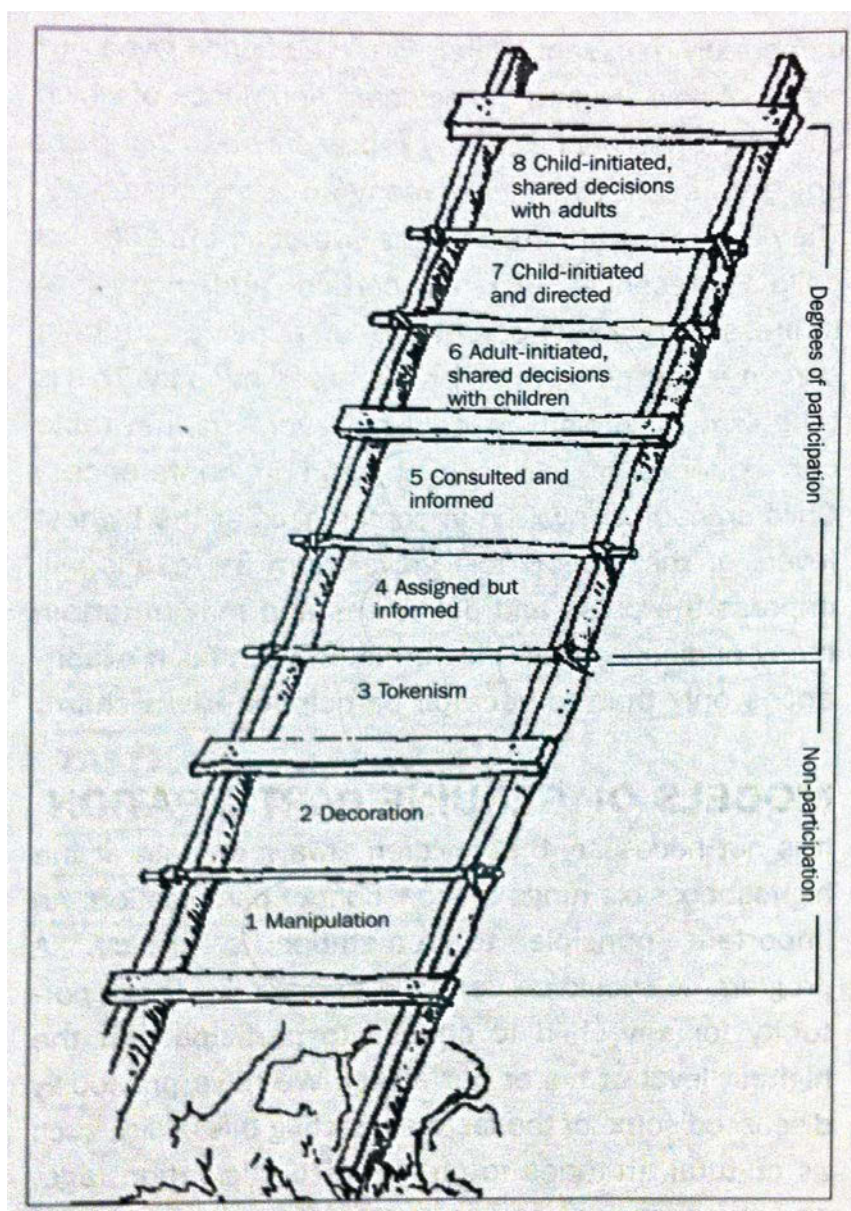
Hartin osallisuuden portaat

Hartin (1997) mukaan vain konkreettisen toiminnan ja osallistumisen avulla lapsi oppii arvostamaan demokratiaa ja tietämään omat vaikutusmahdollisuutensa. Lapset hahmottavat helpommin oman lähiympäristönsä kuin yhteiskunnan isot rakenteet. Osallistumisen harjoittelu kannattaakin aloittaa lapsen omasta fyysisestä ympäristöstä ja siirtyä sitä kautta käsittelemään yhteiskunnan rakenteita ja toimintatapoja. (Hart 1997, 3.) Pitkäkestoinen osallistuminen osallisuutta kehittävään ryhmätoimintaan antaa lapsille parhaimmat mahdollisuudet saada demokraattisia kokemuksia. Kun aikuisella on mahdollista seurata lasten toimintaa ja kehittymistä pitkällä aikavälillä, he pystyvät varmistumaan siitä, että lapset varmasti ymmärtävät toimintaan liittyvät prosessit, roolit ja säännöt. (Hart 1997, 45.)

Hart (1997) on kehittänyt osallisuuden portaat, jotka kuvaavat lasten osallisuuden tasoa suhteessa aikuisten toimiin projekteissa tai muussa yhteisessä toiminnassa (katso Kuvio 1). Hart on käyttänyt mallinsa suunnittelussa apuna Arnsteinin kehittelemää aikuisten osallisuutta kuvaavaa tikapuumallia, mutta portaiden 'sisältö' on kuitenkin Hartin kehittelemää (Hart 1992, 8). Hartin malli lähtee liikkeelle siitä, että aikuinen on mukana toiminnassa. Hart jakaa osallisuuden kahdeksaan tasoon, joista alimpana on manipulaatio. Manipulaatiolla Hart tarkoittaa toimintaa, jossa aikuiset käyttävät tietoisesti lapsia välineellisesti hyväkseen ajaen vain omia etujaan. Seuraavat kaksi porrastakin, ulkokoh-
taisuus (decoration) ja 'tokenismi'² (tokenism) rajoittavat lapsen osallisuutta, ja niissäkään lapset eivät pääse aidosti mukaan toimintaan. Hart korostaakin, että mallin kolme ensimmäistä porrasta eivät edusta eivätkä edistä lasten osallisuutta. Viisi seuraavaa porrasta taas kuvastavat osallisuuden eri asteita. Osallisuutta kuvastavista portaista kolme ensimmäistä kuvastavat aikuislähtöisiä projekteja: lapsille kerrotaan mitä tehdään (as-

² Tokenismilla tarkoitetaan sitä, että joku asia tehdään muodon vuoksi. Esim. tässä tapauksessa otetaan lapset näennäisesti mukaan toimintaan, jotta voidaan sanoa että niin on tehty.

signed but informed), lasten mielipiteet huomioidaan ja heille kerrotaan mitä tehdään (consulted and informed), päätökset tehdään lasten kanssa (adult-initiated, shared decisions with children). Kaksi ylintä porrasta taas ovat lapsilähtöisiä: lapsilähtöinen ja lapsijohtoinen (child-initiated and directed) ja viimeisenä ja ylimpänä portaana lapsilähtöiset projektit, joissa päätökset tehdään aikuisten kanssa (child-initiated, shared decisions with adults). (Hart 1997, 40–45.)



Kuvio 1. Hartin osallisuuden portaavat (Hart 1997, 41).

Hart korostaa, että ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä kaikessa toiminnassa ylimmälle tasolle. Tärkeämpää on se, että lapsi toimii itselleen tarkoituksenmukaisimmalla tasolla kykyjensä ja halukkuutensa mukaan. Ylin porttas ei ole siis ehdoton tavoite, vaan lapsi

voi toimia saman projektin aikana vaikka kaikilla eri osallisuuden tasoilla. Hartin mallin tavoitteena on lasten osallisuuden kuvaamisen lisäksi se, että mallin avulla opettajat ja muut aikuiset voivat suunnitella ja luoda projekteja ja muita toimintamalleja, joissa lapset voivat itse valita osallisuutensa tason. (Hart 1997, 40–45.)

3.3 Koulussa aktiiviseksi kansalaiseksi

Lasten ja nuorten kasvattamista hyviksi kansalaisiksi pidetään yhtenä koulun tärkeimmistä tehtävistä. Vesikansa (2002) jakaa kansalainen-käsitteen 'alamais'-tyyppiseen kansalaisuuteen ja 'todelliseen' kansalaisuuteen. 'Alamais'-tyyppisellä kansalaisella ei ole hallitsevan eliitin takia mahdollista ottaa hyötyä kansalaisoikeuksistaan, eikä kiinnostusta pyrkiä muuttamaan yhteiskunnan epäkohtia. Muutoksen sijaan energia käytetään hallitsevan tahon sättimiseen, ilman että asioille yritettäisiin tehdä jotain. 'Todellinen' kansalainen tiedostaa omat vaikutusmahdollisuutensa, kykenee ajattelemaan kriittisesti, rohkenee herättää keskustelua tärkeistä asioista, uskaltaa toimia muutoksen käynnistäjänä ja kunnioittaa demokratian pelisääntöjä. (Vesikansa 2002, 15–16.) Vesikansan (2002) määritelmät voidaan sijoittaa edellä esiteltyyn Hartin (1997) porrasmalliin niin, että 'alamais'-tyyppinen kansalaisuus sijoittuu portaikon kolmelle alimmalle portaalille ja 'todellinen' kansalaisuus portaikon kahdelle ylimmälle portaalille.

Aktiivinen kansalaisuus on toimimista yhteiseksi hyväksi. Yhteiseksi hyväksi toimiminen edellyttää vastuun ottamista yhteisistä asioista ja osallistumista niiden hoitamiseen. Käytännössä aktiivinen kansalaisuus voi ilmetä esimerkiksi asettumalla ehdokkaaksi vaaleihin, ammattiyhdistystoimintaan osallistumisena, globalisaation vastustamisena, lähikirjaston ja lähikoulun puolustamisena ja vapaaehtoistyön tekemisenä. Demokraattinen kansalaisuus on yksi aktiivisen kansalaisuuden ilmentymistä, ja siinä korostetaan kansalaisuuden liittymistä yhteiskunnalliseen ja poliittiseen päätöksentekoon. (Laitinen & Nurmi 2007, 11–12; Wallén 2005, 9–10.)

Kansalaisuuteen kasvattamiseen liittyy paljon haasteita. Oppilaiden ongelmina ovat muun muassa kriittisten ajattelutaitojen puute, tietämättömyys yhteiskunnallisista asioista ja passiivisuus. Vastauksena näihin ongelmiin Vesikansa (2002) näkee sen, että

oppilaille annettaisiin aikaa asioiden tutkimiselle, kriittiselle pohdinnalle ja keskustelulle. Aikuisen vastuulla on tukea oppilaiden aktiivisen perusasenteen kehittymistä ja vahvistaa oppilaiden uskoa siihen, että asioihin on mahdollista puuttua ja saada aikaan muutosta. (Vesikansa 2002, 16–17.) Vesikansan lisäksi myös Papastephanou (2008) korostaa sitä, että oppilaille on annettava mahdollisuus ja aikaa ajatella ja kyseenalaistaa asioita. Tärkeää on myös antaa oppilaille mahdollisuus visioida paremmasta todellisuudesta. Visioinnin ja pohdinnan avulla oppilaat oppivat tuntemaan itsensä ja paikkansa yhteiskunnassa paremmin. (Papastephanou 2008, 52–53.)

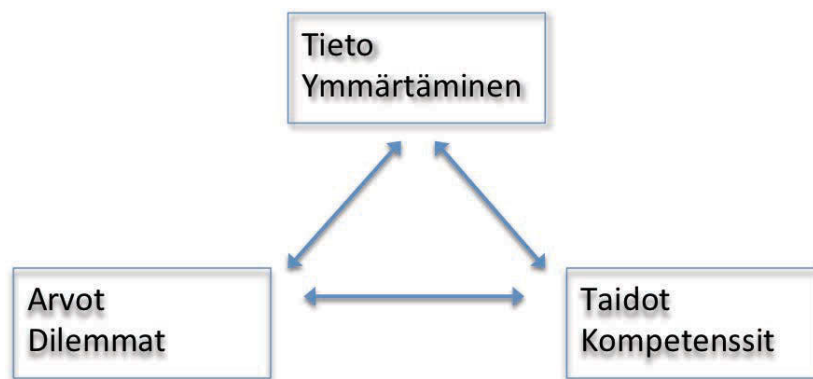
Kerr (1999) tarkastelee kansalaiskasvatusta (citizenship education) asteikolla minimaalinen - maksimaalinen. Kerr puhuu kansalaiskasvatuksesta, mutta hänen ajatuksiaan voidaan käyttää myös demokratiakasvatuksesta puhuttaessa (katso Tammi 2008, 25). Minimaalisella kansalaiskasvatuksella Kerr tarkoittaa kansalaiskasvatusta, jossa käytetään edustuksellisia vaikuttamisjärjestelyjä. Näin toimimalla tuloksena on 'ohut osallistuminen', jossa vain pieni osa väestöstä osallistuu päätöksentekoon. Minimaalinen kansalaiskasvatus painottaa Kerrin mukaan erityisesti muodollista opetusta ja muodollisia demokraatielimiä. Maksimaalisessa kansalaiskasvatuksessa järjestelyt taas on hoidettu niin, että kaikilla on tasavertainen mahdollisuus olla mukana päätöksenteossa. Huomio keskittyy siihen, että jokaisella on mahdollisuus olla mukana päätöksenteossa ja taidot opitaan konkreettisen ja merkityksellisen toiminnan avulla, ei siis opettelemalla pelkästään päätöksenteon tekemistä. Kokemuksellisen oppimisen huonona puolena on se, että sen arviointi on hankalaa. (Kerr 1999, 10–11.)

Kerr (1999) näkee kansalaiskasvatuksessa kolme säiettä: opetus kansalaisuudesta (education about citizenship), kasvatus kansalaisuuden kautta (education through citizenship) ja kasvatus kansalaisuuteen (education for citizenship). Opetus kansalaisuudesta pitää sisällään opetusta kansallisesta historiasta ja yhteiskunnan rakenteista ja toimintatavoista. Kasvatuksella kansalaisuuden kautta tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla opitaan kansalaisille tärkeitä taitoja John Deweyn 'learning by doing'-hengessä. Kasvatus kansalaisuuteen yhdistää edellä mainitut kohdat ja pitää sisällään tiedot ja taidot, joita oppilaat tulevat tarvitsemaan ympäröivässä yhteiskunnassa. (Kerr 1999, 12.)

Kansallisen kansalaiskasvatuksen lisäksi kansalaiskasvatus voidaan nähdä myös globaalina kasvatuksena. Banks (2008) toivoo, että kansalaiskasvatuksen avulla nuoret saisivat

tietoja ja taitoja, joilla he voisivat korjata yhteiskunnallisia epäkohtia niin kotimaassaan, kuin ulkomaillakin. Kansalaiskasvatuksen avulla voitaisiin puuttua moniin globaaleihin ongelmiin kuten rasismiin. (Banks 2008, 60–61.)

Korsgaard (2001) on kehitellyt didaktisen kolmion (Kuvio 2), jonka avulla voidaan havainnollistaa aktiivisen ja demokraattisen kansalaisuuden oppimista. Kolmion kärjet muodostuvat kolmesta sanaparista: *tieto ja ymmärtäminen*, *arvot ja dilemmat* ja *taidot ja kompetenssit*. Edellä mainitut ulottuvuudet eivät sulje toisiaan pois, ja ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. (Korsgaard 2001, 12–14.)



Kuvio 2. Aktiivisen ja demokraattisen kansalaisuuden oppiminen Korsgaardin mukaan (Korsgaard 2001, 14.).

Tiedolla ja ymmärtämisellä Korsgaard (2001) viittaa siihen, että laajaa tietoperustaa pidetään välttämättömänä yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Kansalaisuus edellyttää tietoa poliittisen järjestelmän ja lainsäädännön sallimista oikeuksista ja velvollisuuksista sekä tietoa yhteiskunnallisen elämän säännöistä ja niiden yhteydestä vallalla olevaan demokraattiseen järjestelmään. Kansalaisuus edellyttää myöskin tietoa demokraattisen yhteiskunnan vallanjaosta, ihmisoikeuksien ja demokraattisen kansalaisuuden periaatteista ja arvoista sekä tietoa maailmasta niin historiallisesta kuin kulttuurisestakin näkökulmasta. (Korsgaard 2001, 12–13.)

Arvoilla ja dilemmoilla Korsgaard (2001) tarkoittaa sitä, että kansalaisuutta ei voida ajatella vain oikeuksien ja velvollisuuksien listana, vaan se tarkoittaa myös yhteisön tai yhteisöjen jäsenyyttä. Kansalaisuus vaatiikin myös eettisen näkökulman, joka sisältää

sekä persoonallisen että yhteisöllisen tunnetason. Yksilöt konstruoivat itsensä ja suhteensa toisiin suhteessa tiettyihin arvoihin, joten myös identiteettiin liittyvät asiat nousevat tärkeiksi. (Korsgaard 2001, 13.)

Kolmion viimeinen kärki, taidot ja kompetenssi, pitää sisällään Korsgaardin (2001) ajatuksen siitä, että kansalaisuus ei ilmene vain tietojen ja arvojen kautta vaan myös taitojen ja kompetenssien avulla. Näitä taitoja ja kompetensseja ovat esimerkiksi kyky keskusteluun ja dialogiin, kyky muiden kanssa elämiseen, kyky ratkaista konflikteja ilman väkivaltaa, kyky neuvotella ja ottaa osaa julkiseen keskusteluun, kyky tunnistaa ja hyväksyä erilaisuutta ja kyky käyttää informaatio- ja kommunikaatioteknologiaa. (Korsgaard 2001, 13.)

Korsgaardin malli ei kuitenkaan ole täysin kattava, ja sitä vastaan on esitetty kritiikkiä. Laitinen ja Nurmi (2007) kuvailevat Korsgaardin mallia ylimalkaiseksi. Laitisen ja Nurmen mielestä aktiivisen kansalaisuuden yhteisöllinen puoli jää liian vähälle huomiolle. Erityisen vähän huomiota kiinnitetään uusien aktiivien rekrytointiin ja vaikuttavan toiminnan organisointiin yhdessä toisten kanssa. Laitisen ja Nurmen mukaan malli ei sellaisenaan anna riittävästi välineitä oppimisprosessin ymmärtämiseen tai opetuksen jäsentämiseen. Opettajan näkökulmasta malli on tyypillinen keskustelumalli, jonka avulla voidaan miettiä, mistä aktiivisessa kansalaisuudessa ja sen oppimisessa on kysymys. (Laitinen & Nurmi 2007, 24.)

Suutarinen (2006b) on huolissaan suomalaisten koulujen kansalaiskasvatuksesta ja yhteiskuntatiedollisen opetuksen määrästä. Suutarinen kutsuukin Suomea 'kansalaiskasvatuksen autiomaaksi'. Suutarinen perustelee nimitystä sillä, että Suomessa annetaan vähemmän yhteiskuntatiedollista opetusta kuin muissa maissa ja että kansalaiskasvatus eli hiljaiseloa vuosikymmenien ajan. Hiljaiseloon vaikutti Suutarisen mielestä oikeiston piiristä lähtenyt useisiin poliittisiin elimiin levinnyt kouludemokratian vastainen torjuntataistelu, jonka tavoitteena oli vähentää kansalaiskasvatusta ja yhteiskuntatiedollista opetusta. (Suutarinen 2006b, 2.)

Suutarinen (2006a) kaipaakin lisää yhteiskuntatiedollista opetusta kouluun ja on sitä mieltä, että koulussa käytävä poliittinen keskustelu on keskeinen tekijä kansalaisvaikuttamisessa. Mitä enemmän poliittista keskustelua käydään, sitä avoimemmaksi oppilaat

tuntevat keskusteluilmapiirin. (Suutarinen 2006a, 88, 92–94.) Myös van den Berg ja Löfström (2011) nostavat esiin yhteiskuntatiedollisen opetuksen vähäisen määrän. Heidän näkemyksensä mukaan kaikille yhteinen yhteiskuntatiedollinen opetus on hävinnyt alakouluista käytännössä kokonaan. (van den Berg & Löfström 2011, 79.)

Tilanne saattaa kuitenkin olla hiljalleen muuttumassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreessa tuntijakoehdotuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b) ehdotetaan, että yhteiskuntaopin opetusta lisättäisiin yhdellä vuosiviikkotunnilla niin, että yhteiskuntaoppia opiskeltaisiin jo vuosiluokilla 5–6. On myös tärkeää muistaa, että lapsilla täytyy olla vaikutusmahdollisuuksia myös koulun ulkopuolella (Osler & Starkey 2010, 106), sillä poliittisen keskustelun kenttänä koulu on kuitenkin vain yksi (kieltämättä keskeinen) monien joukossa, ja kansalaisvaikuttamisen kannalta avointa poliittista keskustelua ja vaikutusmahdollisuuksia tulisi olla myös koulun ulkopuolella.

3.4 Opettajien käsityksiä osallisuudesta ja kansalaiskasvatuksesta

”Koulu voi parhaimmillaan olla kansalaisvaikuttamisen kehto.”

(Ahonen 2004, 104.)

Ahosen (2004) kommentti koulusta kansalaisvaikuttamisen kehtona on hieno tavoite, mutta se ei kuitenkaan toteudu usein. Opettajilla on suuri vaikutus siihen, millainen kansalaisvaikuttamisen kasvualusta koulu lapselle on. Seuraavassa perehdytään opettajien käsityksiin osallisuudesta ja kansalaiskasvatuksesta.

Inman ja Burke (2002) tutustuivat kahden koulun oppilaskuntatoimintaan etnografian menetelmin. Molemmissa kouluissa oppilaskuntatoiminta lisäsi oppilaiden osallisuutta ja antoi mahdollisuuden saada vaikutusvaltaa kouluyhteisöä koskevassa päätöksenteossa. Oppilaskuntatoiminta ei ollut kummassakaan koulussa tokenistista, vaan oppilaat olivat sitoutuneita oppilaskunnan toimintaan ja uskoivat, että pystyvät vaikuttamaan asioihin sen avulla. Oppilaskunnat oli perustettu kouluihin, jotta oppilaat voisivat harjoitella vaikuttamista ja saisivat kokemusta demokratiasta. Oppilaskuntatoiminta ei kuitenkaan saanut taakseen kaikkien opettajien tukea. Inman ja Burke toteavatkin, että lasten osallisuuteen tähtäävä toiminta koulussa synnyttää aina aikuisten keskuuteen jännit-

teitä. Jännitteet tiivistyvät kysymykseen 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.)

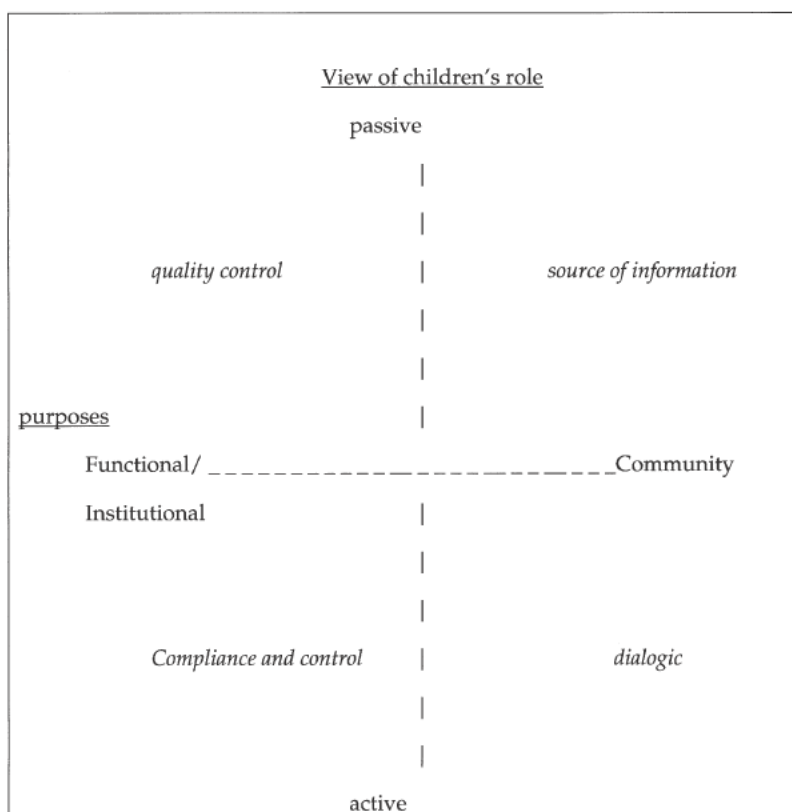
Opettajien poliittinen orientaatio on erilaista eri maissa. Suomessa opettajan rooli on ollut perinteisesti epäpoliittinen. 1900-luvun alun kansakoulunopettajilta odotettiin mallikansalaisuutta ja poliittista passiivisuutta. Opettajien poliittisen passiivisuuden taustalla oli kouluhallituksen halu eheyttää kansakuntaa. Poliittisesti aktiiviset opettajat koettiin uhkana eheyttämistyölle. Opettajien poliittista orientaatiota ei enää nykyään valvota ylhäältäpäin, mutta silti opettajat varovat tuomasta politiikkaa kouluun. (Rantala 2010, 9, 123, 127.) Jos verrataan suomalaisia kansakoulunopettajia saman aikakauden ranskalaisiin opettajiin, ero on varsin selvä. Ranskalaiset opettajat olivat poliittisesti aktiivisia ja puolustivat näkyvästi asemaansa ja omia oikeuksiaan. Monet opettajat olivat mukana poliittisten puolueiden toiminnassa ja vaikuttivat näkyvästi yhteiskunnan asioihin. (Zeldin 1980, 161–166.)

Oppilaiden ääni voi kuulua koulussa monella eri tavalla. Lodge (2005) korostaa, että oppilaiden osallistuminen koulu yhteisön asioihin hoidetaan usein oppilaita kuulemalla. Oppilailta voidaan kysyä mielipidettä johonkin asiaan, esimerkiksi kouluruokaan, mutta oppilaiden osallistaminen jää vain kuulemisen tasolle. Jos tarkoituksena on kehittää koulu yhteisöä yhdessä oppilaiden kanssa, pelkkä kuuleminen ei riitä, vaan aikuisten ja oppilaiden on käytävä yhdessä rakentavaa dialogia siitä, miten koulu yhteisöä voitaisiin kehittää. Lodge on rakentanut mallin (Kuvio 3) kuvaamaan lähestymistapoja oppilaiden osallistamiseen koulun kehittämisessä. (Lodge 2005, 131, 143.)

Lodgen (2005, 132–134) mukaan lähestymistapoja on neljä:

- *Laadunvalvonta*, jossa oppilaat nähdään passiivisina palautteenantajina.
- *Oppilaat informaationlähteinä*, jossa oppilas on passiivinen informaationlähde, mutta informaation keräämisen tavoitteena on kuitenkin kehittää koulu yhteisöä.

- *Ohjeidenmukaisuus ja kontrolli*, jossa oppilaat ymmärretään aktiivisina toimijoina ja heille annetaan vaikutusvaltaa, mutta heidän vaikutusvaltaa käytetään institutionaalisiin tarkoituksiin.
- *Dialogi*, jossa oppilaat otetaan mukaan yhteiseen päätöksentekoon, ja he pääsevät vaikuttamaan omaan oppimiseensa.



Kuvio 3. Lähestymistapoja oppilaiden osallistamiseen koulun kehittämisessä (Lodge 2005, 131).

Dialogin tasolle pääseminen vaatii oppilailta ja opettajilta yhteistyötä. Tavoitteena on, että dialogin avulla päästäisiin tilanteeseen, johon pääsee vain yhteistyötä tekemällä. Dialogi vaatiikin osallistujilta sitoutumista, avoimuutta ja rehellisyyttä. (Lodge 2005, 134.) Lodgen lisäksi myös Kangas (2007) näkee ongelmia oppilaiden osallistamisessa. Kansalaiskasvatuksen kehittyminen vaatii Kankaan mukaan muutosta opettajien asenteisiin sekä koulun toimintakulttuurin tarkastelua (Kangas 2007, 272).

Francis ja Lorenzo (2002) ovat tutkineet lasten osallisuutta kaupunkisuunnittelussa. He ovat kehittäneet seitsemän erilaista lähestymistapaa lasten osallisuuteen. Lähestymistavat menevät luonnollisesti osittain päällekkäin, mutta jokaisella lähestymistavalla on

kuitenkin omat erityispiirteensä. (Francis & Lorenzo 2002, 160.) Franciksen ja Lorenzon mallissa on päällekkäisyyttä myös edellä esitetyn Lodgen (2005) mallin kanssa, mutta erojakin löytyy. Franciksen ja Lorenzon osallisuuden lähestymistavat on kehitelty kaupunkisuunnittelun kontekstissa, mutta niitä voidaan peilata myös koulumaailmaan ja opettajien käsityksiin. Seitsemän erilaista lähestymistapaa lasten osallisuuteen ovat Franciksen ja Lorenzon (2002, 160–165) mukaan seuraavat:

- *Romanttisessa lähestymistavassa* oletetaan, että lapset suunnittelevat ja toteuttavat paremman ympäristön ja tulevaisuuden itselleen. Aikuisten rooli suunnittelussa ja toteutuksessa on vähäinen. Lasten oikeuksia korostanut liike kehittyi tästä lähestymistavasta.
- *Asianajo-lähestymistapa* lähtee liikkeelle siitä, että lapset tarvitsevat puolestapuhujia. Lasten sijasta päätöksentekoon osallistuvat aikuiset asiantuntijat, jotka ajavat asioita lasten puolesta. Aikuisten asiantuntijoiden hallitsevan roolin takia lasten mielipiteet jäävät helposti huomioimatta.
- *Tarveperustainen lähestymistapa* pohjautuu tieteellisiin tutkimuksiin, joiden avulla yritetään määrittää lasten tarpeet. Ympäristön suunnittelu toteutetaan tutkimustiedon avulla. Liiallinen tutkimustulosten painottaminen voi kuitenkin johtaa siihen, että lasten vaikutusmahdollisuudet ovat varsin olemattomat.
- *Oppimiskeskeisessä lähestymistavassa* painopiste on osallistumisen avulla syntyvässä oppimisessa. Osallistumisprosessista oppiminen on yhtä tärkeää kuin suunnittelun avulla aikaan saadut tulokset. Oppimiskeskeisen lähestymistavan ongelmaksi voi muodostua se, että lasten suunnittelussa syntynyt tieto jää usein suunnitelmien toteutusvaiheessa käyttämättä.
- *Oikeuksia korostavan lähestymistavan* mukaan lapsiin suhtaudutaan kansalaisina, joilla on tiettyjä oikeuksia. Oikeuksia korostava lähestymistapa on noussut YK:n mandaatin ja kansalaisjärjestöjen tuen takia suosituksi monessa maassa. Ongelmallista lähestymistavassa on se, että oikeuksiin liikaa keskittymällä saattaa arjessa tapahtuva oikeuksien konkretisoituminen unohtua.

- *Institutionaalisisessa lähestymistavassa* lapsille luodaan institutionaalisia rakenteita, jotka ovat samankaltaisia kuin aikuisten osallistumisen muodot. Ongelmallista voi olla se, että lasten erityispiirteet jäävät huomioimatta ja että osallistumisesta tulee näennäistä. Institutionaalinen lähestymistapa on yleistymässä lasten osallistumisen standardiksi.
- *Proaktiivinen lähestymistapa* pyrkii yhdistämään lasten ja aikuisten näkökulmat suunnitteluprosessissa. Lapset ovat aktiivisia osallistujia suunnittelussa, mutta aikuisilla on merkittävä rooli suunnittelun ohjaamisessa. Toimikseen hyvin proaktiivinen lähestymistapa edellyttää aikuisilta hyviä valmiuksia lasten kanssa työskentelyyn.

Opettajien kielteiset asenteet oppilaiden osallisuuden kehittämistä kohtaan heijastuvat suoraan oppilaskuntatoimintaan. Mannisen (2007) mukaan moni opettaja on sitä mieltä, ettei oppilaskuntia tarvita, ja oppilaiden osallistuminen on hölynpölyä (Manninen 2007, 122). Opettajien asenteisiin vaikuttavat suuresti heidän omat kokemuksensa kouludemokratiasta 1970-luvulla, jolloin oppilaskuntatoiminnalla oli vahva puoluepoliittinen leima. Mannisen mukaan haasteena onkin vakuuttaa koulu yhteisöt siitä, ettei tarkoituksena ole palauttaa puoluepolitiikkaa kouluihin vaan lisätä oppilaiden vaikutusvaltaa heitä koskevilla asioilla. Poliittisuuden lisäksi oppilaskuntatoimintaa kritisoidaan siitä, että se ei ole tarpeellista, koska se nähdään näennäisdemokratiana, jolla ei oikeasti ole mitään vaikutusta. (Manninen 2007, 124.) Mannisen (2007) näkemystä opettajien suhtautumisesta oppilaskuntatoimintaan voidaan verrata demokraattisen elitistin Schumpeterin (1974) näkemyseseen elitisteistä ja kansalaisista. Opettajat voidaan nähdä elitistisinä ylemmän tahon edustajina, jotka eivät koe tarpeellisenä sitä, että oppilaat saavat päätätävää.

Kansalaiskasvatusta ja osallisuutta yritetään tuoda kouluihin usein erilaisten hankkeiden avulla (esimerkiksi Nousiainen & Piekkari 2005). Australiassa toteutettu kansalaiskasvatushanke osoitti, että yhtenä syynä hankkeiden epäonnistumiseen on yleensä opettajien vähäinen mielenkiinto kansalaiskasvatusta kohtaan. Jos opetussuunnitelma ei velvoita kansalaiskasvatukseen ja kansalaiskasvatus on pelkästään yksittäisen opettajan mielenkiinnon ja motivaation varassa, kansalaiskasvatus jää usein muun opetustoiminnan varjoon. (Print 2008, 98–106.)

3.5 Oppilaskuntatoiminta ja sen rajoitukset

”Aktiivinen kansalaisuus ja toimiva demokratia eivät synny eivätkä säily itsestään. Jokaisen sukupolven on opittava ne, ei vain teoreettisena tietona vaan myös kokemuksellisesti käytäntöinä.”

(Laitinen & Nurmi 2007, 26.)

Edellä olevan Laitisen ja Nurmen (2007) näkemyksen mukaan lasten on saatava kokemuksia aktiivisesta kansalaisuudesta ja demokratiasta, jotta he pystyvät myöhemmin kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi ja toteuttamaan demokratiaa. Kuten jo aikaisemmin on mainittu, oppilaskuntatoimintaa pidetään yhtenä keinona saada edellä mainittuja kokemuksia. Oppilaskuntatoimintaan liittyy kuitenkin omat ongelmansa.

Aapolan (2005) mukaan nuorten aktiivisuuteen tähtäävissä hankkeissa on se vaara, että osoittamalla lapsille ja nuorille oma ’pelikenttä’, jossa he voivat vaikuttaa ja harjoitella yhteiskunnallista osallistumista, heidät saatetaan samalla eristää oikeasta yhteiskunnallisesta päätöksenteosta. Aapola näkee parhaana kansalaiskasvatuksena sen, että lapsiin ja nuoriin ei suhtauduttaisi tulevina kansalaisina vaan jo kansalaisina ja yhteiskunnan jäseninä. Lapsille ja nuorille ei pitäisi perustaa erillisiä foorumeita, vaan heidät tulisi ottaa mukaan jo voimassa oleville yhteiskunnallisille foorumeille. (Aapola 2005, 10–12.) Lapset ja nuoret on helppo sysätä omalle ’pelikentälleen’ unohtaen, että erilaisiin osallisuushankkeisiin osallistuneet nuoret tietävät yleensä tarkasti, milloin heillä on todellista vaikutusvaltaa ja milloin kyse on näennäisosallistumisesta (Laitinen & Nurmi 2007, 28).

Lasten ja nuorten aktiivisuuteen tähtäävissä hankkeissa on myös se vaara, että niiden tavoitteena ei välttämättä ole lasten ja nuorten todellinen aktivoiminen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen, vaan uusien, edustukselliselle demokratialle välttämättömiin äänestäjien kasvattaminen. Päättäjät ovat heränneet siihen, että demokratian uskottavuus perustuu kansalaisten osallistumiseen päättäjien valintaan. Jos kansalaiset eivät ole kiinnostuneita päättämään siitä, ketkä tekevät päätöksiä, päätöksien tekeminen on heikolla pohjalla. (Ahonen 2007, 36; Velthuis 2002, 214.)

Lasten ja nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen on reagoitu perustamalla kouluihin oppilaskuntia. Oppilaskuntien perustaminen on ollut lähtöisin aikuisista, ei oppilaista. Suomalaiset oppilaskunnat koostuvat pelkistä oppilaista, eivätkä ne varsinaisesti käytä valtaa kouluyhteisössä. Muissa Pohjoismaissa toimivat kouluneuvostot pitävät sisällään myös opettajien edustajat ja ne käyttävät todellista valtaa päättäen kouluyhteisön tärkeistä asioista. Edellä mainittuja kouluneuvostoja toimii Pohjoismaiden lisäksi ainakin Saksassa ja Isossa-Britanniassa. (Ahonen 2007, 34.)

Vesikansa (2002) nostaa esiin oppilaskuntien roolin ympäröivän yhteiskunnan ja oppilaiden lähentämisessä. Vesikansa näkee 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.) Todellisen vaikuttamisen sijasta oppilaskuntatoiminta saattaakin jäädä edustuksellisen demokratian harjoittelupaikaksi, jossa vain muutamat oppilaat oppivat demokratian kannalta hyödyllisiä tietoja ja taitoja.

Koulua pidetään usein poliittisesti neutraalina paikkana. Mielikuvat koulutuksen ja opettajan ammatin puolueettomuudesta ovat juurtuneet syväälle yleisen tajunnan lisäksi myös kasvatustieteeseen ja opettajankoulutukseen (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 17). Poliitiikka ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot heijastuvat kuitenkin kouluihin. Ahosen (2007) mukaan lapset ja nuoret eivät ole kiinnostuneita politiikasta, elleivät he koe pystyvänsä vaikuttamaan ympäröivään yhteiskuntaan. Jos nuori ei saa positiivisia kokemuksia ympäristöönsä vaikuttamisesta, sivullisuuden ja voimattomuuden tunne valtaavat alaa ja tilanne päättyy siihen, että nuori ei koe kansalaisvaikuttamista hyödylliseksi ja tarpeeksi läheiseksi asiaksi. Koulun tehtävä on tukea nuoren yhteiskunnallista voimaantumista ja antaa kokemuksia ja työkaluja, joiden avulla nuori haluaa, osaa ja uskaltaa vaikuttaa yhteiskunnassa näkemiinsä epäkohtiin. Ahosen mielestä kouludemokratian 'uudelleen keksiminen' olisi hyvä asia. Ahonen ei kuitenkaan usko, että ongelmat ratkeaisivat matalalla profiililla toimivan oppilaskuntatoiminnan avulla, vaan kouluissa tarvittaisiin toimintaa, jossa oppilaat voisivat sitoutua kouluyhteisöönsä ja olla mukana tekemässä kouluyhteisöön vaikuttavia päätöksiä. (Ahonen 2007, 38.)

Oppilaskuntien kokoonpanot vaihtelevat usein koulusta riippuen. Kankaan (2007) mukaan osallisuuden ja 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 enemmän keskusteluvammaksi. On oleellista muistaa, että oppilaat eivät osaa osallisuuden taitoa heti, vaan se vaatii harjoittelua. (Kangas 2007, 273.)

Traffordin (2008) mukaan on itsestään selvää, että jos koulu on demokraattinen, myös oppilaskunnan hallituksen jäsenet valitaan demokraattisesti äänestämällä. Jos koulu valitsee hallituksen edustajat vain sillä perusteella, kuka on tehtävään sopivin ja kenen kanssa opettajat haluavat työskennellä, on kyseinen koulu astunut syrjään demokratian polulta. Kankaan (2007) ohella myös Trafford korostaa keskustelun tärkeyttä oppilaskuntatoiminnassa. Oppilaskunnan hallituksen ja muiden oppilaiden välinen kommunikatio vaikuttaa erittäin paljon siihen, kuinka vaikuttavaa ja demokraattista oppilaskunnan toiminta on. Valitettavan usein oppilaskunnan hallituksen ja muiden oppilaiden välinen yhteys on kuitenkin heikko. (Trafford 2008, 416.)

Huddlestonin (2007) mukaan demokratiakasvatus on niin tärkeää, että jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus siihen. Huddleston kritisoikin oppilaskuntia siitä, että kaikki oppilaat eivät pääse toimintaan mukaan. Oppilaat saataisiin paremmin mukaan, jos demokratiakasvatus siirtyisi enemmän ruohonjuuritasolle esimerkiksi niin, että oppilaskunnan sijaan lasten osallisuutta lisättäisiin jokaisessa yksittäisessä luokassa. (Huddleston 2007, 18–19.) Ruotsissa demokratiaa onkin viety lähemmäs oppilaita. Lelinge (2011) on kerännyt kokemuksia luokkaneuvostoista (class council) Ruotsin Malmössa. Lelingen 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.)

Luokkaneuvostoihinkin liittyy kuitenkin ongelmia. Ruotsalaiset Thornberg ja 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, joiden ansiosta oppilaat eivät pysty tai halua vaikuttaa koulu yhteisön asioihin. (Thornberg & Elvstrand 2012.)

Aikaisemmin mainittu Lelinge (2011) tutkimus on osittain samoilla linjoilla Thornbergin ja Elvstrandin (2012) näkemyksen kanssa siitä, että luokkaneuvostoihinkin liittyy ongelmia. Lelinge (2011, 190) haastatteli tutkimuksessaan opettajia luokkaneuvostojen ongelmista, ja opettajilta nousi esiin neljä erilaista dilemmaa:

- demokratian harjoittelu – todellinen vaikutus
- opettajan kontrolli – oppilaiden vaikutusvalta
- oikeus puhua – oikeus olla hiljaa
- opettajan vastuu – oppilaan adaptaatio

Vaikka edellä mainitut dilemmat nousivat esiin luokkaneuvostojen kohdalla, samat dilemmat koskevat myös oppilaskuntatoimintaa. Edellä mainittujen dilemmojen lisäksi oppilaskuntatoiminnan haasteet liittyvät usein oppilaskunnan kokoon, koulu yhteisön tukeen, budjettiin, opettajien motivaatioon, raportointimekanismeihin, oppilaiden koulutamiseen ja oppilaskunnan vaikutusvalttaan (Inman & Burke 2002, 27; Huddleston 2007, 15).

Inman ja Burke (2002, 7) kokosivat etnografisen oppilaskuntatutkimuksensa jälkeen kahdeksanosaisen listan tehokkaasti toimivan oppilaskunnan käytänteistä:

- kokoukset pidetään oppituntien aikana
- oppilaskunnan hallitus koostuu koko koulun oppilaista, ei vain tietyn luokkatason tai ikätason oppilaista
- selkeät esittely- ja raportointimekanismit
- kokoukset ovat muodollisia, niissä on agenda ja pöytäkirja
- oppilaskunnan hallituksen rakenne on formaali

- oppilaskuntaa konsultoidaan tärkeissä päätöksissä
- käsiteltäviin asioihin voivat vaikuttaa niin oppilaat kuin opettajatkin
- oppilaskunta toimii rehtorin valvonnan alaisuudessa

Trafford (2008) huomauttaa, että Inmanin ja Burken (2002) listassa ei mainita sitä, että toimiva ja vaikuttava oppilaskunta vaatii taakseen koko kouluyhteisön tuen. Kouluyhteisön on keskusteltava yhdessä siitä, miksi oppilaskunta on olemassa ja mitkä ovat sen tavoitteet. Vasta kun koko kouluyhteisö seisoo oppilaskunnan tavoitteiden ja olemassaolon takana, oppilaskunnan toiminta voi olla oikeasti vaikuttavaa, osallistavaa ja innostavaa. Hyvin toimivasta oppilaskunnasta on hyötyä koko kouluyhteisölle. Kun oppilailla on tunne, että he voivat vaikuttaa omaan kouluympäristöönsä, he ovat motivoituneempia työskentelemään ja ottamaan vastuuta omasta ja muiden oppimisesta. Kun koulun säännöt ja toimintatavat on rakennettu yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa, häiriökäyttäytymistä on vähemmän ja oppiminen on helpompaa ja tehokkaampaa. Demokraattinen koulu on mukava työskentelypaikka sekä oppilaille että opettajille. (Trafford 2008, 417–420.)

Traffordin (2008) huomio Inmanin ja Burken (2002) listan vajavaisuudesta pitää paikkansa sen suhteen, että koko kouluyhteisön roolia ei oteta merkittävästi huomioon. Edellä oleva listaus on kuitenkin vain yksi osa Inmanin ja Burken tutkimusta, ja tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa kirjoittajat nostavat esiin sen, että oppilaskunta ei voi olla toimiva ja tehokas, jos koulun eetos, rakenteet ja käytännöt eivät ole demokraattisia ja oppilaiden osallisuuteen kannustavia (Inman & Burke 2002, 7). Osuvampaa olisi kohdistaa kritiikki Inmanin ja Burken etnografisen tutkimuksen keston. Tutkijat olivat seuraamassa oppilaskuntatoimintaa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa vain kolmen päivän ajan. Jos tutkimus olisi ollut kestoaltaan pidempi, oppilaskuntatoimintaan, koulun rakenteisiin ja käytäntöihin olisi voitu tutustua syvällisemmin.

Edellä on kritisoitu sitä, että lapsilla ja nuorilla ei ole mahdollisuutta aitoon osallistumiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Monet tutkijat ovat kritisoineet nykyistä tilannetta, mutta vaihtoehtoja nykytilanteelle ei juuri ehdoteta. Valtiovallan taholta oppilaskunnat nähdään lääkkeenä nykyisiin ongelmiin, mutta tutkijat kritisoivat oppilaskuntiakin. Vaihtoehtoja oppilaskunnille ei ole esitetty. Yhdysvaltalainen valtiotieteilijä Stephen

Shalom (2008) on kehittänyt poliittisen vaikuttamisen mallin, ParPolity:n (Participatory politics), josta voidaan ottaa mallia oppilaskuntatoimintaa kehitettäessä.

ParPolityssä päätöksenteko tapahtuu neuvostoissa, jotka ovat kooltaan sellaisia, että ryhmäkeskustelu on mahdollista. Ensimmäisen tason neuvostoissa ovat mukana kaikki ihmiset. Jokaisesta ensimmäisen tason neuvostosta valitaan yksi vapaaehtoinen seuraavan tason neuvostoon, josta valitaan taas yksi edustaja seuraavan tason neuvostoon ja niin edelleen. Seuraavan tason neuvostoon päässyt edustaja välittää viestiä kahden neuvoston välillä. Edustajan paikat eivät ole pysyviä vaan niitä kierrätetään. Pääperiaatteenä on, että ihmiset ovat mukana päättämässä sellaisista asioista, jotka vaikuttavat heihin itseensä. Päätöksenteossa pyritään aina konsensukseen. Edustukselliselle demokratialle tunnusomainen päätöksen tekeminen määrällisen enemmistön ehdotuksen mukaan ei ole välttämättömyys. Painopiste on enemmän kannanottojen laadussa kuin määrässä. Esimerkiksi voidaan ottaa tilanne, jossa ollaan rakentamassa uutta moottoritietä. Ihmisten vaikutusvalta määräytyy sillä perusteella, kuinka paljon moottoritien rakentaminen vaikuttaa kuhunkin ihmiseen. Ihmisten, joiden tontin läpi moottoritietä ollaan suunnittelemassa, vaikutusvalta on suurempi kuin ihmisten, joita moottoritien rakentaminen ei kosketa lainkaan. Äänestykset ovat avoimia, joten jokaisen äänestäjän on tehtävä päätöksensä niin, että pystyy perustelemaan näkemyksensä. Neuvostojen kokoukset ovat myös avoimia ja ne tallennetaan muiden ihmisten kuultavaksi ja nähtäväksi. (Shalom 2008, 28–31.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Edellä on käsitelty demokratiaa, osallisuutta ja kansalaiskasvatusta. Kouluissa näitä toteuttaviksi elimiksi on valtiovallan taholta tarjottu oppilaskuntia (Nousiainen & Piekkari 2005; Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Perusopetuksessa oppilaskuntia toimii sekä alakouluissa että yläkouluissa. Tämä tutkimus keskittyy alakoulujen oppilaskuntatoimintaan, koska mahdollisesta lakimuutoksesta ja nopeasti kasvavasta määrästä (Opetushallitus 2011) huolimatta niitä ei ole tutkittu lähes lainkaan. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä oppilaskunnan ohjaajilla on alakouluissa toimivien oppilaskuntien tavoitteista ja niiden toteutumisesta, ja miten oppilaskuntatoimintaa on ohjaavien opettajien mielestä organisoitu ja kehitetty koulun tasolla. Jos tutkimus fokusoituisi ainoastaan opettajien käsityksiin oppilaskunnasta esimerkiksi osallisuuden lisääjänä, moni tärkeä näkemys jäisi vaille huomiota.

Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muodostuikin:

- Millaisia käsityksiä oppilaskunnan ohjaajilla on alakoulujen oppilaskuntatoiminnan tavoitteista ja niiden toteutumisesta?

Kysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisia tietoja ja taitoja oppilaat oppivat oppilaskuntatoiminnassa ohjaavien opettajien mielestä ja mitkä ovat ohjaajien mielestä oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet. Onko oppilaskuntatoiminnan tarkoitus kasvatata oppilaita ohueeseen edustukselliseen demokratiaan vai antaa oppilaille todellisia vaikutusmahdollisuuksia ja eväitä aktiiviseen kansalaisuuteen? Näkevätkö ohjaajat oppilaiden vaikutusmahdollisuudet annettuna lahjana vai itseisarvoisen tärkeänä asiana, johon oppilaille on oikeus? Varsin laajaa ensimmäistä tutkimuskysymystä voidaan perustella sillä, että opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta on tutkittu todella vähän, joten kaikki aiheeseen liittyvä tieto on tarpeellista.

Toinen tutkimuskysymys oli:

- Miten oppilaskuntatoimintaa on ohjaavien opettajien mielestä organisoitu ja kehitetty koulun tasolla?

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää ohjaavien opettajien käsitykset siitä, miten oppilaskuntatoiminta käytännössä vaikuttaa kouluuyhteisöihin, ja mitkä seikat vaikuttavat oppilaskuntatoiminnan onnistumiseen. Ovatko oppilaskuntatoiminnan vaikutukset olleet vain konkreettisia, vai onko oppilaita saatu osallistettua ja koulun yhteishenkeä parannettua? Lisäksi tarkoituksena on selvittää oppilaskuntatoiminnan mahdolliset kehittämiskohteet.

4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Tutkimusote on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa se, että ihmistä käytetään tiedonkeruun instrumenttina ja se, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Menetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus, koska tarkoituksena oli saada mahdollisimman kokonainen kuva ohjaavien opettajien käsityksistä oppilaskuntiin liittyen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla tarkoituksena ei ollut kartoittaa kaikkia espoolaisten alakoulujen oppilaskuntia, vaan tutustua kattavasti ja paremmin muutamaani niistä (katso Eskola & Suoranta 1998, 18).

Laadullisia tutkimusmenetelmiä on monenlaisia (Denzin & Lincoln 2011, 6). Tämä tutkimus noudattelee fenomenografian tutkimusperinnettä. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Marton 1981, 180; Marton 1995, 144; Ullens 1991, 82; Ahonen 1994, 116; Ashworth & Lucas 2000, 295; Niikko 2003, 26; Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Tutkimussuuntauksen historia alkaa 1970-luvulta, jolloin Ference Marton tutki Göteborgin yliopistossa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Marton 1995, 148–149; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografian nimi tulee sanoista *ilmiö* ja *kuvata* (Ahonen

1994, 114). 1970-luvulta alkaen fenomenografia on kehittynyt kansainvälisesti arvostetuksi kasvatustieteen tutkimusmetodiksi (Ashworth & Lucas 2000, 295).

Fenomenografiassa ihmisen ja ympäröivän maailman suhde ymmärretään non-dualistisena eli sellaisena, jossa yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. Tutkimuksen lähtökohtana on se, että sen sijaan että olisi olemassa kaksi erillistä maailmaa, todellinen ja koettu, on vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti todellinen ja koettu. (Niikko 2003, 13; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografiassa hyväksytään se, että on olemassa yksi todellisuus, jonka jokainen yksittäinen ihminen kokee ja käsittää omalla tavallaan (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Ihmisten kokemukset vaikuttavat heidän käsityksiinsä (Niikko 2003, 25), mutta on tärkeää huomata, että käsitys ja kokemus jostain asiasta eivät ole sama asia (Marton & Pong 2005, 336). Fenomenografia keskittyy erityisesti käsitysten tutkimiseen.

Fenomenografian avulla saadaan tietoa siitä, miten ihmiset jäsentävät, ymmärtävät ja käsitteellistävät todellisuutta (Marton 1995, 144; Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tavoitteena on löytää ja systematisoida jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja (Marton 1981, 180). Tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä, ei tuottamaan käsityksistä yksilötason kuvauksia. Tutkimuksen fokus on siinä, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. (Marton & Booth 1997, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Martonin (1995; 1997) mukaan käsityksiä erilaisista asioista ja ilmiöistä on rajattu määrä (Marton 1995, 143; Marton & Booth 1997, 122). Ashworth ja Lucas (1998) kritisoivat Martonin näkemystä käsitysten rajatusta määrästä. Ashworthin ja Lucasin mukaan tutkija muodostaa käsityksistä kategorioita, joten käsitysten määrä on jokaisen yksittäisen tutkijan päätettävissä. (Ashworth & Lucas 1998, 426.)

Fenomenografista lähestymistapaa voidaan havainnollistaa tämän tutkimuksen aiheena olevan oppilaskuntatoiminnan avulla. Perinteinen tutkimuskysymys oppilaskuntatoimintaan liittyen voisi olla: kasvattaako oppilaskuntatoiminta demokratiaan? Vastaukset tähän kysymykseen pyrkivät kertomaan, miten asiat todellisuudessa ovat. Fenomenografinen lähestymistapa taas keskittyy ihmisten, tässä tapauksessa oppilaskunnan ohjaajien, käsityksiin oppilaskuntatoiminnasta demokratiaan kasvattajana. Tutkimuskohteena ei tällöin ole todellisuus vaan ihmisten käsitykset todellisuudesta. Marton (1981; 1997)

nimittää edellä mainittuja näkökulmia *ensimmäisen asteen näkökulmaksi* ja *toisen asteen näkökulmaksi*. Näkökulmien erottamisella ei kuitenkaan oteta kantaa metafyyssiseen jaotteluun todellisuuden ja näennäisen välille eikä keskusteluun todellisen tiedon saavuttamisesta. (Marton 1981, 178; Marton & Booth 1997, 118–121 katso myös Niikko 2003, 24–25 ; Uljens 1991, 82–83.)

Ihmisten käsityserot todellisuudesta voivat vaihdella yksilöiden ja eri aikakausien välillä mutta myös yksilöiden sisällä. Ihmisten muuttunut käsitys todellisuudesta on vaikuttanut monien tieteellisten keksintöjen ja teorioiden syntymiseen. (Marton 1981, 186.) Fenomenografisten tutkimusten tuloksia voidaankin hyödyntää myös koulumaailmassa. Tutkimalla oppilaiden käsityksiä jostain asiasta, voidaan kehitellä keinoja, joilla käsityksiä pystytään muokkaamaan (Marton 1995, 156). Tämän tutkimuksen kontekstissa fenomenografinen tutkimus voi tuottaa lisätietoa ohjaavien opettajien käsityksistä oppilaskuntatoiminnasta, ja kertynyttä lisätietoa voidaan käyttää oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen.

Vaikka tässä tutkimuksessa onkin käytetty fenomenografiselle tutkimukselle tunnusomaisia menettelytapoja ja toimintamalleja, tutkimus ei ole silti metodologisesti täysin fenomenografinen. Yksittäisiin oppilaskunnan ohjaajiin, heidän käsityksiinsä ja käsitysten alkuperään kiinnitetään enemmän huomiota kuin fenomenografisessa tutkimuksessa on yleensä ollut tapana. Myös tutkimuksen teoriatausta on tulosten analysoinnissa suuremmissa roolissa kuin fenomenografian perinteitä täysin kunnioittavassa tutkimuksessa. Syyt edellä mainittuun fenomenografiasta poikkeavaan toimintaan löytyvät tutkimuksen päämäärästä. Sen lisäksi, että tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta, on tarkoituksena myös hahmotella uudenlaista oppilaskuntatoiminnan mallia. Uudenlaisen toimintamallin suunnittelussa on oleellista tietää, miksi ohjaajien käsitykset ovat sellaisia kuin ne ovat. Käsitysten alkuperää ei tietenkään pystytä täysin luotettavasti ja kattavasti selvittämään, mutta vähäinenkin tieto käsitysten alkuperästä on varmasti hyödyksi.

4.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen

Haastattelu on tavallisin fenomenografisen tutkimusaineiston hankintamenetelmä (Aho-

nen 1994, 136). Haastattelutilanteessa on oleellista, että tutkija tiedostaa omat lähtökoh-
tansa. Tutkijan oma tietoisuus vaikuttaa aina siihen, miten toisen henkilön ilmaisua tul-
kitaan. Tutkijan on rakennettava luottamus haastateltavaan ja vuorovaikutuksen pitää
olla keskustelua eikä kuulustelua. Päästäkseen syvälle haastateltavan käsityksiin, tutki-
jan on oltava aktiivinen kuuntelija, joka paneutuu haastateltavan ilmaisuihin ja muodos-
taa seuraavat kysymyksensä haastateltavan antamien johtolankojen perusteella. (Aho-
nen 1994, 136.)

Haastattelumetodiksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelu on loma-
kehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelulle on tyypillistä,
että haastattelun tema-alueet ovat selvillä, mutta kysymyksien järjestys ja muoto eivät
ole (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Teemahaastattelu valittiin tähän
tutkimukseen, koska se on muodoltaan varsin avoin ja mahdollistaa sen, että
haastateltavat voivat halutessaan kertoa käsityksistään suhteellisen vapaamuotoisesti
(Eskola & Suoranta 1998, 88). Haastattelun hyvä puoli on myös se, että haastattelu
mahdollistaa kysymyksien toistamisen, käsitteiden selventämisen ja väärinkäsityksien
oikaisemisen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Lomakekyselyn avulla olisi saatu katta-
vampi otos, mutta oppilaskunnan ohjaajien käsityksiin tutustuminen olisi
todennäköisesti jäänyt pintaraapaisun tasolle.

Haastattelurunko (Liite 1) laadittiin teoreettista perehtyneisyyttä hyväksikäyttäen (katso
Rapley 2007, 17). Kysymykset laadittiin niin, että niiden avulla ohjaajat joutuisivat poh-
timaan oppilaskuntatoiminnan suhdetta demokratiaan, osallisuuteen ja aktiiviseen kan-
salaisuuteen. Tavoitteena oli muodostaa sekä temaattisia että dynaamisia kysymyksiä,
eli kysymyksiä, jotka ohjaavat haastattelun pääaiheeseen ja teoreettisiin käsitteisiin sekä
kysymyksiä, joiden tavoitteena on edistää myönteistä vuorovaikutusta ja motivoida
haastateltavia kertomaan kokemuksistaan (Hirsjärvi & Hurme 2009, 105). Kysymyk-
senasettelussa pyrittiin lisäksi avoimuuteen, koska tarkoituksena oli saada selville haas-
tateltavien käsityksiä (katso Huusko & Paloniemi 2006, 164). Liikkeelle lähdettiin kar-
toittamalla haastateltavien taustatiedot, jonka jälkeen siirryttiin käsittelemään itse pää-
aihetta, oppilaskuntatoimintaa. Haastattelut tallennettiin digiäänittimellä, jolta haastatte-
lut siirrettiin tietokoneelle.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä espoolaista alakoulun oppilaskunnan ohjaajaa. Haastateltavien kerääminen aloitettiin ottamalla yhteyttä Espoon kaupungin sivistystoimeen, josta selvisi, että jokaisessa espoolaisessa alakoulussa on toimiva oppilaskunta. Tarkoituksena oli saada selville muutama koulu, joissa oppilaskunta olisi toiminut pitkään ja toimintaan olisi panostettu paljon. Sivistystoimen edustajat eivät kuitenkaan osanneet kertoa koulujen oppilaskuntatoiminnasta tarkempia tietoja eivätkä osanneet suositella mitään koulua, joten koulujen valinnassa päädyttiin sattumanvaraiseen otokseen. Koulut valittiin Espoon kaupungin internet-sivuilta sattumanvaraisesti.

Valittujen koulujen rehtoreihin otettiin yhteyttä sähköpostilla ja esiteltiin tutkimuksen idea ja pyydettiin kyseisen koulun oppilaskunnan ohjaajien yhteystietoja. Haastattelut sovittiin opettajien kanssa sähköpostilla ja ne toteutettiin loppuvuodesta 2011 ja alkuvuodesta 2012. 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. Tutkimushenkilöiden taustatiedot ja haastattelujen kestot on kuvattu oheisessa taulukossa (Taulukko 1).

Tunniste	Ikä	Sukupuoli	Työkokemus (noin vuotta)	Ohjannut oppilaskuntaa (noin vuotta)	Haastattelun kesto (min.)
O1	32	Mies	6	1	26
O2	51	Nainen	20	9	70
O3	27	Nainen	2	1	38
O4	45	Nainen	18	6	45
O5	33	Nainen	6	3	27
O6	48	Nainen	7	3	68
O7	57	Nainen	30	7	48
O8	52	Nainen	27	1	36
O9	37	Nainen	8	1	52
O10	40	Nainen	14	1	37

Taulukko 1. Tutkimushenkilöt.

Haastatelluilla ohjaajilla oli erilaisia motiiveja lähteä mukaan oppilaskuntatoimintaan. Puolet ohjaajista (O2, O3, O4, O7 ja O8) oli lähtenyt mukaan oman kiinnostuksensa takia. Kyseiset opettajat kokivat oppilaskuntatoiminnan tärkeäksi ja halusivat itse olla mukana antamassa oppilaille lisää vaikutusmahdollisuuksia. Kaksi omasta mielenkiinnosta mukaan lähtenyttä rehtoria pitivät oppilaskunnan ohjaajan roolia todella hyvänä juuri rehtorille, koska oppilaskunnan kautta pääsee oppilaiden tasolle ja pystyy havainnoimaan oppilaiden keskuudessa vallitsevia mielialoja.

”No mun mielestä se on rehtorin näkökulmasta tosi tärkeä foorumi lapsille ja silloin se linkittyy hyvin, jos mä aattelen meidän koulun johtamiseen, koulun toimintakulttuurin kehittämiseen, olla itse läsnä mukana siinä toiminnassa.” O8

”[M]ulle tietenkin henkilökohtaisesti kun reksinä hoitaa tätä juttua niin on se, niin kun et mä hoidan niin kun opetusvelvollisuuteni puitteissa niin mun mielestä tää on kauheen kiva tapa, jotenkin tutustua toki lapsiin ja erilaisiin luokkiin, ja tota ja kuulostella tavallaan sitä kentän ääntä.” O4

Rehtorin rooli mahdollistaa varmasti myös tarkemman tiedon käytössä olevista resursseista ja antaa laajemman kuvan koko kouluyhteisöstä ja siihen vaikuttavista asioista. Puolet ohjaajista oli siis lähtenyt oppilaskuntatoimintaan mukaan oman kiinnostuksensa takia. Toinen puoli haastatelluista oli kuitenkin lähtenyt oman kiinnostuksen sijaan muista syistä ohjaamaan oppilaskuntaa. Yleisin syy näiden ohjaajien keskuudessa oli se, että heille oltiin tarjottu ohjaajan tehtävää, ja kun jokin tehtävä on otettava ja oppilaskunnan ohjaaminen kuulosti edes vähän mielenkiintoiselta, tehtävä otettiin vastaan. Halukkaita ohjaajan tehtävään on ollut jokaisessa koulussa todella vähän, eli jokainen aiheesta edes vähän kiinnostunut on saanut tehtävän hoitaakseen.

4.4 Aineiston analysointi

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi toteutetaan yleensä aineistolähtöisesti, joten teoriaa ei käytetä luokittelurunkona. Tutkijan tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineistoa käytetään kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analysoinnin helpottamiseksi kaikki haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta käsillä olevassa tutkimuksessa (Hirsjärvi &

Hurme 2009, 139). Haastateltavien puhe litteroitiin lukuun ottamatta taukoja, huokauksia ja merkityksettömiä äännähdyksiä. Aineiston analysointi noudatteli Uljensin (1991, 90–91) esittelemää toimintamallia. Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin useampaan kertaan läpi. Ennen pelkistämistä aineistosta alleviivattiin kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennainen. Tämän jälkeen alleviivattu aineisto pelkistettiin (katso Taulukko 2) ja pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin. Lopuksi tulokset teemoitettiin ja aineistosta esille nousseet käsitykset kategorisoitiin.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Ryhmittely	Teema
<i>Meille on tilattu oppilaiden toiveiden mukaisia välituntivälineitä tosi hyvin. Ja on nimenomaan kysytty [oppilaskunnalta] et mitä oppilaat haluaa.</i>	Oppilaskuntatoiminta on ollut mukana vaikuttamassa välituntivälineiden hankintaan	Oppilaskuntatoiminta mukana vaikuttamassa välituntivälineisiin ja välitunti-alueisiin	Oppilaskunta-toiminta mukana vaikuttamassa koulun välineistöön ja käytänteisiin
<i>Että siellä tämmöset pienet ja suuret harjaantumisoppilaat, joiden tulee selviytyä yhteiskunnassa niin kun jatkossa, niin oppii niitä mekanismeja et miten ne oppii ratkasemaan ongelmansa. Ja se on todella hedelmällistä ja hienoa</i>	Harjaantumisoppilaat oppivat oppilaskuntatoiminnassa yhteiskunnassa tarvittavia selviytymismekanismeja	Oppilaat oppivat oppilaskuntatoiminnassa yhteiskunnassa tarvittavia selviytymismekanismeja	Oppilaskunta-toiminta harjaannuttaa koulussa ja yhteiskunnassa tarvittavia yhteistyötaitoja

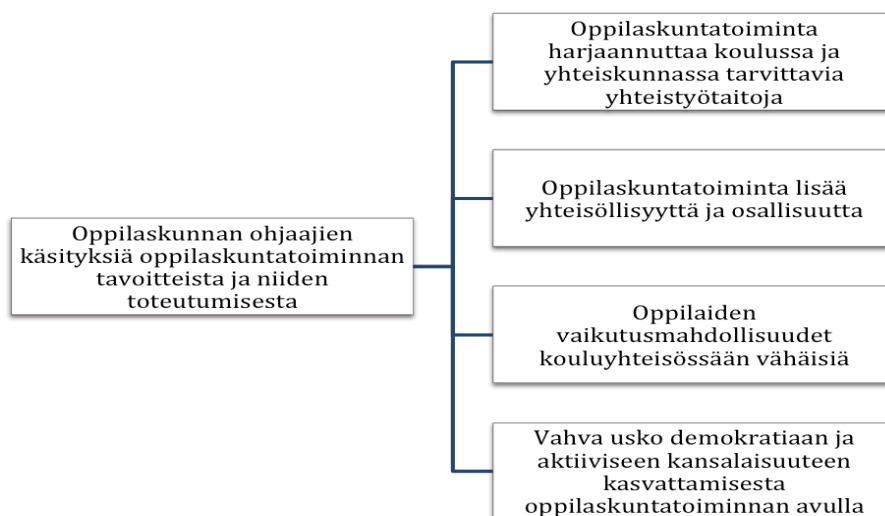
Taulukko 2. Esimerkki aineiston analysoinnista.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Kaikki haastateltavat kertoivat suhtautuvansa oppilaskuntatoimintaan myönteisesti. Pääosin kaikki esiin nousseet asiat olivat positiivisia ja negatiivisten asioiden löytäminen vei monen haastateltavan kohdalla oman aikansa. Kun asioihin paneuduttiin tarkemmin, myös negatiivisia asioita nousi esiin. Eri koulujen oppilaskuntatoiminnassa oli suuria eroavaisuuksia. Joissain koulussa oppilaskunta oli toiminut vajaat kymmenen vuotta heti koulun perustamisesta alkaen, jossain koulussa 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 oppilailta, joissain opettajilla.

5.1 Oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan tavoitteista ja niiden toteutumisesta

Haastateltujen käsitykset oppilaskuntatoiminnan tavoitteista ja niiden toteutumisesta jakautuivat neljään teemaan. Seuraava kuvio havainnollistaa muodostuneet teemat.



Kuvio 4. Oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan tavoitteista ja niiden toteutumisesta.

Seuraavassa ohjaajien käsityksiä tarkastellaan haastattelulainauksien avulla teemakohtaisesti ja teoriataustaan peilaten.

Oppilaskuntatoiminta harjaannuttaa koulussa ja yhteiskunnassa tarvittavia yhteistyötaitoja

Kaikkien ohjaajien mielestä oppilaskuntatoiminta opettaa oppilaille monenlaisia tietoja ja taitoja.

”No ne oppii ennen kaikkea valmistautumaan, et kun meillä on vihko ja kaikki luokassa tietää et mistä asiasta keskustellaan [– –] ne on etukäteen valmistaneeet omia mielipiteitään tai ajatuksia siitä aiheesta, sitten ne oppii kuuntelemaan muita, ne oppii esittämään oman mielipiteensä ja reagoimaan sitten toisten asioihin ja sitten ne oppii hyväksymään tämmöset niin kun kompromissiratkasut ja tekemään myöskin niitä. Ne oppii siitä todella paljon.” O7

Ohjaajien mielestä oppilaat oppivat erityisesti tapahtumien järjestämistä, vastuunkantamista, esiintymistaitoja, sosiaalisia taitoja ja kokoustaitoja. Ohjaajat uskoivat myös, että oppilaskuntatoiminnan avulla oppilaat saavat laajemman kokonaiskäsityksen kouluyhteisöstä ja oppivat työskentelemään eri-ikäisten oppilaiden kanssa.

”[Oppilaskuntatoiminnassa] työskennellään erilaisten, eri-ikäisten lasten kanssa ja vähän eri näkökulmasta hoidetaan koulun asioita, että se ei oo se kapeesti oman luokan, vaan siinä tulee niin kun laajempi näkökulma asioihin.” O8

Monen ohjaajan mielestä edellä mainittuja tietoja ja taitoja voitaisiin kehittää muunlaisessakin opetuksessa koulukontekstissa, mutta oppilaskuntaa pidettiin parhaimpana vaihtoehtona. Esimerkiksi kokoustaidot ja esitelmien pitäminen nähtiin äidienkielen ja kirjallisuuden oppisisältöinä, mutta niiden uskottiin tulevan kiinnostavimmiksi ja käytännönläheisemmiksi, kun niitä pääsee harjoittelemaan oppilaskuntatoiminnassa.

Yksi ohjaaja (O7) nosti esille oppilaskuntatoiminnan merkityksen erityisoppilaiden suhteen. Kyseisen ohjaajan aikaisemmassa koulussa myös erityisoppilaat olivat mukana oppilaskuntatoiminnassa ja oppivat siellä tärkeitä taitoja.

”Että siellä tämmöset pienet ja suuret harjaantumisoppilaat, joiden tulee selviytyä yhteiskunnassa niin kun jatkossa, niin oppii niitä mekanismeja et miten ne oppii ratkasemaan ongelmansa. Ja se on todella hedelmällistä ja hienoa.” O7

Yksikään ohjaaja ei maininnut, että oppilaskuntatoiminta opettaisi oppilaille kriittisyyttä, asioiden muuttamista, kouluyhteisön epäkohtiin puuttumista tai muita 'todellisen' kansalaisen tietoja ja taitoja (katso Vesikansa 2002, 15–16). Vain yksi ohjaaja (O8) viittasi kommentteissaan aiheeseen, mutta hänkin mainitsi asian tavoitteellisesti, ei niin, että oppilaskuntatoiminnassa mukana olevat oppilaat varsinaisesti pääsisivät tähän tavoitteeseen.

”[S]e on tietysti yks sellanen koulun toimintakulttuurin osa-alue, mitä niin kun tällä osallistamisella pyritään lapsessa kasvattamaan, että he oppisivat aktiiviseksi kansalaiseksi, ottamaan osaa päätöksentekoon ja asioiden muokkaamiseen, asioiden parantamiseen, epäkohtien puuttu, tai niihin puuttu, tai et epäkohtiin puututaan ja mietitään niin kun positiivisesti ratkaisuja niihin, et ei pelkästään puututa niihin epäkohtiin vaan mietitään myös et mikä ois se toiminta mikä, ois parempaa” O8

Ohjaajien käsitysten mukaan oppilaskuntatoiminta ei siis vastaa Deweyn (1916, 79) esittämää ideaalia siitä, että yksi koulun tehtävistä on pyrkiä edistykseen ja muutokseen. Ohjaajien kommenttien antama käsitys oppilaskuntatoiminnasta tietojen ja taitojen opettajana on lähempänä Freiren (2005) määritelmän mukaista, oppilaita passivoivaa, tallettavaa kasvatusta, kuin oppilaita aktivoivaa ja kriittisyyteen kasvattavaa problematisoivaa kasvatusta. (Freire 2005, 76–93, 170.) Vesikansan (2002) mukaan vastuu oppilaiden kasvattamisesta aktiivisuuteen ja kriittisyyteen on aikuisen, tässä tapauksessa oppilaskunnan ohjaajien vastuulla (Vesikansa 2002, 16–17).

Oppilaskuntatoiminta lisää yhteisöllisyyttä ja osallisuutta

Kaikki haastateltavat toivat jollain tavalla esille oppilaskuntatoiminnan positiivisen vaikutuksen kouluyhteisön yhteisöllisyyteen ja oppilaiden osallisuuteen. Haastateltujen ohjaajien mukaan oppilaskuntatoiminta on parantanut koulujen yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyydellä ohjaavat tarkoittivat oppilaiden hyviä välejä toisiinsa ja oppilaiden keskuuteen syntynyttä 'me-henkeä'.

”No ehkä semmonen yhteisöllisyys on lisääntyny, huomataan että niin kun, tai et oppilaat on ehkä huomannu sen, että opettajat on jollain tavalla kiinnostuneita siitä mitä oppilaat haluaa.” O5

Oppilaskuntatoiminnan koettiin myös lisäävän opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Yksi ohjaaja (O2) nosti esille oppilaskuntatoiminnan yhteisöllisen vaikutuksen konkreettisen hyödyn. Yhteisöllisyyttä parantamalla oppilaat huolehtivat koulurakennuksesta ja sen irtaimistosta vastuullisemmin.

”[Oppilaskuntatoiminnan ansiosta] on innokkaita, vastuullisia oppilaita ja niin kun haluaa että meillä on kiva ja hyvä koulu. Jollon se myöskin näkyy esimerkiksi sellasessa, mistä me ollaan saatu niin kun ihan esimerkiksi kaupungin kalustonkunnostajilta kiitosta että kylläpä teidän koulu on säilynyt siistinä moisiin samanikäisiin kouluihin verrattuna” O2

Yksi ohjaaja (O4) nosti oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen parantumisen lisäksi esille sen, että oppilaiden huoltajat arvostavat oppilaskuntatoimintaa.

”[K]yllä mä huomaaan että huoltajat arvostaa sitä et meillä on tämmönen [oppilaskunta] ja kyllä mä luulen että se on semmonen yhteispele, oli se sit lasten välillä tai lasten ja aikuisten välillä niin, varmaan jotenkin sellanen yhteishenkijuttu.” O4

Kuten edellä mainittiin, ohjaajat käsittivät yhteisöllisyyden positiivisena ja avoimena oppilaiden ja opettajien välisenä suhteena ja ’me-henkenä’. Osallisuudella ohjaajat taas tarkoittivat oppilaiden tunnetta siitä, että he ovat osa jotakin suurempaa kokonaisuutta, johon he kokevat pystyvänsä itse vaikuttamaan. Ohjaajien käsitykset osallisuudesta olivat siis hyvin lähellä Gretschelein (2002, 50) näkemystä. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksilla ja oppilaiden tuntemalla osallisuuden tunteella on siis eroa. Oppilas voi tuntea osallisuutta, vaikka hänellä ei olisikaan todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Kaikkien ohjaajien mielestä oppilaskunnan hallituksessa mukana olevat oppilaat kokevat ainakin jonkinlaista osallisuuden tunnetta. Yhden ohjaajan (O7) mielestä oppilaiden osallistaminen oppilaskunnan avulla vaikuttaa positiivisesti oppilaiden koulunkäyntimotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen.

”No [oppilaskuntatoiminnan] parhaat puolet on just se, että ne kokee saavansa vaikuttaa siihen työhön mitä täällä tehdään, ne tekee sitä sen jälkeen, lapset, hyvillä mielin, ne pohtii miten koulusta vois tulla kiva ja miten kaikilla vois olla hyvä olla ja se kyllä sitten koulutoiminnassa näkyy.” O7

Kyseinen kommentti tukee Traffordin (2008, 417–420) näkemystä siitä, että lapset ovat motivoituneempia työskentelemään ja ottamaan vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta, kun he kokevat pystyvänsä vaikuttamaan kouluympäristöönsä.

Yhden ohjaajan (O3) mielestä myös oppilaat, jotka eivät ole oppilaskunnan hallituksessa mukana, kokevat osallisuutta.

”[M]ut kyl mä uskon, et ne [rivioppilaat] kokee olevansa osallisia kun niiltä kysytään ja niille sanotaan et hei tää juttu meni läpi. Kyllä ne varmasti tuntee [osallisuuden tunnetta].” O3

Neljän ohjaajan (O2, O4, O7 ja O8) mielestä oppilaskuntatoiminta on kuitenkin vain yksi osa osallisuutta ja koulussa on muitakin mahdollisuuksia lisätä sitä.

”Oppilaskuntatoiminnan kannalta niin, niin tota, se on yks pala [– –] sitten osallisuus on toki paljon muuta ja ne on myös sellasia asioita, mitä pystyy koulussa monin eri tavoin tuomaan ja kasvattamaan että tota, meillä sit esimerkiks on kummioppilastoiminta, meillä on vertaissovittelu ja meillä on välituntiväline-lainaamo mitä oppilaat pyörittää ja meillä on oppilailla vastuutehtäviä: kirjastojärjestäjiä, ruokalassa erilaisia tehtäviä ja niin edespäin. Eli se on sellanen palapeli mistä toivottavasti jokainen oppilas pystyis löytämään sellasen oman kanavan tai keinon vaikuttaa ja olla osallisena kehittämässä, mutta [oppilaskunta] on yks osanen ja yks palanen siitä osallisuudesta.” O2

Kaikkien edellä mainittujen neljän ohjaajan kouluissa oppilaiden osallistamiseen oli kiinnitetty huomiota kohtalaisen laaja-alaisesti. Varsinkin kahden ohjaajan (O2 ja O7) kouluissa oppilaiden osallisuuteen oli panostettu huomattavasti verrattuna muihin kouluihin. Oppilaskuntatoiminta oli heidän kouluissaan vain yksi vaihtoehto osallistua kouluyhteisön toimintaan ja tarjolla oli todella monta erilaista vaihtoehtoa kuten esimerkiksi tukioppilastoiminta tai metsäagenttina toiminen. Kuudessa muussa koulussa oppilaskuntatoiminta oli ainoa merkittävä oppilaiden osallisuuteen tähtäävä järjestely.

Jos ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan roolista oppilaiden osallistajana käsitellään kokonaisuutena, ne voidaan sijoittaa Hartin (1997) osallisuuden portaiden portaille 4–6. Näillä portaille toiminta on aikuislähtöistä, mutta lapsille kerrotaan mitä tehdään, lasten mielipiteet otetaan huomioon ja heidät otetaan mukaan päättämään asioista. Kaksi Hartin mallin ylintä porrasta, jotka ovat molemmat lapsijohtoisia, toteutuvat oppilaskuntatoiminnan opettajajohtoisuuden takia harvoin. (Hart 1997, 40–45.)

Oppilaskunnan hallituksen oppilasedustajien kaudet olivat eri kouluissa eri mittaisia. Suurimmassa osassa kouluista hallituspesti oli yhden vuoden mittainen, joissain jopa kolmen vuoden mittainen. Sekä pitkässä että lyhyessä kaudessa on puolensa. Lyhyen kauden etu on se, että mahdollisimman moni oppilas pääsee oppilaskunnan hallitukseen. Huomionarvoista on se, että vain parin ohjaajan mielestä oli ongelmallista, että vain osa oppilaista pääsee mukaan oppilaskuntatoimintaan. Perusteluina olivat se, että kaikki oppilaat eivät edes haluaisi päästä oppilaskunnan hallitukseen ja se, että oppilaskunnan hallitus on vain yksi tapa vaikuttaa, muita ovat muun muassa ympäristöagenttina toimiminen ja tukioppilastoiminta. Kyseiset käsitykset edustavat Kerrin (1999) mukaan minimaalista kansalaiskasvatusta, koska vain osalla oppilaista on mahdollisuus päätöksentekoon (Kerr 1999, 10–11).

Pitkän hallituskauden hyvä puoli taas on se, että oppilas ehtii oppia hallituksen toimintatavat ja oman roolinsa siinä. Pitkästä hallituskaudesta on hyötyä myös ohjaajaa ajatellen. Hartin (1997) mukaan ohjaajan on helpompi seurata oppilaiden kehitystä ja oppimista, kun seuranta-aika on mahdollisimman pitkä (Hart 1997, 45).

Ohjaajien käsitykset oppilaiden motiivista lähtee mukaan oppilaskuntaan olivat hyvin yhteneviä. Ylivoimaisesti suurimpana motiivina nähtiin halu vaikuttaa koulun asioihin.

”[E]t varmasti se jollain tavalla näillä oppilailla jotka sinne itse haluavat ja asettuvat ehdokkaaks niin on halu tehdä hyvää. Halu vaikuttaa siihen, siihen että olis mukavaa” O2

Joidenkin oppilaiden koettiin lähtevän mukaan myös sen takia, että pääsisi vertaistensa suosioon ja näkyvään rooliin. Muutaman oppilaan koettiin lähtevän mukaan oppilaskunnan hallitukselle kuuluvan vallan takia.

”Ihan muutamia sieltä sitten ehkä nousee semmosia jotka ajattelee että saa valtaa. Että siinä näkyy sellanen jonkinlainen vallantavoittelu että sitten mä oon sitten kingi meidän luokalla ja kaikki mua sitten arvostaa ja tekee niin kun minä sanon. Että ihan muutamissa semmosissa näkyy sellasta, mutta et kyllä se enemmän on sitä että halu tehdä hyvää ja vaikuttaa siihen, että koulussa olis asiat hyvin.” O2

Ohjaajat nostivat esille myös yksittäisiä ulkoisia motivaattoreita kuten esimerkiksi sen, että joskus oppilaskunnan hallituksen jäsenet ovat saaneet pizzaa tai keksejä. Ohjaajat

eivät kuitenkaan uskoneet, että kyseisillä asioilla olisi kovin monen oppilaan kohdalla mitään vaikutusta.

Yksi ohjaajista (O4) kertoi huomanneensa, että koulun oppilaiden huoltajat arvostavat koulun oppilaskuntatoimintaa. Suurin osa ohjaajista uskoi, että oppilaiden kotitaustalla ei ole vaikutusta oppilaiden mukaan lähtemiseen tai toimintaan oppilaskunnassa, mutta kahden ohjaajan (O4 ja O2) mielestä oli havaittavissa, että aktiivisten vanhempien lapset olivat aktiivisia myös oppilaskuntatoiminnassa.

”[M]eidän johtokunnan jäseniä taikka sitten vanhempainyhdistyksen aktiivijäsenien lapsia on tosi paljon kyllä oppilaskunnan hallituksessa, et se on kyl fakta. [– –] niin kyl se on mun mielestä ollu merkittävän suuri osa se et johtokunnan jäsenten lapset tai vanhempainyhdistysten.” O4

Kaikki huoltajat eivät kuitenkaan suhtaudu oppilaskuntatoimintaan täysin positiivisesti. Yhdellä ohjaajalla (O3) oli kokemuksia siitä, että oppilaiden huoltajat eivät usko oppilaskuntatoiminnan vaikutusmahdollisuuksiin.

”Ja onhan paljon niitä oppilaita, että jotka sanoo et ei kiinnosta [– –] kun että äiti ja isäkin sanoo että ei tällä voi mitään vaikuttaa.” O3

Vanhempien suhtautumisella oppilaskuntatoimintaan on varmasti suuri merkitys alakouluikäiselle lapselle. Jos vanhemmat eivät usko oppilaskunnan vaikutusmahdollisuuksiin, on lapsen vaikea pitää oppilaskuntatoimintaa merkityksellisenä.

Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulu yhteisössään vähäisiä

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

”[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

Yksikään ohjaaja ei kuitenkaan vastauksissaan korostanut oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tai tuonut niitä kovin suuresti esiin. Useissa tapauksissa oppilaiden vaikutusvalta kiinnitettiin johonkin yhteisen asiaan, esimerkiksi oppilaskunnan järjestämiin tapahtu-

miin. Oppilaiden kokonaisvaltaista vaikutusvaltaa koulu yhteisön asioihin ei nostettu esille yhdessäkään haastattelussa.

”No kyl niillä siis siinä mielessä, koska he on nää melkein kaikki tapahtumat alkuunlaittanu et sillon kun tää toiminta alko täällä meillä niin heiltä on kyselty siis sillon aikoinaan näitä ehdotuksia, 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

Huomionarvoista oppilaskuntatoiminnan tarjoamissa vaikutusmahdollisuuksissa on se, kenelle vaikutusmahdollisuudet kohdistuvat. Haastatteluissa nousikin 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, niin tavallaan niin kun sen takia ne onkin kyl, kun tää on samaa koulua, vaikka tässä on kaks puolta ja kuuluu tolleen ollakki, mutta kyl 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’ et se on tässä, et tässä on niin kun omat ongelmansa täs systeemissä, niin kun meidän. 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.

Näkemykset siitä, pystyvätkö oppilaat, jotka eivät ole oppilaskunnan hallituksessa, vaikuttamaan koulu yhteisön 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 oppilaille oli sananvaltaa kou-

luun liittyvissä asioissa. Käsitteisiin vaikuttaa varmasti se, millaista oppilaskuntatoimintaa 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 lisätty myös niiden hallituslaisten omaa tunnetta siitä, et hekin saa, koska he ovat edustamassa, heidät on valittu niin he saa päättää. Niin nyt se on vähän silleen fiftyfifty-meiningillä, on joitakin asioita, kuten tämmöset kuvausasiat ja muut, ne saa päättää ja, mut sitten mahdollisimman paljon yritetään sitä, että se teidän edustaja on vaan se sanansaattaja myös, että kaikki pääsee vaikuttamaan.” O3

Vaikka kaksi ohjaajaa uskoikin oppilaiden vaikutuvaltaan, enemmistö piti oppilaiden vaikutusvaltaa pienenä ja näennäisenä. Oppilaille annetut vaikutusmahdollisuudet nähtiin usein ylhäältäpäin annettuina ja aikuisjohtoisina. Useassa koulussa oppilaskunnalle käsiteltäväksi tulleet asiat tulivat opettajilta, eivät oppilailta. Opettajilta tulleet ehdotukset käsiteltiin oppilaskunnan hallituksessa joko niin, että oppilaat saavat valita annetuista vaihtoehdoista tai niin, että opettajilta nousseet ajatukset yritetään saada oppilaiden ajatuksiksi: *”että 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

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 opettajakokouksessa tämmönen idea, että toteuttakaa tää oppilaskunnan kanssa. Tiedäksä et se niin kun viskastaan sinne niin kun että, teidän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut tyyliin. Niin eihän se musta sillon oo oppilaista lähtösin se juttu.” O9

Kommentista on nähtävissä, että kyseisessä koulussa oppilailla ei ole mahdollisuutta osallistua päätettäviksi tulevien asioiden valitsemiseen. Heidän vaikutusmah-

dollisuutensa rajoittuvat asioihin, jotka heille esitellään ja annetaan ylhäältäpäin. Kyseinen toimintamalli on ristiriidassa Barberin (1984) vahvan demokratian mallin kanssa, jonka tarkoituksena on, 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.)

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

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

Kyseistä ohjaajaa ei kuitenkaan vaikuta haittaavan oppilaiden vähäiset vaikutusmahdollisuudet, tai ainakaan hänen mielestään asialle ei ole tehtävissä mitään. Hänen näkemyksensä mukaan oppilaskuntatoiminta sopeutuu vallitsevaan tilanteeseen, eikä tilannetta kannata yrittää muuttaa.

”Jos nyt ihan rehellisiä ollaan, et se on ihan hyvä niin kun se idea ja sellanen, mutta kun oppilaskunnalla ei oo yhtään rahaa, siis sillai rahaa et maalattais

vessat tai uusittais ne, sekin tuli jossain esille. No, se vessojen uusiminen maksaa ehkä pikkasen enemmän kun satasen, niin se kaatuu siihen tai sitten joku, jotkut maalas jotain vessoja tai seiniä tai ovia ja näin, et se ehkä vois onnistua, mutta tavallaan että 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. Sitten taas jos joku ei halua osallistua niin sehän on sit oma asia, mut et se ois niin kun sellanen et se rasittais kaikkia mahdollisimman vähän ja kuitenkin kaikille tulis jotain. Et se on ehkä se tavote.” O6

Kokonaisuutena voidaan sanoa, että suurin osa ohjaajista ei uskonut oppilaiden todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Useat ohjaajat olivat kuitenkin tilanteesta huolissaan. Ohjaajien käsitykset ovat lähellä Francisin ja Lorenzon (2002) institutionaalista lähestymistapaa lasten osallisuuteen. Institutionaalisisessa lähestymistavassa lapsille luodaan aikuisten maailman mukaisia institutionaalisia rakenteita, joissa lasten osallisuudesta tulee usein näennäistä. (Francis & Lorenzo 2002, 160–165; katso myös Aapola 2005, 10–12.)

Vahva usko demokratiaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisesta oppilaskuntatoiminnan avulla

Demokratia on terminä vaikea ja moniselitteinen (katso luku 2). Ohjaajien demokratia-käsitykset vaikuttavat merkittävästi heidän käsityksiinsä siitä, miten oppilaskuntatoiminta kasvattaa oppilaita demokratiaan. Ohjaajien demokratiakäsitykset olisivat jo itsessään merkittävä tutkimusaihe, mutta niihin paneudutaan tässä tutkimuksessa vain pintapuolisesti. Lähes kaikille haastatelluille ohjaajille demokratia näyttäytyi edustuksellisenä vaikuttamismuotona, joka antaa ihmiselle mahdollisuuden vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. Vain kaksi ohjaajaa (O1 ja O2) erottivat edustuksellisen demokratian muusta demokratiasta. Molemmat heistä pitivät oppilaskuntatoimintaa edustuksellisenä demokratiana. Toinen ohjaaja (O2) totesi myös, että yhteiskunta tarvitsee edustuksellisen demokratian lisäksi myös aktiivisia kansalaisia, jotka ovat halukkaita vaikuttamaan yhteisiin asioihin. 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.

Ohjaajien käsitykset oppilaskuntatoiminnan roolista demokratiaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattajana jakautuivat kolmeen osaan. Kaksi ohjaajaa (O2 ja O7) uskoivat oppilaskunnan antavan realistisen ja todenmukaisen kuvan demokratiasta ja kasvattavan aktiiviseen kansalaisuuteen.

”No ne varmaan oppii ainakin sen että että tota, asioiden eteenpäinvieminen ei välttämättä oo kauheen nopeeta ja et se ei tapahdu silleen niksnaks-tyyppisesti että ne näkee sen prosessin ja sen et miten asiaa pitää valmistella ja mitä kaikkee sen eteen pitää tehdä, että se alkaa tapahtumaan ja, mutta sitten toisaalta ne sitten näkee sen että tota heitä kuunnellaan ja tota, että oikeesti sitten saa aika-ks sitten ja pystyy tekemään asioita. Että tota, et ehkä aika totuudenmukasen siinä mielessä” O2

Suurin osa ohjaajista taas uskoi, että oppilaskunnan avulla oppilaat saavat mallin demokratiasta ja aktiivisesta kansalaisuudesta ja pääsevät oppilaskuntatoiminnan avulla ottamaan ensimmäiset askeleensa niitä kohti. Osa heistä uskoi, että kaikki oppilaat pääsevät näihin tavoitteisiin, kun osa taas uskoi, että vain oppilaskunnan hallituksessa olevat oppilaat saavat mallin demokratiasta ja aktiivisesta kansalaisuudesta.

”[N]iin ehkä mä ajattelisin näin että että oppilaskuntatoiminta, olit sä sitten valittuna hallitukseen tai et, koska sun ääni tulee joka tapauksessa kuulumaan, niin on niin kun pieniä askeleita kohti sitä aktiivista kansalaisuutta.” O4

”No mä uskon et se kasvattaa [aktiiviseen kansalaisuuteen], joo. Kyl mä luulen et ne jotka on tuolla niin kun päässy ääneen ja huomannu et sillä mitä ne tekee tai sanoo on jotain merkitystä. Ja sitten ne näkee miten se niitten idea oikeesti jalostuu niin kun toiminnaks vaikka koko koulun tasolla, niin kyllähän siitä tulee varmasti ihan hirveesti sellasta itseluottamusta ja uskoa siihen, että sillä mitä ite sanoo ja tekee niin sillä oikeesti pystyy muuttamaan maailmaa.” O9

”Kyl se tukee hirveesti tätä yhteis... niin kun kasvamista tähän yhteiskuntaan. Mut käytännössä se jää lähinnä niiden oppilaitten kohdalle jotka on siellä hallituksessa, että eihän muut sit tiedä sitä” O5

Yhden ohjaajan (O1) mukaan oppilaskuntatoiminta voi pahimmillaan aiheuttaa oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisille oppilaille käsityksen, jonka mukaan päätökset tehdään pienellä porukalla, eikä tavallisilla oppilailla ole mahdollisuutta vaikuttaa asioihin.

”[E]t onhan mahdollista, et jollain jää jo tässä vaiheessa se käsitys, et se on, vaikka että oppilaskunnan hallitus kavereiden kesken päättää ja et näin se

menee, et näin se vallankäyttö toimii. Missä voi jossain tapauksessa olla jotain tottakin.” O1

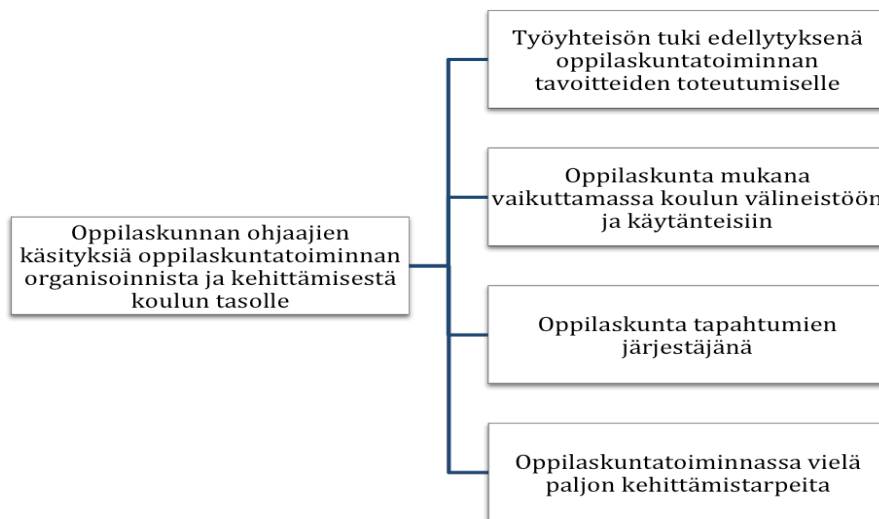
Jos ohjaajan oletus pitää paikkansa ja hallituksen ulkopuoliset oppilaat kokevat jäävänsä ulkopuoliseksi, on Puolimatkan (1995, 229–230) mukaan mahdollista, että oppilaat saattavat menettää vaikuttamisenhalunsa kokonaan, koska eivät koe pystyvänsä vaikuttamaan mihinkään. Eli pahimmassa tapauksessa se, että osa oppilaista pääsee vaikuttamaan koulun yhteisiin asioihin, voi heikentää muiden oppilaiden vaikuttamishaluja.

Kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden ohjaajien oppilaskunnat noudattelivat päätöksenteossa mallia, jossa päätös tehdään määrällisen enemmistön perusteella. Vaikka päätöksenteko hoidettiin oppilaskunnan hallituksissa keskustelemalla, varsinaisessa päätöksenteossa ratkaisevana tekijänä oli enemmistön kanta. Näyttääkin siltä, että kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien käsitykset oppilaskunnista sijoittuvat Bies-tan (2009, 101,103–104) jaon mukaan aggregatiiviseen eivätkä deliberatiiviseen demokratiaan.

Yksikään ohjaaja ei nostanut esille oppilaskuntatoiminnan roolia globaalien kansalaiskasvatuksen välineenä. Banks (2008) on esittänyt toiveen siitä, että kansalaiskasvatuksen avulla nuoret saisivat tietoja ja taitoja, joilla he pystyvät korjaamaan yhteiskunnallisia epäkohtia kotimaansa lisäksi myös ulkomailla. Haastateltujen ohjaajien kommenttien perusteella voidaan olettaa, että ohjaajien kouluissa oppilaskuntatoiminta ei pysty vastaamaan tähän toiveeseen. (Banks 2008, 60–61.)

5.2 Oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan organisoinnista ja kehittämisestä koulun tasolle

Ohjaajien käsitykset oppilaskuntatoiminnan organisoinnista ja kehittämisestä koulun tasolle jakautuivat neljään teemaan. Seuraava kuvio havainnollistaa muodostuneet teemat.



Kuvio 5. Oppilaskunnan ohjaajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnan organisoinnista ja kehittämisestä koulun tasolle.

Kuten edellisessäkin alaluvussa, seuraavaksi ohjaajien käsityksiä tarkastellaan haastattelulainauksien avulla teemakohtaisesti ja teoriataustaan peilaten.

Työyhteisön tuki edellytyksenä oppilaskuntatoiminnan tavoitteiden toteutumiselle

Työyhteisön tuki nähtiin tärkeänä oppilaskuntatoiminnan onnistumisen kannalta.

”Et jos ei työyhteisö koulussa sitä toimintaa tue, niin sit se, mä voisin ajatella et sit se on todella raskasta ja se asia ei enää toimi. Mut niin, tässä koulussa ja niin edellisessäkin koulussa missä mä olin niin työyhteisö on hirvittävän aktiivisesti kaiken oppilaiden osallistamisen kannalla, ja se on se ykkösasia.” O7

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

Oppilaskunnan hallituksen ja koulun muiden oppilaiden välisen keskusteluyhteyden puuttuminen hankaloittaa oppilaskuntatoiminnan tavoitteiden toteutumista. Traffordin (2008, 416) mukaan viestiyhteys vaikuttaa erittäin paljon siihen, kuinka vaikuttavaa ja demokraattista oppilaskunnan toiminta on.

Vaikka oppilaskuntatoimintaan liittyvät asiat saattaisivatkin jäädä hektisen kouluarjen jalkoihin, oppilaskuntatoiminnalla nähtiin olevan myös keventävä vaikutus kollegojen työmäärään.

”No ainakin kun järjestettiin avajaiset niin tuli kehuja. Koska he eivät itse järjestäneet sitä. Et tavallaan, no kyllä ne varmaan, mä luulen et se on heillekin semmonen ihan, tavallaan se on heiltä pois, tai en mä tiedä heiltä pois, mutta heidän työnsä jossain määrin vähenee, koska se ehkä näkyy, jotenkin mä luulen et se työmäärä on kuitenkin aika lailla 100% ja sitten jos siitä joku ottaa jotain pois niin se on vähän vähemmän.” O6

Monessa haastattelussa tuli esille, että oppilaskunnan ohjaajan tehtävä ei ole kovin suosittu opettajien keskuudessa. Muut opettajat olivat usein helpottuneita kun joku oli ottanut tehtävän vastaan. Yhden ohjaajan (O3) koulussa kukaan ei ollut halunnut tehtävää itselleen, joten oltiin päädytty siihen, että oppilaskunnan ohjaajien rooleja kierrätettiin.

”[M]eillä oli täällä aikasemmin niin, et joka kokousta johti eri opettaja ja toinen opettaja toimi sihteerinä, ja sit taas seuraavassa kokouksessa se edellisen kokouksen sihteeri toimi puheenjohtajana ja tuli taas uus sihteeri. Mulle sanottiin ensin niin että kyseessä on se, että jokainen opettaja näkis sitä oppilaskuntatoimintaa, mutta käytännössä se oli sitä et kukaan ei vaan ollut halunnut sitä nakkia itselleen.” O3

Jos kouluyhteisön tilanne on sellainen, että kukaan ei ole halukas ohjaamaan oppilaskuntaa, on tilanne varsin ongelmallinen. Opettajien näkökulmasta ei ole reilua pakottaa yhtä opettajaa työtehtävään, jota hän ei halua, joten tehtävän kierrättäminen voi kuulostaa opettajista reilulta. Oppilaiden kannalta ei-motivoitunut ohjaaja taas on ongelmallinen, koska se vaikuttaa lasten motivaatioon ja mahdollisuuteen saada merkityksellisiä vaikuttamiskokemuksia. Sinclairin (2004, 111) mukaan vain osallistamistoiminnan tavoitteet ymmärtävä ja motivoitunut ohjaaja voi mahdollistaa aktiivisen ja muutokseen pystyvän toiminnan. Jos ei-motivoitunut ohjaaja vielä vaihtuu joka kerta, edellisten ongelmien lisäksi ongelmia tulee pitkäjänteisen työskentelyn suhteen.

Haastatelluista kymmenestä oppilaskunnan ohjaajasta yhdeksän koki saavansa tuen työyhteisöltään. Monet toivoivat saavansa opettajat aktiivisemmiksi oppilaskuntatoiminnan suhteen, mutta kyseisissä tapauksissa kyse oli lähinnä huolimattomuudesta tai edellä mainitusta kouluarjen hektisyydestä. Yksi haastatelluista oli havainnut, 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 (2002) esittelemästä aikuisten keskuuteen syntyvästä jännitteestä, joka koskee oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia (Inman & Burke 2002, 7–8). Kommentti vahvistaa myös Mannisen (2007, 122) huomiota, jonka mukaan monen opettajan 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 toimintana kuin avoimena kritisointina.

Oppilaskunta mukana vaikuttamassa koulun välineistöön ja käytänteisiin

Suurin osa ohjaajien esiin nostamista koulun välineistöön ja käytänteisiin liittyvistä asioista jakautui kolmeen teemaan: kouluruokailu, välituntitoiminta ja kierrätys ja siisteys. Lähes kaikki ohjaajat kertoivat oppilaskunnan olevan mukana vaikuttamassa kouluruokailuihin. Monessa koulussa oli käytössä toiveruokapäivä, jolloin tarjottiin oppilaiden valitsemaa ruokaa. Toiveruuan valinta hoidettiin monessa koulussa oppilaskunnan kautta siten, että oppilaskunnan hallitus keräsi luokista oppilaiden toiveet ja kokosi sitten niiden perusteella ehdotuksen, josta keskusteltiin koulun keittiöhenkilökunnan kanssa.

”[O]llaan perustettu sellanen ruokaraati, joka keräs luokista ruokaehdotuksia ja sitten aina noina toiveruokapäivinä niin siellä on sitten oikeesti oppilaiden, tää raati on käynyt kokoustamassa keittiöhenkilökunnan kanssa.” O3

Zyngier (2012, 3–4, 7, 12–15) ja Lodge (2005, 131, 143) kritisoivat toimintatapaa, jossa lapsia yritetään osallistaa kuulemalla heitä. Edellä mainitun kommentin perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaat ovat voineet aidosti vaikuttaa kouluruuan valintaan. Ratkaisevaa on se, miten keittiöhenkilökunta on osallistunut päätöksentekoon. Jos keittiöhenkilökunta ja oppilaat ovat hoitaneet päätöksenteon rakentavan *dialogin* (Lodge 2005, 134) hengessä, kyse ei ole pintapuolisesta lasten kuulemisesta vaan lasten aidoista vaikutusmahdollisuuksista.

Kouluruuan lisäksi toinen lähes kaikissa haastatteluissa esille noussut koulun välineistöön ja käytänteisiin liittyvä asia oli välituntitoiminta. Oppilaskunnan avulla on vaikuttettu esimerkiksi välituntialueisiin ja -sääntöihin. Puolet haastatelluista kertoi oppilaskunnan olevan mukana vaikuttamassa välituntivälineiden hankintaan.

”Meille on tilattu oppilaiden toiveiden mukaisia välituntivälineitä tosi hyvin. Ja on nimenomaan kysytty [oppilaskunnalta] et mitä oppilaat haluaa. Sitten ollaan saatu vaikuttaa välituntialueisiin” O3

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.

”[N]iin tuli kyseeseen esimerkiksi toi vessojen siisteys. Ja sit me valittiin se sel laseks käsittelyks ja sitten me puitiin luokissa et miten me saatais noi vessat toimimaan niin kun kivasti, kun siellä oli käsipapereita joka puolella ja sillon yhdestä luokasta tuli ehdotuksena et siellä pitää olla vessakepit. Ja me valmistettiin niin kun sellasia, noista kangasrullissa oli sellasia niin kun pitkämmällisiä niin kun talouspaperirullia, niillä ne sitten painaa papereita alaspäin ja sinne tuli käyttösäännöt ja muuta semmosta.” O7

Siisteyden lisäksi oppilaskuntatoiminta oli muutamassa koulussa mukana toteuttamassa kestävä kehityksen tavoitteita ympäristöystävällisestä kouluyhteisöstä.

”[N]o nyt meillä on itseasiassa aika paljon noi kestävä kehityksen jutut mukana oppilaskunnan kanssa tänä vuonna, koska meidän koulu on jotenkin nyt enempi mukana tällasessa projektissa niin oppilaskunta on nyt aika paljon ollu siinä, et me ollaan tehty alkukartotuksia ja näistä jätteenlajitteluista ja sit on vähän ruokalassa vähän vahdittu mitä, oppilaskunnan edustajat on siellä että miten siellä on jätetty ruokia ja muita.” O10

Kolmen edellä mainitun teeman lisäksi haastateltujen ohjaajien oppilaskunnat ovat olleet mukana vaikuttamassa esimerkiksi koulumaskotin nimeen tai ystävyyskoulun valintaan. Kolmesta teemasta poikkeavista kommenteista kahden ohjaajan (O2 ja O3) kommentit nousivat poikkeuksellisesti esiin. Ohjaajan O2 koulussa oppilaat oli otettu heti koulun perustamisvaiheessa mukanaan vaikuttamaan koulu yhteisön käytänteisiin.

”No me perustettiin tää koulu silloin aikanaan [– –] me oltiin mun apulaisrehtorin kanssa silloin jo rakennusvaiheessa niin rakennusaikaisia rehtoreita. Meillä oli sitten tietty näkemys ja ja tietyt tavoitteet kun me lähdettiin tätä koulua perustaan ja siinä oli hyvin vahvasti tällanen yhteisöllisyys ja osallistuminen [– –] Ja tota se oli sitten hyvin itsestään selvä asia jotenkin että, heti aluks käynnistettiin, myöskin otettiin oppilaat mukaan kun tehtiin koulussa kaikkea mahdollista mitä nyt uuden koulun asiakirjoja pitää tehdä. Kaikki mahdolliset tota arvot piti mieltä ja toiminta, toimintaympäristö ja toimintatavat ja ja toimintasuunnitelma ja sitten ihan opetussuunnitelmasta alkaen ja kaikesta.” O2

Kyseisessä koulussa on toimittu Vesikansan (2002) näkemyksen mukaisesti ja otettu oppilaat mukaan suunnittelemaan koulun sääntöjä ja toimintamalleja. Vesikansan mukaan lapsien osallistuminen koulun toiminnan suunnitteluun syventää lasten uskoa demokratiaan. (Vesikansa 2002, 24.)

Ohjaajan O3 koulussa oppilaskunta oli mukana vaikuttamassa koulukuvauksia hoitavan yrityksen valintaan.

”Ollaan saatu päättää myös koulukuvauksia hoitavan firman vaihdoksesta, et rehtori anto tämmösen, et meillä oli sit erikseen sellanen kuvaraati, joka sitä työsti. Ja heidän ehdotuksensa mukaan rehtori sitten ilmeisesti on toiminut.” O3

Ohjaajan kommentti oli yllättävä, koska kyseessä on koko koulu yhteisöä ja kaikkia sen henkilöitä koskettava asia, joka yleensä päätetään rehtorin tai korkeintaan opettajien toimesta. Kyseisessä koulussa oppilaskunnan rooli ei muiden kommenttien perusteella vaikuttanut kovin suurelta eikä demokratia lavealta ja syvältä (katso Ahonen 2007, 39–40), joten oli yllättävää, että oppilaskunta oli otettu tällä kertaa mukaan päätöksentekoon. Toki voi olla mahdollista, että kyseessä oli vain oppilaskunnan mielipiteen kuuleminen (katso Zyngier 2012, 3–4, 7, 12–15; Lodge 2005, 131, 143) ja varsinainen päätös on tehty rehtorin tai opettajien toimesta.

Oppilaskunta tapahtumien järjestäjänä

Ohjaajien haastatteluissa jokaiselta ohjaajalta kysyttiin, miten kyseisen koulun oppilaskunta toimii, mitä oppilaskunta on tehnyt ja miten sen toiminta näkyy koulu yhteisössä. Oli yllättävää huomata, että lähes jokaisessa koulussa oppilaskuntatoiminta oli todella tapahtumakeskeistä. Kaikissa kouluissa tapahtumien järjestäminen oli yksi oppilaskunnan isoimmista tehtävistä. Kahden 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

Kyseisen ohjaajan tapahtumakeskeinen käsitys oppilaskuntatoiminnasta näkyy myös hänen kommentissaan tilaisuudesta, jossa muut espoolaiset oppilaskunnan ohjaajat ovat esitelleet oppilaskuntansa toimintaa.

”[T]ämmönen [tapahtuma] mis muut on kertonu millasia huimia produktioita ne on tehny, jotain musikaaleja ja me ollaan sit katottu vaan että huh huh, me ei ihan vielä olla tolla musikaaliasteella ja me ei olla moneen vuoteen vielä musikaaliasteella.” O6

Kyseinen ohjaaja nosti musikaalin esille monta kertaa haastattelun aikana. Kommenteista heijastuu käsitys siitä, että oppilaskuntatoiminnan ydin on tapahtumissa, mutta kyseisessä koulussa oppilaskuntatoiminta ei ole vielä niin pitkällä, että vaativiin tapahtumiin, kuten musikaaleihin, vielä pystyttäisiin. Kykenemättömyyttä musikaalin toteuttamiseen puolusteltiin sillä, että toiminnasta tehdään mieluummin pienimuotoista ja oman koulun ja omien ohjaajien näköistä.

”[J]okainen talo muokkaa sitä [oppilaskuntatoimintaa], tai koulu muokkaa sitä omanlaiseksi niin se on mun mielestä sellanen toisaalta toimivampi, kun se et me tuodaan se musikaaliproduktio tänne ja kaikki ne kolme opettajaa jotka tässä on niin ei varmaan soita ja laula mitenkään ihmeellisesti niin sehän ei toimi sillan. Sehän pitää olla sellannen mihin ne ohjaajat tai vetävät opettajat kykenee, kyllä me monenlaiseen kyetään, mut ei tämmöseen. Et me tehdään vielä ehkä vähän pienimuotosesti kyllä.” O6

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

”[Y]stävänpäiväks aina oppilaskunta järjestää jotain [– –] Sit on aina pääsiäisenä joku juttu, yleensä on ollu joku munanetsintä tai jotain, sit järjeste, mitäs muuta meillä on aina järjestetty, no sit meillä on aina sellanen lava on vapaa -tapahtuma vapun tietämällä, minkä oppilaskunta organisoii et joka luokalta saa esiintyä, [– –] , no sit meillä on pesäpallo-keväisin, minkä oppilaskunta organisoii 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

Jos oppilaskuntatoiminta fokuoituu vain tapahtumien järjestämiseen, voi olla vaarana, että oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulu yhteisön muihin asioihin vähenevät tai jopa häviävät kokonaan.

Oppilaskuntatoiminnassa vielä paljon kehitettävää

Haastateltavat esittivät monia kehitysehdotuksia oppilaskuntatoimintaan. Kehitettävien asioiden suuri määrä kertoo varmasti siitä, että oppilaskuntatoiminta on kouluissa varsin uusi tuttavuus, ja sen kehittäminen on vielä alkuvaiheessa. Kaikkien ohjaajien mielestä oppilaiden aktivoimisessa on paljon kehitettävää.

”Ainoo mitä ollaan mietitty niin siis sitä, että et miten me saatais niin, että että tää tuntuis niin kun kaikista oppilaista ja oppilaskunnasta siis niin kun omalta tää hallituksen touhu. Ja tarkoitan sillä sitä, että ei jäis niin kun tavalliselle oppilaalle, joka ei nyt satu olemaan siellä hallituksessa, sellanen kuva et ne siellä toimittaa jotakin ja me muut sitten mennään mukana. Vaan että tää idea olis niin kun se, että se oppilaskunnan edustaja sais sieltä luokastaan niitä ideoita ja veis niitä sitten sinne hallitukseen. Mut näin pitkällä, mä sanon ihan suoraan, että me ei varmasti vielä olla.” O1

Kyseinen kommentti kertoo siitä, että kyseissä kouluissa viestiketju hallituksen ja luokkien välillä ei toimi. Sama ongelma ilmeni myös monessa muussa koulussa. Viestiketjun lisäksi monessa koulussa oli ongelmana oppilaiden yleinen passiivisuus, joka ilmeni

vähäisenä oppilailta lähtöisin olleiden aloitteiden ja ideoiden määränä. Passiivisuuteen vaikuttaa varmasti moni asia, suurimpina todennäköisesti se, että oppilaat eivät ole tottuneet käyttämään vaikutusmahdollisuuksiaan ja se, että lasten vaikutusmahdollisuuksien nostaminen esille on monelle opettajallekin uutta.

Yksi ohjaaja (O4) nosti esille lasten osallistamisen lisäämisen luokkahuonetasolla. Hänen mielestään opetus on usein hyvin opettajajohtoista, eikä oppilailla ole vaikutusmahdollisuutta luokassa tapahtuvaan toimintaan.

”Kyllähän mun mielestä tota oppilaiden osallistamista vois viedä vielä paljon enemmän ihan luokan tasolle [– –] et mä luulen et siinä ois niin kun varmasti oppilaskuntatoiminnassakin kehitettävää et miten enemmän saatais vielä keksittyä kivoja toimintatapoja ja miten saadaan sitä ääntä kuuluviin [– –] ihan siis kun ajattelee isoja oppilaita, niin niillä on bilsassa jotkut tietyt jaksot mitkä niitten pitää vetää, niin miksei ope voi sanoo et tällaset on menetelmät, tässä on, tehdäänkö ihan opejohtosesti, tehdään projektityö, tehdään vesikirja, täs ois niin kun vaihtoehdot, täs ois jaksot, miten ehdottasitte että lähdetään rakentaan kouluvuotta, nää pitää toteuttaa, tässä on menetelmävaihtoehdot, mitä ehdotatte?” O4

Ohjaajien huoli ei keskittynyt kuitenkaan pelkästään hallituksen ulkopuolisten oppilaiden passiiviseen rooliin, vaan myös hallitusten jäseniä haluttiin saada aktiivisemmiksi.

”[E]likkä se mihin mä ite haluaisin sitä nyt ihan selkeesti viedä niin mä kaipaisin et sieltä nousis enemmän, vähän ehkä ite kärsin pedagogina nyt siitä, että hirveen paljon niin kun menee juttuja mun kautta [– –] että tota, se ei oo ihan kauheen hyvin lähteny silleen et sieltä rupeis kumpuamaan ehdotuksia että pieniä joo, että saisko suolaa ja pippuria ruokalaan ja jotain täntyppisiä mut hyvin paljon on sitä et multa tai aikuisilta tulee tavallaan se syöte. He kyl sitä tosi hienosti ja omatoimisesti hoitaa sitä asiaa ja kehittelee ja ideoi ja muuta, mut tavallaan he ei oo niin kun kauheen aloitteentekijöitä ja mä toivoisin sitä ehkä enemmän.” O4

Suurin osa haastatelluista ohjaajista oli sitä mieltä, että sekä hallituksen jäseniä että riivioppilaita pitäisi saada aktivoitua, ja oppilaiden ääni pitäisi saada edes hieman kuuluviin. Yhdessä koulussa (O7) oppilaskuntatoiminta oli kuitenkin jo siinä vaiheessa, että ohjaajan mielestä seuraava kehitysaskel olisi ottaa oppilaat mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Edellä mainittuja oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen liittyviä eroja voidaan verrata Lodgen (2005) lähestymistapoihin, joilla pyritään osallistamaan oppilaita koulun kehittämisessä. Ohjaajat, jotka halusivat aktivoida oppilaita ja halusivat saada heidän

äänensä edes vähän kuuluviin, edustavat Lodgen mukaan lähestymistapaa, jossa oppilaat nähdään informaationlähteinä. Ohjaaja, joka haluaisi ottaa oppilaita mukaan opetus suunnitelmatyöhön, on jo lähellä lähestymistapaa, joka pyrkii dialogiin, jonka avulla oppilaat otetaan mukaan yhteiseen päätöksentekoon, ja he pääsevät vaikuttamaan omaan oppimiseensa. (Lodge 2005, 132–134.)

Oppilaiden lisäksi ohjaajat halusivat aktivoida myös opettajia, jotka eivät ole mukana ohjaamassa oppilaskuntaa. Yksi ohjaaja (O2) esitti toivomuksen yhteissuunnittelusta muiden opettajien kanssa. Hänen mielestään olisi tärkeää suunnitella oppilaskuntatoiminnan toimintamalleja ja rakenteita yhdessä muiden opettajien kanssa. Suunnittelulla kasvatettaisiin luokassa pidettävien kokousten merkitystä ja samalla tuotaisiin oppilaiden ääntä enemmän esiin.

Kaksi ohjaajaa (O3, ja O10) halusivat lisätä oppilaskuntatoiminnan näkyvyyttä koulu-yhteisössä.

”Ehkä vielä ne sais olla niin kun vielä enemmän näkyvillä, siellä tavallisten rivioppilaiden joukossa. No se tulee nyt muuttumaan et kun me saatiin vihdoinkin sellanen sermi-ilmotustaulu jota me niin kun tota, johon sitten tulee päivitettyä ja siihen tulee oppilaskunnan hallituksen kuva ja jäsenten nimet ja vähän sellasta mainosjulistetta ja muuta [– –] kaikkeen mahdolliseen mitä oppilaat vaan on päässy tekemään niin me ollaan opettajien kanssa pyritty liittämään siihen että oppilaskunnan hallitus on tämän niin kun suunnitellut [– –] Mut ehkä se näkyvyys on näin isossa koulussa se vielä se semmonen meidän asia numero yks ennen kun me niitä muita juttuja.” O3

Kyseinen kommentti heijastaa oppilaskunnan hallitukseen kuuluvien oppilaiden roolia. Kyseisessä koulussa oppilaskunnan hallituksen jäsenien päätösvaltaa oli pyritty hieman lisäämään niin, että vain noin puolet käsiteltävistä asioista päätyvät luokissa olevien oppilaiden päätettäväksi ja loput päätetään hallituksessa. Oppilaskunnan hallituksen näkyvyyden lisäämistä voidaankin ajatella edustuksellisen demokratian legitimitetin edistäjänä (Ahonen 2007, 36). Kun rivioppilaat näkevät, että oppilaskunnan hallitus näkyy ja kuuluu koulun arjessa, sitä arvostetaan ja sen vaikutusvaltaan uskotaan.

Haastatelluista ohjaajista kolme ohjasi oppilaskuntaa yksin, muilla oli työpari. Lähes kaikki pareittain ohjaavat nostivat kaksin ohjaamisen positiiviset puolet esiin. Yhdellä ohjaajista (O5) oli kokemusta myös yksin ohjaamisesta, ja hänen kokemuksensa mu-

kaan kaksin työskenteleminen on tehnyt ohjauksesta helpompaa ja vähemmän työllistävää.

”No yksin se oli raskasta. Nyt on helpompaa, et esimerkiksi just kun meillä oli, päätettiin et oli naulakkokisa niin kyllä se on sitten opettajan vastuulla kuitenkin että ne oppilaskunnan hallituksen jäsenet kiertää ja kattoo ne naulakot ja osaa arvioida ne oikein ja, et kyllä se vaatii... ehkä nää on vielä niin pieniä nää lapset, ettei ne kuitenkaan kykene siihen itsenäiseen työskentelyyn.” O5

Vaikka kommentti kuvaakin oppilaskunnan ohjauksen raskautta, se heijastaa myös kyseisen ohjaajan käsitystä lasten kyvystä itsenäiseen työskentelyyn. Toinen ohjaaja (O4) taas toi kommentillaan esille, että hän antaa oppilaille paljon vastuuta ja odottaa heiltä vastuunottamista.

”Mä oletan heiltä et jos me sovitaan et sä meet sitten torstaina kello 10.15 eka-luokille kertomaan tästä, kun niille tästä vaalista kun niillä ei oo vielä valmiiks hallituslaisia. Mä oletan et se tapahtuu, en mä kontrolloi mitään, et nehän oppii hirveesti sellasta vastuunkantamista et miten ne sen korrektisti sitten hoitaa.” O4

Sen lisäksi että vastuun jakaminen oppilaille opettaa oppilaille vastuunkantamista, se myös helpottaa yksin työskentelevän ohjaajan työtaakkaa. Yksi ohjaaja (O3) sanoi yksin ohjaamisen olevan välillä työllistävää, mutta tilannetta on helpottanut oppilaiden työllistäminen erilaisiin tehtäviin. Tästä huolimatta hänenkin mielestään toisesta ohjaajasta olisi varmasti hyötyä.

”Kyl se helpottais silleen joidenkin asioiden järjestämistä silleen et pystyis vähän jakamaan että niin kun jotain vastuualueita, mut sitten mä jotenkin, syksyllä kun mä tajusin sen että hei, mähän pistän nää oppilaat tekeen sitä puheenjohtajan ja sihteerin ja mulla on siis virallinen kuuluttaja, yks parlamentin jäsenistä, mun ei tarvi siis käydä aamulla edes kuuluttamassa. [– –] Tietysti ehkä sitten kun on jotain tämmösiä isompia juttuja mitä järkätään niin sitten ois kiva tavallaan et siinä olis joku ideoimassa sitä enemmän.” O3

Moni ohjaaja koki oman roolinsa liian suureksi ohjatessaan oppilaskuntatoimintaa. Ohjaajat myönsivät puuttuvansa liikaa oppilaiden toimintaan ja olivat sitä mieltä, että heidän pitäisi olla pienemmässä roolissa.

”Siinähan pitäis osata mun mielestä olla sellasessa roolissa, että se lapsen ääni oikeesti sit kuuluu, että se onkin ehkä vähän sellanen, et kun meillä ei oo kauhees-

ti lähteny tuleen sitä juttua sieltä lapsista [– –] et tavallaan siinä pitää olla kauheen tarkkana siitä, et se ei tavallaan oo se sun ääni joka siinä sitten syötetään lapsille tai jotenkin tälleen. [– –] tunnustan et just liikaa on ehkä ite äänessä.”
O4

Resurssit ovat tärkeässä roolissa oppilaskuntatoimintaa kehitettäessä. Suurin osa ohjaajista kaipasi oppilaskuntatoimintaan lisää resursseja. Resursseja kaivattiin niin opettajan palkkioon, kuin oppilaskunnan käyttöön mahdollistamaan erilaiset tapahtumat ja hankinnat. Lisäresurssit nähtiin myös motivointivälineenä.

”Jotenkin mie koen että Espoossa vois olla samanlainen yhtenäinen systeemi kuin Helsingissä, koska Helsingissä sekin motivoi sitä tekemistä et siellä oli sit se rahapotti, jonka sai, jolla pysty järjestään jotain, et nyhän me tehdään tätä vaan ilman mitään rahaa. Ei voida vaan niin kun suunnitella tai oppilaat ei voi ehdottaa mitään sellasta mikä maksaa, kaikki kilpailut ja tämmösetkin niin mietitään et mikä vois olla palkinto niistä jos meillä ei oo rahaa.” O5

Myös vastakkainen mielipide nousi esiin. Yksi rehtorina toimivista ohjaajista (O4) ei uskonut oppilaskuntatoiminnan kaatuvan resurssien puutteeseen vaan enemmänkin puuttuvaan tahtotilaan.

”Ensinäkään mä en usko, niin kun liittyen oppilaskuntatoimintaan, mä en usko, meillä ainakin, ollaa oltu pari vuotta Espoossa kokonaisbudjetissa et meillä on aika isot rahat meillä rekseillä käsillä, niin niin tota, siinä mielessä, et jos lapset haluaa jonkun tapahtuman järjestää niin mä en usko et millään koululla on siitä satasta tai kahdesta kiinni. [– –] jotenkin mä nyt näkisin et tää on tahtotilasta kiinni loppuviimeks.” O4

Oppilaskuntatoiminnan resursseissa oli eroavaisuuksia eri koulujen välillä. Osa ohjaajista sai korvauksen työstään, osa ei. Suurimmassa osassa kouluista oppilaskunnan hallituksen kokoukset pidettiin välituntien aikana, eikä niille ollut resursoitu omaa aikaansa.

Yksi ohjaajista (O8) nosti verkostoitumisen tärkeään roolin oppilaskuntatoimintaa kehitettäessä. Hän kaipasi verkostoitumista niin oppilaskuntien ohjaajien kuin oppilaskunnan hallitusten jäsenten välillä.

”[A]ina kannattaa miettiä ja olla kuulolla kun verkostoidutaan eri oppilaskuntiin ja onks siellä sellasia ideoita mitä me voitais hyödyntää, millon valitaan uudet jäsenet seuraavaa lukuvuotta varten, varmaan on paljon sellasia hyviä käytänteitä, mitä niin kutsutusti varastaa vois, että tota, kyllä semmonen idea, täällä on toteutettukin joskus että oppilaskuntia on koottu yhteen ja keskusteltu siitä toimin-

nasta. Et se on ollu kuulemma todella kiva kokemus ja tietysti lähikoulun kanssa niin ois kiva et joskus oppilaskunnat tapais ja niin kun niitä kokemuksia voitais välittää toinen toisillemme.” O8

Oppilaskuntatoiminnan tulevaisuudesta kysyttäessä reilu puolet ohjaajista oli sitä mieltä, että oppilaskuntatoiminta on tullut suomalaiseseen koulujärjestelmään pysyvästi. Loput ohjaajista eivät olleet asiasta aivan varmoja, vaikka toivoivatkin kaikki sen vakiinnuttavan asemansa suomalaisissa kouluissa. Kuten aikasemmin on jo mainittu, oppilaskuntatoiminta ei ole vielä pakollista alakouluissa. Nyt oppilaskuntatoimintaa ollaan kuitenkin ajamassa pakolliseksi myös alakouluihin. Kaikkien ohjaajien mielestä oppilaskunnat saisivat tulla pakollisiksi, mutta osa ohjaajista oli sitä mieltä, että oppilaskunnan perustamisen pitäisi lähteä oppilaiden ja opettajien omasta halusta, ei ylhäältä annettuna pakkona.

5.3 Yhteenvetoa ohjaajien käsityksistä

Haastateltujen ohjaajien käsitykset olivat kaikki keskenään erilaisia. Vaikka samanlaisia piirteitä ilmeni monen ohjaajan kohdalla, jokainen ohjaaja erottui kommentteillaan joukosta. Käsityksiä tarkastelemalla on kuitenkin mahdollista erottaa tutkimusaineistosta kaksi käsityskategoriaa. Viiden ohjaajan voidaan katsoa kuuluvan jompaan kumpaan kategoriaan, loput ohjaajista kuuluvat osittain molempiin.

Ensimmäisen kategorian muodostavat ohjaajat, jotka ovat lähteneet ohjaamaan oppilaskuntatoimintaa omasta kiinnostuksesta, saavat hyvän tuen työyhteisöltään, uskovat oppilaskuntatoiminnan kasvattavan oppilaita aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokratiaan sekä uskovat oppilaiden pystyvän vaikuttamaan koulu yhteisönsä asioihin. Tähän kategoriaan kuuluvat ohjaajat O2 ja O7.

Toiseen kategorian muodostavat ohjaajat, jotka ovat lähteneet mukaan sattumalta, ilman merkittävää kiinnostusta oppilaskuntatoimintaa kohtaan. He uskovat oppilaskuntatoiminnan antavan mallin ja esimerkin demokratiasta ja aktiivisesta kansalaisuudesta mutta eivät usko, että oppilailta on todellisia vaikutusmahdollisuuksia koulu yhteisönsä asioihin. Tähän kategoriaan kuuluvat ohjaajat O5, O6 ja O9.

Vaikka edellä mainitut viisi ohjaajaa kuuluvat omiin kategorioihinsa melko selvästi, on syy- ja seuraussuhteiden muodostaminen hankalaa. On kuitenkin todennäköistä, että ohjaajat, jotka ovat itse kiinnostuneita oppilaskuntatoiminnasta, panostavat toiminnan kehittämiseen ja ylläpitämiseen enemmän kuin opettajat, joilla ei ole suurta kiinnostusta aiheeseen. Kuten jo haastatteluissa tuli esille, työyhteisön tuella on tärkeä rooli oppilaskuntatoiminnan onnistumisessa. Onkin mahdollista, että ohjaajat, jotka ovat itse kiinnostuneita oppilaskuntatoiminnasta, pystyvät oman kiinnostuksensa motivoimina ja työyhteisönsä tuella järjestämään oppilaskuntatoimintaa, joka ohjaajien itsensä mielestä antaa oppilaille vaikutusmahdollisuuksia ja kasvattaa demokratiaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Ilman omaa kiinnostusta ja työyhteisön tukea toiminnan kehittäminen on työläämpää ja toiminnan ei uskota silloin olevan niin merkityksellistä ja tuloksellista.

Oppilaskuntatoiminnan merkityksellisyyteen ja asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseen voidaan siis nähdä vaikuttavan ainakin se, onko ohjaaja itse kiinnostunut aiheesta ja se, tukeeko ohjaajan työyhteisö oppilaskuntatoimintaa tarpeeksi mahdollistaen toiminnan kehittämisen ja oppilaiden todellisen vaikuttamisen kouluuyhteisöönsä.

5.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Jotta tutkimustuloksia voitaisiin käyttää johtopäätösten tekemiseen ja uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen, on kiinnitettävä huomiota tutkimustulosten luotettavuuteen. Seuraavassa esitellään laadullisen tutkimuksen, fenomenografian ja haastattelututkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja ja esitellään, miten luotettavuuteen liittyvät ongelmat on pyritty ratkaisemaan tässä tutkimuksessa.

Objektiivisuuden puute on yksi laadullisen tutkimuksen, erityisesti aineistolähtöisen tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä. Ei ole mahdollista tehdä täysin objektiivisiä havaintoja, sillä jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Laadulliselta tutkimukselta on kuitenkin alettu vaatia todistavampaa ja objektiivisempaa otetta (Denzin 2011, 645, 647–655). Denzinin (2011, 647, 654) mukaan tutkimuksen todistavuus tai objektiivisyys ei voi kuitenkaan ikinä olla moraalisesti tai eettisesti neutraalia. Ei ole siis edes lähtökohtaisesti mahdollista, että tämä tutkimus antaisi objektiivisen kuvan

haastateltujen oppilaskunnan ohjaajien käsityksistä, vaan tutkijalla on suuri vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkijan positio ja taustalla vaikuttavat arvot ja näkemykset on pyritty tuomaan esille mahdollisimman tarkkaan jo tutkimuksen alkuvaiheessa.

Ahosen (1994) mukaan laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan kautta esiin nostettujen merkityskategorioiden luotettavuus riippuu validiteetista. Aineiston kohdalla validiteetti tarkoittaa sitä, että aineisto on aitoa. Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilö ilmaisee itseään samasta asiasta kuin tutkija olettaa. Lisäksi aineiston on oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätökset ja merkityskategoriat taas ovat valideja silloin, kun ne tarkoittavat samaa kuin tutkimushenkilö on tarkoittanut, eikä tutkija ole ylitulkinnut aineiston ilmaisuja. (Ahonen 1994, 129–130.)

Teoreettisen perehtymisen avulla muodostettuihin tutkimuskysymyksiin saatiin haastateluaineiston avulla vastaukset. Tästä voidaan päätellä, että haastattelukysymykset ohjasivat haastateltavia siihen suuntaan mihin oli tarkoituskin. Haastatteluissa esille nostettujen haastavien termien, kuten demokratia, aktiivinen kansalaisuus ja osallisuus, merkitys haastateltaville selvitettiin ennen tarkempia kysymyksiä. Voidaankin olettaa, että kaikki haastateltavat tiesivät mistä haastattelussa keskusteltiin. On kuitenkin mahdollista, että kun haastateltavilta selvitettiin ensin mitä edellä mainitut kolme termiä tarkoittavat heidän mielestään, he kokivat tarvetta yhdistää termit oppilaskuntatoimintaan vahvemmin kuin mitä olisivat yhdistäneet silloin, jos termejä ei olisi käsitelty etukäteen.

Tutkimusten luotettavuudesta puhuttaessa esiin nousee usein tutkimuksen toistettavuus. Ahosen (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tutkija on omassa tutkimuksessaan 'tutkimusmittari', joka työskentelee oman teoreettisen perehtyneisyytensä ja asiantuntijuutensa perusteella. Toisella tutkijalla ei voi olla täysin samanlaista teoreettista perehtyneisyyttä ja kokemuspohjaa, joten tutkimuksen lähtökohdat eivät voi olla samanlaiset. Joitakin tutkimuksen vaiheita voidaan kuitenkin tarkistaa uusimalla. Tutkija voi käyttää analyysivaiheessa rinnakkaisluokittelijaa, jonka tehtävänä on luokitella aineistoa tutkijan luomiin merkityskategorioiden. Tavoitteena on se, että tutkija ja rinnakkaisluokittelija päätyvät samoihin lopputuloksiin. (Ahonen 1994, 130–131.)

Ahosen (1994) lisäksi myös Sandberg (1996) nostaa esiin mahdollisuuden käyttää rinnakkaisluokittelijaa. Sandbergin mukaan fenomenografiassa tutkimuksen toistettavuus on perinteisesti otettu huomioon käyttämällä rinnakkaisluokittelijaa. Toistettavuudella ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että kyseinen tutkimus olisi täydellisesti toistettavissa, vaan toistettavuuden kriteeriksi on otettu se, että toinen tutkija voi tutkimusaineistoon tutustuessaan havaita tutkijan sieltä muodostamat käsitykset ja niiden erot. (Sandberg 1996, 132–133; Marton 1995, 148.)

Tässä tutkimuksessa rinnakkaisluokittelijaa käytettiin tutkimusaineiston pelkistämisvaiheessa. Rinnakkaisluokittelijaksi valittiin luokanopettajaopiskelija, jolla oli kohtalaisen hyvät perustiedot käytännön oppilaskuntatoiminnasta ja tutkimuksessa käytetystä teoria-
taustasta. Rinnakkaisluokittelija kävi litteroidut haastattelut selailemalla läpi, jonka jälkeen hän tutustui muutamaan kohtaan tarkemmin. Rinnakkaisluokittelijan tehtävänä oli pelkistää haastatteluista valitut tekstinpätkät. Rinnakkaisluokittelija päätyi kaikkien tekstinpätkien kohdalla samaan lopputulokseen kuin varsinainen tutkija. Kaikki pelkistykset eivät olleet sanasta sanaan samoja, mutta pelkistysten merkitys oli kaikissa tapauksissa sama.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla, joten on tarpeellista käsitellä haastattelun luotettavuutta aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelun luotettavuutta voi alentaa esimerkiksi se, että haastateltavalla voi olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35). Haastatteluun voi sisältyä paljon virhelähteitä, jotka voivat johtua haastateltavasta, haastattelijasta tai itse haastattelutilanteesta. Haastattelijaa voi kokea haastattelun esimerkiksi jollakin tavalla uhkaavaksi tai pelottavaksi tilanteeksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206.)

Säljö (1996) kritisoi fenomenografiaa siitä, että aineistonkeruumenetelmänä usein toimiva haastattelu ei anna todellista kuvaa haastateltavien käsityksistä. Säljön mukaan haastateltavat saattavat kertoa todellisten käsitystensä sijaan käsityksiä, jotka ovat yleisesti hyväksytyjä ja vallitsevan diskurssin mukaisia. Ja vaikka haastateltava esittäisikin todellisia käsityksiä, käsitysten alkuperä jätetään huomioimatta. Fenomenografit ovat kiinnostuneita vain käsityksistä, eivät käsitysten alkuperästä. Lisäksi haastattelun tuloksiin voi vaikuttaa se, että haastattelutilanne voi olla ensimmäinen kerta kun haastateltava joutuu keskustelemaan jostakin asiasta. Edellä mainituista ongelmista voi olla seura-

uksena se, että käsite-eroja joudutaan tekemään kielellisten erojen ja sanavalintojen perusteella. (Säljö 1996, 20–21, 24–25.)

Oppilaskuntatoiminnan voi olettaa olevan joissain kouluissa vastaus ylhäältä tulleeseen ohjaukseen vailla oppilaista tai koulun henkilökunnasta kumpuavaa innostusta. Toiminnan tavoitteet on tällaisissa tapauksissa otettu annettuina ja ne ovat saattaneet jäädä ulkokohtaisiksi. Voidaan toki olettaa, että oppilaskunnan ohjaajat, jotka eivät ole lainkaan kiinnostuneita oppilaskuntatoiminnasta, eivät edes suostuneet haastatteluun. Voidaankin sanoa, että kaikki haastatteluun päätyneet olivat tulleet läpi jo yhdestä seulasta.

Edellä mainitut haastatteluihin liittyvät ongelmat pyrittiin minimoimaan jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 35) esille nostama mahdollisuus siitä, että haastateltava antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, pyrittiin minimoimaan sillä, että haastateltavat eivät tienneet haastattelukysymyksiä etukäteen. Haastattelukysymykset haluttiin esittää vasta itse haastattelutilanteessa, koska etukäteen lähetetyt kysymykset olisivat voineet johtaa valmiiksi opeteltuihin vastauksiin ja siihen, että haastateltavat olisivat pyrkinet vastaamaan 'oikein'. Lisäksi ohjaajien todenmukaisiin vastauksiin pyrittiin vaikuttamaan sillä, että haastateltavat kerättiin isosta kaupungista ja haastattelujen anonymiteettia korostettiin.

Yhden ohjaajan (O6) kohdalla paljastui kuitenkin halu vastata kysymykseen oikein. Hän ei ollut varma mitä osallisuus tarkoittaa, joten hän yritti saada tietoa haastattelijalta: ”*Osallisuus, mitä se tarkoittaa? Selosta mulle vähän...*”. Haastattelija ei kuitenkaan ker-tonut näkemystään, vaan rohkaisi haastateltavaa kertomaan oman näkemyksensä. Tämän jälkeen haastateltu ohjaaja pyysi vielä haastattelijalta vinkkiä, mutta kertoi kuitenkin oman näkemyksensä, joka oli kohtalaisen yhtenevä muiden ohjaajien kanssa.

”Onks sulla jotakin vinkkiä antaa mulle... tota... osallisuus, se että on osallisena johonkin, se että on osallisena jossakin isommassa kun minä itse ja minun ympyräni...” O6

Kuten tutkimustuloksia esttelevistä alaluvuista huomaa, ohjaajien käsityksien alkupe-rään on kiinnitetty huomiota, ja ohjaajien rooleja ja lähtökohtia on käytetty hyödyksi erilaisten käsitysten analysoinnissa. Voidaankin sanoa, että Säljön (1996, 20–21, 24–25) esittämä kritiikki fenomenografiaa kohtaan siitä, että fenomenografit eivät ole kiinnos-

tuneita tutkimushenkilöiden käsitysten alkuperästä, ei varsinaisesti kohdistu tähän tutkimukseen.

Kaikki haastattelutilanteet järjestettiin kouluilla, joko ennen tai jälkeen koulupäivän. Haastattelutilat olivat kaikissa kouluissa rauhallisia, ja haastattelutilanteet sujuivat ilman ongelmia. Haastateltavien mahdollista jännitystä yritettiin poistaa keskustelemalla rennosti ennen haastattelun aloittamista. Haastateltavat haluttiin saada keskustelemaan haastattelun teemoista avoimesti, joten kaikille haastateltaville kerrottiin jo etukäteen haastattelutavan anonymiteetista.

Fenomenografisten tutkimusten luotettavuutta on kritisoitu monesta eri näkökulmasta. Sandbergin (1996) mukaan fenomenografisen tutkimuksen reliabiliteettiin vaikuttaa se, miten luotettavasti tutkija pystyy kuvaamaan haastateltavansa käsitystä todellisuudesta. Tutkijan ei pidä antaa omien ennakkokäsitystensä vaikuttaa tutkimustuloksiin, ja kaikki tutkimusvaiheet tulee käsitellä läpinäkyvästi ja avoimesti. Tutkijan on helpompi ottaa tutkimuksen luotettavuustekijät huomioon, kun hän on syvällisesti perehtynyt tutkittavaan ilmiöön. Sandbergin mukaan on tärkeää, että kaikkien haastateltavien näkemyksiin ja käsityksiin suhtaudutaan samalla tavalla, eikä toisten haastateltavien näkemyksiä pidetä tärkeämpinä tai parempina kuin toisten. (Sandberg 1996, 133, 137–139.)

Sandbergin (1996) esittämiin haasteisiin on pyritty vastaamaan sillä, että kaikki tutkimuksen vaiheet on pyritty esittelemään mahdollisimman avoimesti niin, että lukija voi itse muodostaa oman näkemyksensä tutkimuksen luotettavuudesta. Luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös sillä, että ennen haastattelutilanteita perehdyttiin oppilaskunta-toimintaan ja siihen liittyviin käsityksiin, tutkimuksiin ja kokemuksiin mahdollisimman kattavasti.

Richardson (1999, 58) taas kritisoi fenomenografiaa käyttäviä tutkijoita siitä, että suurin osa heistä ei osallistu tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan, vaan tutkimukset toteutetaan ilman observointia. Oppilaskunta-toimintaa tutkittaessa olisi ollut hyödyllistä mennä kouluun observoimaan oppilaskunta-toimintaa, mutta koska nyt tutkimuksen kohteena olivat ohjaajien käsitykset oppilaskunta-toiminnasta ja tutkimusaineisto koettiin riittäväksi, observointia ei katsottu tarpeelliseksi. Huomioonottaen alakoulujen oppilaskunta-toimintaa käsittelevien tutkimusten lähes olematon määrä voidaan olettaa, että jo

pelkkien haastattelujen avulla toteutettu ohjaajien käsityksiin keskittynyt tutkimus tuottaa uutta ja hyödyllistä tietoa.

Kuten edellä on todettu, tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa moni asia. Edellä mainittuihin ongelmiin on pyritty keksimään ratkaisut ja näiden ratkaisujen lopputuloksena on saatu tietynlaisia tuloksia. Kaikkiin luotettavuuteen liittyviin haasteisiin ei ole kuitenkaan mahdollista vastata täysin kattavasti. Vaikka tutkimustuloksien luotettavuudesta ei ole varmuutta, voidaan niiden kuvitella antavan kuitenkin edes jonkinlaisen suunnan, johon tulevaisuuden oppilaskuntatoimintaa voidaan kehittää.

6 POHDINTA

Tutkimustulosten mukaan oppilaskunnan ohjaajien käsitykset oppilaskuntatoiminnasta olivat pääosin positiivisia. Oppilaskuntatoiminnan nähtiin opettavan erilaisia hyödyllisiä tietoja ja taitoja, parantavan yhteisöllisyyttä ja lisäävän lasten osallisuutta. Oppilaskuntatoiminnan panos erilaisten tapahtumien järjestämiseen nähtiin todella vahvana. Toiminnan avulla oltiin myös vaikutettu koulujen välineistöön ja käytänteisiin kuten välituntivälineisiin ja kouluruokailuihin. Myönteisten puolien lisäksi ohjaajat löysivät oppilaskuntatoiminnasta kuitenkin myös negatiivisia puolia. Niin oppilaskunnan ohjaajien, työyhteisön muiden opettajien, kuin oppilaidenkin aktiivisuudessa nähtiin paljon parantamisen varaa. Vaikka toiminnan uskottiin antavan mallin demokratiasta ja aktiivisesta kansalaisuudesta, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet nähtiin vähäisinä. Oppilaskuntatoiminta nähtiin usein opettajajohtoisena, ylhäältä päin koordinoituna toimintana, jossa on vielä paljon kehitettävää.

Vaikka ohjaajien kommentit olivat pääosin positiivisia, voidaan edellä mainittuja ongelmia pitää isoina ja merkityksellisinä. Työyhteisön tuki nähtiin tärkeänä oppilaskuntatoiminnan onnistumisen kannalta. Kaikki ohjaajat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa työyhteisön täyttä tukea ja monen ohjaajan kokemuksen mukaan oppilaskunnan asioille ei aina muisteta antaa tarpeeksi paljon aikaa ja arvostusta. Oppilaskuntatoiminnan kehittämisen kannalta olisi tärkeää saada kaikki kouluyhteisön opettajat innostumaan oppilaiden osallistamisesta. Parhaimmassa tapauksessa innostus osallistaa oppilaita lähtee opettajista itsestään. Näin käy kuitenkin harvoin, ja kouludemokratia tulee usein kouluun ulkoapäin. Jos kouludemokratia tuodaan kouluun ylhäältäpäin ja annettuna, opettajien innostus voi jäädä ulkokohtaiseksi. Opettajat kuuntelevat ja ottavat neuvoja vastaan mieluummin toisilta opettajilta kuin tutkijoilta tai kasvatusalan tutkimuskirjallisuudesta (Floden 2006, 27), joten opettajien keskuudessa tehtävä ruohonjuuritason työ on todella tärkeää.

Yhden ohjaajan (O9) kertoma esimerkki omien kollegoidensa negatiivisesta suhtautumisesta kouludemokratiaan ei ole todennäköisesti mikään yksittäistapaus suomalaisessa koulumaailmassa. Samanlaista asennoitumista löytyy varmasti muistakin kouluista. Tilanne, jossa opettajat ottavat yhteen kasvatusnäkemyksistään ei ole kenenkään kannalta

toivottava. Jos kouludemokratian kannattajat ja vastustajat (O9:n tapauksessa vanhakan-
taiset opettajat) asettuvat vastakkain, kouluyhteisön yhteishenki voi kärsiä pahasti.
Opettajien välinen yhteistyö hankaloituu, ja opettajien ongelmat vaikuttavat helposti
oppilaiden elämään. Jos oppilaat saavat opettajilta ristiriitaista viestejä kouludemokrati-
an tärkeydestä, voi oppilaan innostuminen kouluyhteisönsä asioihin vaikuttamisesta olla
vaikeaa.

Moni ohjaaja oli huolissaan oppilaiden vähäisestä aktiivisuudesta. Syitä oppilaiden, niin
oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien kuin rivioppilaidenkin, passiivisuuteen on
varmasti monia. Oppilaskuntatoiminta on kouluissa kohtalaisen uusi asia, joten yksi syy
oppilaiden passiivisuuteen on varmasti tietämättömyys oppilaskunnan toiminnasta ja
oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksista. Oppilaat eivät ole tottuneita vaikuttamaan
kouluyhteisönsä asioihin, joten he eivät osaa kaivatakaan vaikutusmahdollisuuksia.
Opettajilla on luonnollisesti suuri rooli oppilaiden aktivoimisessa. Todennäköisesti mo-
ni oppilaskunnan ohjaaja, riviopettajista puhumattakaan, suhtautuu kouludemokratiaan
epäilevästi 1970-luvun tapahtumien ansiosta. 1970-luvun kouludemokratian haamua pe-
läten opettajat eivät välttämättä uskalla rohkaista oppilaita aktiivisuuteen.

Suomalaisten opettajien demokratiakäsityksistä ei ole tehty laajamittaista tutkimusta.
Jos suomalaisten opettajien käsitykset ovat samansuuntaisia australialaisten opettajien
(katso Zyngier 2012, 3–4, 7, 12–15) kanssa, iso osa opettajista edustaa käsityksiltään
'ohutta demokratiaa'. Tämän tutkimuksen haastatteluissa esille nousseet käsitykset tu-
kevat Zyngierin tuloksia. Vaikka tulokset saatiin haastateltujen ohjaajien kommentteja
analysoimalla, on tärkeää miettiä myös asioita, joita haastatteluissa ei sanottu. Haasta-
telluista kukaan ei nostanut esille oppilaiden oikeutta osallisuuteen ja omaan kouluyh-
teisöön vaikuttamiseen. Kukaan haastatelluista ei viitannut perustuslakiin tai YK:n lap-
sen oikeuksien sopimukseen. Tämä voi kertoa siitä, että vaikka kaikki haastatellut oh-
jaajat kertoivat arvostavansa oppilaiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia, koulu-
demokratia nähdään annettuna lahjana, jonka avulla oppilaat voivat vaikuttaa kouluyh-
teisöönsä. Oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa kouluyhteisöönsä ei siis välttämättä pi-
detä itseisarvoisen tärkeänä.

Täytyy myös huomioda se, että vaikka opettajat kokisivatkin demokratian tärkeäksi,
demokratia supistuu helposti pelkäsi edustukselliseksi demokratiaksi. Seurauksena voi

olla se, että oppilaskuntatoiminta keskittyy pelkästään äänestämiseen ja parlamentaaristen käytänteiden harjoitteluun ilman kontaktia ympäröivään koulutodellisuuteen. Jos oppilaskuntatoiminta nähdään välineenä edustuksellisen demokratian legitimisointiin (katso Ahonen 2007, 36 ja Velthuis 2002, 214) ja toiminnasta tulee näennäisen demokraattista ja vaikuttavaa, oppilaat eivät opi ajattelemaan kriittisesti ja muutoshaluisesti.

Vesikansan (2002, 16–17) mukaan vastuu oppilaiden kasvattamisesta aktiivisuuteen ja kriittisyyteen on aikuisen tehtävä. Oppilaskuntien ohjaajien pitäisikin uskaltautua keskustelemaan oppilaiden kanssa yhteiskunnallisista asioista kuten yhteiskunnassa vaikuttavista arvoista ja ajankohtaisista tapahtumista. On tärkeää puhua yhteiskunnan epäkohdista, mutta vielä tärkeämpää on antaa oppilaille kokemuksia oman kouluyhteisön epäkohtiin puuttumisesta. Jos oppilaat saavat positiivisia kokemuksia elinympäristöönsä vaikuttamisesta jo lapsena, ovat he todennäköisemmin aktiivisia myös aikuisina. Haastattelujen perusteella oppilaskunnat näyttäytyvät kuitenkin enemmän tapahtumatoimistoina kuin aktiivisuuden, epäkohtiin puuttumisen ja kriittisen ajattelun oppimispaikkoina.

Haastateltujen ohjaajien käsitysten perusteella oppilaskuntatoiminta voidaan sijoittaa Hartin (1997) osallisuuden portaiden portaille 4–6 (Hart 1997, 40–45). Tulosta voidaan pitää kohtalaisena, vaikka oppilaskuntatoiminta vaatiikin vielä paljon kehittämistä. Australiassa toteutettu, nuorten osallisuuden lisäämiseen tähdännyt ”Voices of Youth” -hanke, antoi paljon surullisempia tuloksia. Hanketta tutkivaan tutkimukseen haastatellut nuoret olivat hankkeeseen mukaan lähtiessään olleet innokkaita ja halukkaita vaikuttamaan ja uskoivat vaikuttamisen olevan mahdollista. Kun nuoret olivat lopettaneet toimintansa hankkeen parissa, heiltä saatu palaute oli lähes murskaavaa. Osa nuorista oli menettänyt kokonaan halunsa vaikuttaa, ja lähes kaikkien mielikuva nuorten mahdollisuudesta vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin oli päinvastainen kuin ennen hanketta. Nuoret sijoittivat hankkeen Hartin porrasmallin kolmelle alimmalle portaalle, eli heidän mielestään hanke ei ollut edistänyt osallisuutta lainkaan. (Bridgland Sorenson 2006.) Suomessa toteutettavassa oppilaskuntatoiminnassa piilee sama vaara: jos toimintaan mukaan lähteneet oppilaat ovat toimintaan tyytymättömiä, halu vaikuttamiseen saattaa hävitä kokonaan ja asennoituminen yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan voi muuttua jopa negatiiviseksi. On myös mahdollista, että oppilaat, jotka eivät ole mukana oppilaskuntatoiminnassa, saavat jo alakouluiässä har-

hakäsityksen 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.

Haastatellut ohjaajat eivät 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 koulu yhteisön asioihin. Hart (1997) korostaa, että puhuttaessa lasten osallisuudesta lapsia ei pitäisi ottaa huomioon pelkästään heidän taitojensa tai kehitysvaiheensa mukaan. Kaikille lapsille, kehitysvaiheesta riippumatta, pitäisi taata samanlaiset mahdollisuudet osallisuuteen. (Hart 1997, 28.) Oppilaskuntatoiminnassa on yleistä se, että luokan aktiivisin ja muutenkin paljon äänessä oleva oppilas päätyy toimimaan myös oppilaskunnassa. Olisikin tärkeää saada toimintaan mukaan myös hiljaisempia oppilaita. Bourdieu (1985) puhuu kentistä, joilla ihmiset toimivat sosiaalisessa maailmassa. Toimiakseen kentällä ihmisellä tarvitsee olla kyseiselle kentälle sopivaa pääomaa, joka voi olla esimerkiksi rahaa, kokemusta tai poliittista statusta. Jos ihmisellä ei ole sopivaa pääomaa, hän jää kyseisen kentän ulkopuolelle. (Bourdieu 1985, 105–198.) Tämä vaara piilee myös oppilaskuntatoiminnassa. 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.

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 nopeana lääkkeenä nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen, mutta sen ongelmakohtista vaietaan. Seuraavassa luvussa hahmotellaan teoriataustan ja tutkimustulosten pohjalta uudenlaista oppilaskuntatoimintaa, joka pyrkii ratkaisemaan edellä mainittuja ongelmia.

7 SUUNTAVIIVOJA OPPILASKUNTATOIMINNAN KEHITTÄMISELLE

Edellisessä luvussa esiteltiin erilaisia oppilaskuntatoiminnan ongelmakohtia. Tässä luvussa ongelmiin pyritään löytämään ratkaisuja. Oppilaskuntatoiminta nähdään valtiovallan taholta lääkkeenä nuorten yhteiskunnalliseen passivoitumiseen. Valtiovallan tavoitteena on todennäköisesti saada mahdollisimman moni suomalainen lapsi ja nuori innostumaan yhteiskunnallisista asioista ja yhteisiin asioihin vaikuttamisesta. Oppilaskuntatoiminta ei kuitenkaan kosketa jokaista lasta ja nuorta, vaan monessa koulussa oppilaskuntatoimintaan osallistuu vain murto-osa oppilaista.

Oppilaskuntatoimintaa voitaisiinkin kehittää enemmän Ruotsin mallin (katso Lelinge 2011) suuntaan niin, että demokratiaa vietäisiin kouluissa ruohonjuuritasolle eli luokkiin. ParPolityn (katso Shalom 2008) mallin mukaisesti vaikutusmahdollisuudet kouluyhteisön asioihin jakautuisivat sillä perusteella, kuinka paljon päätökset vaikuttaisivat kenenkin elämään. Päätöksenteon perustasona toimisi yksittäinen luokka, joka muodostaisi oman demokraattisen yhteisönsä. Luokassa järjestettäisiin luokkakokouksia, joissa käytäisiin läpi ajankohtaisia ja päätöksiä vaativia asioita. Luokkakokouksissa voitaisiin käydä ajankohtaisten asioiden lisäksi läpi johonkin tiettyyn teemaan liittyviä asioita niin, että oppilaat ovat saaneet valmistautua niihin etukäteen. Demokraattiset toimintatavat ja lasten osallistuminen päätöksentekoon näkyisivät tietenkin myös kokousten ulkopuolella normaalissa kouluarjessa.

Luokissa oppilaat voisivat harjoitella vaikuttamista, vuorovaikutustaitoja ja muita tietoja ja taitoja, joita oppilaat pyrkivät oppimaan nyt oppilaskunnan hallituksessa toimiessaan. Kun toiminta tapahtuu luokassa, jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Oppilaat, jotka eivät nykyisessä oppilaskuntatoiminnan mallissa ole kiinnostuneita vaikuttamisesta, kiinnostuisivat helpommin, kun vaikuttaminen tapahtuisi omassa luokassa niin, että tehtävät päätökset näkyisivät heti jokaisen kouluarjessa. On todennäköistä, että vaikka jotkut oppilaat ovat kiinnostuneempia vaikuttamisesta kuin toiset, lähes jokainen oppilas haluaa tehdä omasta koulunkäynnistään mukavampaa ja hyödyllisempää. Yksittäisissä luokissa olisi helppo antaa oppilaille kokemuksia omaan kouluympäristöönsä vaikuttamisesta ja oman mielipiteen muodostamisesta ja peruste-

lemisestä. Päätöksenteossa pyrittäisiin konsensukseen nykyisin käytössä olevan enemmistö voittaa aina -periaatteen sijaan. Keskustelu olisi tärkeä osa päätöksentekoa ja tavoitteena olisi se, että jokaisella oppilaalla olisi edes jonkinlainen perusteltu näkemys käsiteltävistä asioista. Nykyisessä mallissa päätöksenteko painottuu usein pelkkään äänestämiseen ja keskustelu jää pinnalliseksi.

Haastateltujen ohjaajien mukaan koulujen oppilaskunnat ovat olleet mukana vaikuttamassa koulu yhteisöjen ulkoisiin seikkoihin kuten välituntialueisiin, koulumaskotin nimien ja kouluruokailuun. Koulu yhteisön sisäisiin seikkoihin kuten opetussuunnitelmaan, opetusmenetelmiin ja työskentelytapoihin oppilaskunnat taas olivat vaikuttamassa hyvin harvoin. Opettajien tulisikin rohkeasti, oppilaiden ikätaso huomioiden, keskustella oppilaiden kanssa erilaisista opetusmenetelmistä, työskentelytavoista ja luokan säännöistä. Moni opettaja tekee jo nyt luokan kanssa yhteiset säännöt, joten opettajan ja oppilaiden yhteistyöskentelyä olisi luonnollista jatkaa myös opetusmenetelmien ja työskentelytapojen suhteen. Kun oppilaat ovat olleet itse mukana päättämässä, miten jokin oppiaines sisältö käydään läpi, he todennäköisesti motivoituvat paremmin ja kokevat oppimisen merkityksellisemmäksi. Käytännössä tämä tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että oppilaat saisivat itse ehdottaa, millaisilla työtavoilla historian kirjan kappaleen tai koko jakson asiat käytäisiin läpi.

Uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan perusyksikkönä olisi siis yksittäinen luokka. Koulu yhteisöissä on kuitenkin monia asioita, jotka koskettavat isompaa ryhmää kuin yhtä luokkaa. Koulu yhteisöä koskevassa päätöksenteossa olisivatkin mukana ne ihmiset, joihin päätös kohdistuu. Jos esimerkiksi halutaan uudistaa jotakin koulurakennuksen solua, päätöksentekoon osallistuvat kaikki kyseiseen soluun kuuluvat oppilaat ja opettajat. Käsiteltävästä asiasta riippuen päätöksenteossa olisivat mukana joko kaikki oppilaat tai siten oppilaiden valitsevat edustajat.

Koko koulua koskettavia asioita varten olisi nykyisen mallin mukainen oppilaskunnan hallitus, jossa jokaiselta luokalta olisi edustaja tai useampia edustajia. Edustajat toimisivat viestinviejinä luokkien ja hallituksen välillä. Edustajanpaikkoja kierrätettäisiin niin, että mahdollisimman moni oppilas pääsisi tutustumaan myös koko koulun asioista päättämiseen. Luokkakokouksissa ja koulun hallituksen kokouksissa käytettäisiin samanlaisia toimintatapoja, joten jokaisella oppilaalla olisi tarpeeksi tietoja ja taitoja osallistua

hallituksen kokouksiin. Koulun hallituksessa voitaisiin käsitellä esimerkiksi opetussuunnitelmaan ja koulukirjastoon liittyviä asioita. Opetussuunnitelma vaikuttaa koulun jokaisen opettajaan ja oppilaaseen, joten jokaisella pitäisi olla mahdollisuus myös vaikuttaa siihen. Kun oppilaat ja opettajat ovat itse olleet mukana opetussuunnitelman laatimisessa, sen sisältö on helpompi toteuttaa ja siihen sitoudutaan paremmin.

Uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan käynnistämiseen liittyy kuitenkin ongelmia. Yksi suurimmista uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan haasteista liittyy opettajiin. Oppilaskunta ei voi toimia aktiivisesti, osallistavasti ja vaikuttavasti ilman, että työyhteisön jokainen opettaja seisoo toiminnan ja sen taustalla vaikuttavien arvojen takana. Kuten haastatellut ohjaajat kertoivat, opettajien työ on kuitenkin niin kiireistä, että oppilaskunnalle annettava aika on usein hyvin vähäinen. Lisäksi monella opettajalla on ennakkokäsityksiä oppilaskunnista, ja ennakkokäsitysten perusteella oppilaskuntatoimintaa ja oppilaiden osallisuutta ei pidetä arvokkaana asiana. Uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan mallin leviämisen tiellä ovat myös nykyiset oppilaskuntamallit. Monissa kouluissa oppilaskuntatoimintaan ei ole panostettu, joten se voi vaikuttaa opettajista merkityksettömältä puuhastelulta, ja oppilaskuntatoiminnan kehittymismahdollisuudet jäävät helposti huomaamatta.

Opettajien asenteisiin onkin pyrittävä vaikuttamaan mahdollisimman tehokkaasti. Oppilaiden osallisuuteen kannustavaa ilmapiiriä olisi mahdollista edesauttaa opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla. Oikotietä onneen ei tässä asiassa kuitenkaan ole. Opettajankoulutukselle asetetaan jatkuvasti lisää paineita ja lisää opetettavaa sisältöä, joten sen muokkaaminen on hidasta ja vaikeaa. Jos kuitenkin halutaan saada nopeasti muutosta asioihin, yksi keinoista on lähteä muokkaamaan opetusharjoittelua. Kouluttamalla opetusharjoitteluiden ohjaajia niin, että heillä on käytännön kokemusta ja tietoa oppilaiden osallistamisesta ja demokraattisista toimintamalleista, myös tulevat opettajat pääsevät kokeilemaan oppilaiden osallistamista jo ennen työelämään siirtymistä. Opetusharjoittelut ovat kaikille opettajaopiskelijoille pakollisia, joten niiden avulla uudenlaiset näkemykset ja toimintamallit siirtyvät mahdollisimman monelle tulevalle opettajalle. Myös täydennyskoulutuksen avulla saadaan välitettyä uudenlaisia toimintamalleja kouluihin. Jo nyt järjestetään erilaisia oppilaiden osallisuuteen liittyviä koulutuksia, ja näitä jo olemassa olevia koulutuksia kehittämällä voitaisiin viedä eteenpäin myös kehiteltyä versiota oppilaskuntatoiminnasta.

Uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan toteutumisessa suuressa roolissa ovat opettajien lisäksi oppilaiden vanhemmat. Suurin osa nykyisten oppilaiden vanhemmista on käynyt peruskoulun, eikä heillä ole omia kokemuksia 1970-luvun kouludemokratiasta. Tästä huolimatta he voivat vastustaa oppilaiden osallisuutta ja sitä, että opettajat rikkovat perinteistä opettajan roolia ottamalla oppilaat mukaan päätöksentekoon. Oppilaiden osallisuutta puolustavat opettajat ovat kuitenkin sikäli hyvässä tilanteessa, että oppilaskuntatoiminta on todennäköisesti tulossa pakolliseksi myös alakouluihin, ja jo nyt oppilaskunnista puhutaan julkisessa keskustelussa. Oppilaiden osallisuus ja kouludemokratia saisivat kuitenkin vielä vahvemman roolin, jos ne mainittaisiin opetussuunnitelman perusteissa tarkemmin ja suuremmassa roolissa.

Opettajien ja vanhempien lisäksi oppilaskuntatoiminnan kehittämisessä tärkeässä roolissa ovat toimintaan osoitetut resurssit. Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaskuntatoimintaan kaivattaisiin lisää resursseja. Uudenlaisen oppilaskuntatoiminnan perustana oleville luokkakokouksille olisikin hyvä saada resursoitua esimerkiksi yksi tunti kahden viikon välein. Jos kouluilla ei ole varaa resursoida luokkakokouksille omaa tuntia, voidaan luokkakokoukset toteuttaa opettajan valitsemana ajankohtana. Luokanopettajan on kohtalaisen helppo muokata oppitunteja niin, että kokoukselle löytyy aikaa. Vaikka kokous viekin aikaa ja sitä kautta resursseja, vastuun jakaminen oppilaille voi joissain tapauksissa jopa vähentää opettajan työmäärää. Oppilaiden osallistaminen voi lisäksi parantaa huomattavasti oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota ja vähentää työrauhaongelmia. Edellä mainittuja oppilaskuntatoiminnan positiivisia vaikutuksia olisikin hyödyllistä tuoda esiin esitellessä oppilaskuntatoimintaa opettajille.

Nykyisin monessa koulussa toimii vanhempainyhdistys. Olisikin luontevaa, jos oppilaiden vanhemmista koostuva vanhempainyhdistys ja oppilaista koostuva oppilaskunta tekisivät yhteistyötä. Joissain kouluissa näin jo toimitaankin, mutta usein vanhempainyhdistys ja oppilaskunta nähdään erillisinä toimijoina, jotka eivät ole kovin paljon tekemisissä toistensa kanssa. Oppilaskunta ja vanhempainyhdistys voisivat järjestää esimerkiksi erilaisia tapahtumia, joiden avulla lähennettäisiin oppilaita, oppilaiden vanhempia ja koulun henkilökuntaa. Oppilaskunnat järjestävät jo nyt paljon erilaisia tapahtumia, joten osa nykyisistä tapahtumista voitaisiin järjestää niin, että myös oppilaiden vanhempia yritettäisiin saada mukaan.

Oppilaskunnassa esille nousseet ideat kaatuvat usein resurssi- tai aikapulaan. Erilaisten tapahtumien lisäksi oppilaskunnat voisivatkin hyötyä vanhempainyhdistyksistä niin, että vanhempainyhdistysten tuella voitaisiin toteuttaa erilaisia oppilaskunnasta nousseita ideoita. Vanhempainyhdistykset voisivat auttaa ideoiden toteuttamisessa taloudellisesti, tiedollisesti ja taidollisesti. Saman asuinalueen oppilaskunnat ja vanhempainyhdistykset voisivat tehdä yhteistyötä toistensa kanssa ja vaikuttaa asuinalueen asioihin niin, että myös lasten ääni pääsisi kuuluviin.

Oppilaskuntatoiminta ei tule valmiiksi hetkessä. Yksi haastatelluista (O7) oli sitä mieltä, että oppilaskunta toimii hyvin vasta noin viiden vuoden kuluttua sen perustamisesta. Hänen mielestään menee monta vuotta ennen kuin oppilaskunta on tullut osaksi koulun toimintakulttuuria, ja vasta kun toimintaa on jatkettu pidempään, siitä saadaan kaikki hyöty irti. Vaikka oppilaskuntatoiminnan tuominen osaksi koulun toimintakulttuuria ja oppilaiden kouluarkea vie aikaa, toiminnan aloittaminen onnistuu kuitenkin nopeasti. Jokainen yksittäinen opettaja voi kysyä oppilailta oman luokan ja kouluyhteisön epäkohtia ja asioita, joihin oppilaat haluaisivat muutosta. Opettajalla ei tarvitse olla valmiita muutosehdotuksia tai ratkaisuja valmiina, vaan tärkeintä on kuunnella oppilaita ja keskustella heidän kanssaan siitä, miten ongelmat voitaisiin ratkaista. Oppilaiden osallistaminen voi siis hyvinkin olla hyppy tuntemattomaan niin oppilaille kuin opettajallekin. Opettajan tulee omalla toiminnallaan mahdollistaa oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet ja pyrkiä siihen, että opettajan auktoriteettiasema ei toimi oppilaiden aktiivisuuden esteenä.

Edellä kuvattu uudenlainen oppilaskuntatoiminnan malli on vain visio, eikä sitä ole testattu todellisuudessa. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten malli toimii käytännössä koulukontekstissa. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin selvittää mallin heikot kohdat ja kehittää mallia paremmaksi. Mallin toimivuudesta saataisiin tietoa toteuttamalla toimintatutkimus yhdessä tai useammassa koulussa ja seuraamalla miten toiminta vaikuttaa kouluyhteisön oppilaisiin, opettajiin ja muuhun henkilökuntaan.

Jos koulun on tarkoitus kasvattaa lapsista aktiivisia, kriittisiä ja muutokseen pystyviä kansalaisia, on nykyistä oppilaskuntatoimintaa pakko kehittää. Demokratia toteutuu koulussa parhaiten silloin, kun se ei toteudu vain oppilaskuntatoiminnassa, vaan se vaikuttaa kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan taustalla. Huolellisen suunnittelun avulla

ja käytännön kokemuksia hyväksikäyttäen on mahdollista päästä tilanteeseen, jossa lapset kokevat osallisuutta ja heillä on todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Erilaisten oppilaskuntamallien suunnittelu on helppoa. 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.

LÄHTEET

- Aapola, S. (2005). Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma? Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) *Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen*, 10–13. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2.
- Ahokas, L. (2010). *Kansalaiskasvatus ja nuorten osallistuminen. EPACE-teemajulkaisu*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, 114–160. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, S. (2004). Voiko kansalaisvaikuttamista oppia? Teoksessa Oikeusministeriö. *Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta*, 100–105. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Ahonen, S. (2006). Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) *Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen*, 15–30. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2.
- Ahonen, S. (2007). Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*, 33–49. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Arola, P. (2003). *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the 'World' of Phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (4), 415–431.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 295–308.
- Banks, J. A. (2008). Diversity and Citizenship Education in Global Times. Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 57–70. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. California: University of California Press.
- Berg, M. van den & Löfström, J. (2011). Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. *Kasvatus & Aika*, 5 (1), 79–113.

- Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. Teoksessa Katz, M., Verducci, S. & Biesta, G. (toim.) *Education, Democracy and the Moral Life*, 101–112. Dordrecht: Springer.
- Bourdieu, P. (1985). *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bridgland Sorenson, J. (2006). *Constraints to Youth Participation in the Current Federal Political Environment*.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=theses>
 (Luettu 28.5.2012)
- Denzin, N. K. (2011). The Politics of Evidence. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 645–657. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 1–19. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Ekqvist, K. (2011). Kasvatuksen haasteena demokratia – Friedrich Wilhelm Foersterin kansalaiskasvatus ennen ensimmäistä maailmansotaa. *Kasvatus & Aika*, 5 (1), 19–37.
- Erikson, E. (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eränpalo, T. (2012). Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta harhaa? *Kasvatus & Aika*, 6 (1), 23–38.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Floden, R. E. (2006) What Knowledge Users Want. Teoksessa Conrad, C. F. & Serlin, R. (toim.) *The SAGE Handbook for Research in Education – Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, 23–35. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children’s participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157–169.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Fromm, E. (1985). *Rakkaus on elämä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Garvey.

- Gretschel, A. (2002). Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*, 48–62. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Firenze: International Child Development Centre, UNICEF.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan & Unicef.
- Held, D. (1996). *Models of Democracy*. California: Stanford University Press.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huddleston, T. (2007) *From Student Voice to Shared Responsibility: Effective Practice in Democratic School Governance in European Schools*. Lontoo: Citizenship Foundation.
- Hughes, A.S. & Sears, A. The Struggle for Citizenship Education in Canada: The Centre Cannot Hold. Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 124–138. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162-173.
- Inman, S. & Burke, H. (2002). *Schools councils: An Apprenticeship in Democracy*. Lontoo: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- Kangas, M. (2007). Oppilaskunta – ainoa tie osallistumiseen? *Kasvatus*, 38 (3), 272–275.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: an International Comparison*. Paper presented at ECER 99 24.9.1999. Lahti.
- Kerr, D., Smith, A. & Twine, C. (2008). Citizenship Education in the United Kingdom Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 252–262. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kiilakoski, T. , Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kiuasmaa, K. (1982). *Oppikoulu 1880–1980*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. (1994). *Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Korsgaard, O. (2001). Why has Citizenship Become such a Vogue Word. Teoksessa Korsgaard, O., Walters, S. & Andersen, R. (toim.) *Learning for Democratic Citizenship*, 9–14. Kööpenhamina: Association for World Education and the Danish University of Education.
- Kärenlampi, P. (1999). Taistelu kouludemokratiasta. *Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007). Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*, 11–32. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lelinge, B. (2011). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring*. Malmö: Holmbergs.
- Liiten, M. (2012). Koulujen oppilaskunnissa on nyt imua. *Helsingin Sanomat* 19.3.2012.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125–146.
- Manninen, J. (2007). Oppilaiden osallisuus koulussa – Oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen?. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*, 119–130. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1995). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research In Education: Focus And Methods*, 141-161. Lontoo: The Falmer Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335–348.
- McLaren, P. & Fischman, G. (2001). Toivon palauttaminen – Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*, 235–246. Tampere: Vastapaino.

- Niemi, R., Heikkinen, H.L.T. & Kannas, L. (2010). Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus*, 41 (1), 53–62.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nousiainen, L. (2004). *Kuuluuko nuorten ääni? – Opettajien käsityksiä oppilaiden osallistumisesta ja päätöksentekoon vaikuttamisesta koulussa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2005). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas*. Helsinki: Opetusministeriö 2005:19.
- Nurmi, J. (2002). Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat*, 61-93. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 2011:27. http://www.oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf (Luettu 28.5.2012).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012a). *Selvitys: Vuorovaikutustaidot opiskelutaitojen ohella tärkeimpiä kansalaistaitoja*. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/03/demokratiakasvatus.html?lang=fi> (Luettu 28.5.2012).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012b). *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi> (Luettu 28.5.2012).
- Osler, A & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Norfolk: Trentham Books.
- Papastephanou, M. (2008). Philosophical Presuppositions of Citizenship Education and political Liberalism. Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 40–56. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Perustuslaki 731/1999.

- Print, M. (2008). Education for Democratic Citizenship in Australia. Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 95–108. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantala, J. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Työväenhistorian ja perinteen tutkimuksen seura.
<http://hdl.handle.net/10138/16225>
 (Luettu 28.5.2012).
- Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research Practice*, 15–33. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Rekola, M. (2007). *Osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattaminen yläkoulussa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69 (1), 53–82.
- Riihelä, M. (1996). *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Helsinki: Stakes. Tutkimuksia 66.
- Salminen, J. (2002). *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys: Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Salo, U-M. (2010). Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Kasvatus*, 41 (5), 419–431.
- Sandberg, J. (1996). Are phenomenographic results reliable? Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on phenomenography – Toward a methodology*, 129–140. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schugurensky, D. & Madjidi, K. (2008) Reinventing Freire: Exeptional Cases of Citizenship Education in Brazil. Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 109–123. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Schumpeter, J. A. (1976). *Capitalism, Socialism & Democracy*. Kent: Routledge.
- Setälä, M. (2003). *Demokratian arvo: teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.

- Shalom, S. R. (2008). Parpolity: a Political System for a Good Society. Teoksessa Spannos, C. (toim.) *Real Utopia. Participatory Society for the 21st Century*, 25–31. Oakland: AK Press.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18 (2), 106–118.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 –tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suutarinen, S. (2006a). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*, 63–98. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suutarinen, S. (2006b). Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle. http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Yhteiskuntaopetuksen_Suutarinen_2007.pdf (Luettu 28.5.2012)
- Säljö, R. (1996). Minding action – Conceiving of the world versus participating in cultural practises. Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on phenomenography – Toward a methodology*, 19–33. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tammi, T. (2008). *Demokratiaa luokahuoneessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children’s experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, painossa.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T. , Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 247–286. Tampere: Vastapaino.
- Tompuri, K. (2004). *Peruskoulun 4-6.luokan oppilaiden käsityksiä osallisuudesta kouluissa, joissa sovelletaan Hesari Nuorten Ääni- kampanjaa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Trafford, B. (2008) Democratic Schools: Towards a Definition. Teoksessa Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, 410–423. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Re-

search. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39*, 80–107. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Velthuis, R. (2002). Why Should We Have Political Education. *Lifelong Learning in Europe*, 7 (4), 214–220.

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

Wallén, B. (2005). *Kyllä kansalaisuudelle – Aloitteita ja esimerkkejä pohjolasta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus.

http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko
(Luettu 28.5.2012)

Zeldin, T. (1980). *France 1848–1945. Intellect and Pride*. Oxford: Oxford University Press.

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

Liitteet

Liite 1

Haastattelurunko

Opettajan tausta ja lähtökohdat oppilaskuntatoimintaan

- Kuinka vanha olet ja kuinka kauan olet ollut opettajana?
- Kuinka kauan olet ohjannut oppilaskuntatoimintaa?
- Miksi olet lähtenyt mukaan oppilaskuntatoimintaan?
- Oletko käynyt koulutuksessa oppilaskuntatoimintaan liittyen?
 - Millaiset eväät opettajankoulutus on antanut?
- Oletko ollut oppilaana mukana oppilaskuntatoiminnassa tai vastaavassa toiminnassa?

Oppilaskunnan toiminta

- Miten koulunne oppilaskunta toimii?
- Miten työyhteisönne muut opettajat suhtautuvat oppilaskuntatoimintaan?
- Millaista hyötyä oppilaskunnasta on ollut kouluyhteisölle?
- Millaista haittaa oppilaskunnasta ollut kouluyhteisölle?
- Mitkä ovat mielestäsi oppilaskuntatoiminnan parhaat puolet?
- Mitkä ovat mielestäsi oppilaskuntatoiminnan huonoimmat puolet?
- Miksi oppilaat lähtevät mukaan oppilaskuntatoimintaan?
- Oletko huomannut eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välillä?
- Millainen kotitausta toimintaan mukaan lähteneillä oppilailla on?
 - Vaikuttaako kotitausta oppilaiden toimintaan?
- Miten koulunne oppilaskuntaa voisi kehittää?
 - Entä oppilaskuntatoimintaa yleensä?

Oppilaskuntatoiminnan kasvatuksellinen rooli

- Millainen rooli oppilaskunnan ohjaajan rooli on?
- Millaisia tietoja ja taitoja oppilaat oppivat oppilaskunnassa?
 - Voisiko näitä taitoja kehittää muunlaisessa toiminnassa?
- Mitä demokratia tarkoittaa?
- Millaisen käsityksen demokratiasta oppilaat saavat oppilaskuntatoiminnan kautta?

- Mitä aktiivinen kansalaisuus tarkoittaa?
- Uskotko, että oppilaskuntatoiminta kasvattaa oppilaita aktiiviseen kansalaisuuteen?
- Mitä osallisuus tarkoittaa?
 - Kehittääkö oppilaskuntatoiminta osallisuutta?
- Uskotko, että oppilaskuntatoiminta on ohimenevä trendivillitys, vai onko se tullut jäädäkseen suomalaiseen koulujärjestelmään?
- Pitäisikö oppilaskuntien tulla pakollisiksi myös peruskouluun?