

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 165
Helsinki Studies in Education, number 165

Mikko Tujula

**Aktiiviseksi koulussa ja yhteiskunnassa
Kouludemokratian toteuttaminen peruskoulussa**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Metsätalon salissa 6, Unioninkatu 40, perjantaina 26. toukokuuta 2023 klo 13.

Helsinki 2023

Esitarkastajat

Emeritaprofessori Arja Virta, Turun yliopisto

Dosentti, vanhempi yliopistonlehtori Matti Rautiainen, Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Dosentti, yliopistonlehtori Jari Salminen, Helsingin yliopisto

Professori Jan Löfström, Turun yliopisto

Vastaväittäjä

Apulaisprofessori Johanna Kiili, Jyväskylän yliopisto

Kannen kuva

Liisa Seppo

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-9196-0 (nid.)

ISBN 978-951-51-9197-7 (pdf)

Mikko Tujala

Active at School and in Society

Implementation of School Democracy in Basic Education

Abstract

This dissertation explores the implementation of school democracy in basic education in Finnish school. The objective was to identify the practices that promote or hinder the implementation of school democracy, and to analyse if a community-supportive climate in school influences the students' societal orientation towards civic participation. The dissertation consists of three studies and a summary.

In the first study I used thematic interviews to examine the perceptions that the teachers responsible for guiding the school council had of school council activities. The study followed the traditional research methods in phenomenography. In the second study I explored with Juhani Rautopuro, Jan Löfström and Mikko Niilo-Rämä the connection between community-supportive climate in school in Grade 7–9 and the students' societal orientation. The study utilized Finnish students' and teachers' answers to selected questions in the questionnaire in the international ICCS 2016 survey. In addition to a descriptive statistical analysis the data was analyzed using a mixed effects model. The third study examined the potential of the future workshop (*tulevaisuusverstas*) in implementing school democracy in Grade 1–6. The data consisted of interviews of principals, teachers and students in an elementary school specifically chosen as the site of the case study. The data was analyzed using a phenomenographic approach.

According to the results, Finnish school democracy appears to be quite problematic. School councils have been seen as the solution in increasing childrens' and young adults' civic participation and interest in societal issues. However, the findings in my dissertation suggest that school councils have failed to rise to the occasion. Not all students have the opportunity to participate; the activities are event-based; students have very little real influence; the activities are teacher-driven. According to the findings, the future workshop could be used to fill the gap in school democracy left by school council activities. It could also function as a school-wide model for increasing school democracy. Future workshops are better in including all students, and the activities are more student-driven than traditional school councils.

My findings suggest that community-supportive climate at school has rather a weak connection to the students' societal orientation. In the teachers' answers in the ICCS 2016 study the connection was either very weak or nonexistent. In the students' answers the connection was weak, although there were some exceptions.

The experience of open classroom discussions was connected to increased societal orientation among students. Open classroom discussions were linked to students' willingness to discuss political and societal issues with parents and friends, and their desire to participate in decision-making at school now and in the future. Open classroom discussions are therefore worth investing in.

In the discussion section I will present a theoretical model for implementing school democracy in basic education that I have constructed on the basis of these studies. The construction of the model was not the primary goal of my dissertation, and it did not determine the way the three studies were conducted. The purpose of the model is to describe how school democracy could possibly be implemented at the student, class and school-levels in Finnish basic education so that students would want, and be able to participate and make decisions in school and in society.

Keywords: school democracy, school council, future workshop, participation, school climate

Mikko Tujula

Aktiiviseksi koulussa ja yhteiskunnassa

Kouludemokratian toteuttaminen peruskoulussa

Tiivistelmä

Tässä väitöskirjassa tutkin kouludemokratian toteuttamista peruskoulussa. Ta-voitteenani oli selvittää, millaiset käytänteet tukevat tai vaikeuttavat kouludemokratian toteuttamista ja millainen yhteys koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä on op-pilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Väitöskirja koostuu kol-mesta osatutkimuksesta ja koontiosasta.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastelin teemahaastatteluiden avulla op-pilaskunnan ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta. Osatutki-mus noudatteli tutkimusmenetelmältään fenomenografian tutkimusperinnettä. Toisessa osatutkimuksessa selvitimme yhdessä Juhani Rautopuron, Jan Löfströ-min ja Mikko Niilo-Rämän kanssa koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä oppi-laiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Osatutkimuksen tutkimus-aineistona käytettiin kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen Suomesta kerättyjä opettaja- ja oppilaskyselyaineistoja. Perinteisten kuvailevien tilastollisten mene-telmien lisäksi aineiston analysoinnissa sovellettiin monitasomallinnusta. Kolmas osatutkimus oli tapaustutkimus, jossa tarkastelin tulevaisuusverstaan mahdolli-suuksia kouludemokratian toteuttamisessa alakoulussa. Keräsin osatutkimuksen tutkimusaineiston yhdestä valikoidusta alakoulusta, ja se koostui rehtori-, opet-taja- ja oppilashaastatteluista. Analysoin haastatteluaineiston fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen.

Tutkimustulosteni mukaan suomalainen kouludemokratia näyttäytyy varsin problemaattisena. Oppilaskuntatoiminta on nähty ratkaisuna lasten ja nuorten vai-kutusmahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen edistämiseen. Tulos-teni perusteella se ei kuitenkaan ole pystynyt vastaamaan sille esitettyyn haasteeseen. Kaikki oppilaat eivät pääse toimintaan mukaan, toiminta on tapahtumapai-notteista, oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset ja toiminta on usein opettajajohtoista. Tulosteni perusteella tulevaisuusverstas voisi täyttää oppilaskuntatoiminnalta jäävää kouludemokratian aukkoa ja toimia kouludemo-kratiaa lisäävänä koko koulun tasoisena toimintamallina. Tulevaisuusverstastyös-kentely mahdollistaa paremmin kaikkien oppilaiden osallistumisen ja toiminta on oppilaslähtöisempää kuin perinteinen oppilaskuntatoiminta.

Tulosteni perusteella koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä oli yleisesti kohtalai-sen heikko yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon.

Opettajien vastauksien kohdalla yhteydet olivat joko erittäin heikkoja tai olemattomia. Oppilaiden vastauksissa yhteydet olivat yleisesti heikkoja, mutta poikkeuksiakin löytyi. Erityisesti kokemus avoimesta luokkahuonekeskustelusta oli yhteydessä yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Avoimella luokkahuonekeskustelulla oli yhteys oppilaiden halukkuuteen keskustella poliittisista ja yhteiskunnallisista asioista vanhempiensa ja ystäviensä kanssa ja osallistua nyt ja tulevaisuudessa koulussa tapahtuvaan vaikuttamistoimintaan. Avoimeen luokkahuonekeskusteluun kannattaa siis panostaa.

Pohdintaosiossa esittelen osatutkimusten perusteella kehittämäni teoreettisen mallin kouludemokratian toteuttamiseksi peruskoulussa. Mallin luominen ei ollut väitöskirjatutkimukseni päätavoite, eikä se ohjannut osatutkimusten toteutusta. Mallin tavoitteena on kuvata, miten kouludemokratiaa voisi mahdollisesti toteuttaa oppilas-, luokka- ja koulutasolla suomalaisessa peruskoulussa, jotta oppilaat haluaisivat ja pystyisivät osallistumaan ja vaikuttamaan koulussa ja yhteiskunnassa.

Avainsanat: kouludemokratia, oppilaskunta, tulevaisuusverstaas, osallistuminen, vaikuttaminen, ilmapiiri

Kiitokset

Väitöskirjan tekeminen on ollut pitkä ja monivaiheinen urakka. Matkan varrella olen saanut apua, tukea ja kannustusta todella monelta ihmiseltä. Ensimmäiseksi haluan esittää sydämelliset kiitokseni upeille ohjaajilleni yliopistonlehtori Jari Salmiselle ja professori Jan Löfströmille. Olen ollut hyvin etuoikeutettu, kun olen saanut tuekseni noin ammattitaitoiset, kannustavat, paneutuvat ja ystävälliset ohjaajat. Jari, olen aina ihaillut asennettasi, laajaa tietopohjaasi, opiskelijoiden asiointiin paneutumista ja kykyäsi asettaa asiat historialliseen kontekstiin. Yhteistyömme alkoi jo kandidaatin tutkielmani aikana ja olin todella tyytyväinen, kun suostuit ohjaajaksi myös väitöskirjani kohdalla.

Jan, sinuun olen saanut kunnian tutustua paremmin vasta väitöskirjaprosessin aikana. Todella vankka asiantuntijuutesi ja ystävällinen suhtautumisesi opiskelijoihin oli kuitenkin tullut tutuksi jo ennen kuin pyysin sinua ohjaajakseni. Kiitos, että suostuit. Olet antanut todella paljon tukea ja apua koko väitöskirjaprojektin ajan. Erityisesti haluan kiittää yhteistyöstä väitöskirjan toisen osatutkimuksen kohdalla. Yhteiskirjoittaminen oli todella opettavainen prosessi, ja oli hienoa ja helppoa tehdä yhteistyötä kanssasi.

Ohjaajien lisäksi suuressa roolissa väitöskirjaprojektissani on ollut professori Jukka Rantala. Jukka, olen päässyt nauttimaan avustasi, kannustuksestasi ja laaja-alaisesta osaamisestasi jo pitkään. Muistan, kun toivotit nuoren kandidaatin olevan opiskelijan lämpimästi tervetulleeksi vierailulle tohtoriseminaariisi ja osoitit, miten opiskelijat otetaan osaksi tiedeyhteisöä. Ohjasit myös pro gradu -tutkielmani ja siinä samassa kannustit väitöskirjan tekemiseen. On hienoa, että toimit kustoksena väitöstilaisuudessani, kiitos.

Esitarkastajiani emeritaprofessori Arja Virtaa ja vanhempaa yliopistolehtori Matti Rautiaista haluan kiittää hyödyllisistä ja rakentavista esitarkastuslausunnoista. Huomionne olivat asiantuntevia ja niiden avulla sain kehitettyä väitöskirjaani selkeästi parempaan suuntaan. Arvostan suuresti teidän molempien asiantuntijuutta. Kiitos myös vastaväittäjälleni apulaisprofessori Johanna Kiilille suostumisesta vastaväittäjäksi, odotan väitöstilaisuutta ja sen keskusteluja innolla.

Kirjoitin väitöskirjani toisen osatutkimuksen yhdessä Juhani Rautopuron, Jan Löfströmin ja Mikko Niilo-Rämän kanssa. Isot kiitokset kaikille kolmelle kanssakirjoittajille. Juhani ja Mikko, ilman teitä ICCS-aineistoon perustuva artikkeli olisi jäänyt kirjoittamatta. Juhanille iso kiitos myös siitä, että suostuit osaksi seurantaryhmääni. Haluan osoittaa kiitokseni myös Tuure Tammelle, toiselle seurantaryhmäni jäsenelle. Tuure, seurantaryhmän jäsenyyden lisäksi olen saanut sinulta paljon tukea ja inspiraatiota erityisesti väitöskirjaprojektini alkuvaiheessa. On ollut ilo huomata, että Turengista on ponnistanut ainakin kaksi kouludemokratiasta kiinnostunutta tutkijaa.

Tuuren lisäksi haluan kiittää kaikkia muitakin Jukan väitöskirjaseminaarissa istuneita ja tällä hetkellä istuvia. Seminaarin ilmapiiri on ollut aina avoin ja turvallinen. Rakentavia kommentteja ja kannustusta on ollut aina tarjolla, vaikka oma työ ei olisikaan edennyt suunnitelmien mukaan. Kiitos teille kaikille.

Olen tehnyt väitöskirjani suurimmaksi osaksi opettajan työni ohella. Oli kuitenkin ratkaisevan tärkeää, että sain yhden lukuvuoden ajan keskittyä täysipäiväisesti väitöskirjan tekemiseen. Tästä mahdollisuudesta kiitos kuuluu Suomen Kulttuurirahastolle ja Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastolle, joilta molemmilta sain apurahan.

Lähes koko väitöskirjan työstöajan työskentelin Saunalahden koulussa. Noiden vuosien aikana kehityin kasvattajana, opettajana ja tutkijana. Tästä kiitos kuuluu upealle rehtori Hanna Sarakorvelle ja koko mahtavalle työyhteisölle. Hanna, suhtauduit sekä väitöskirjataipaleeseeni että kouludemokratian kehittämiseen aina suurella innolla. Pidät oppilaiden hyvinvointia ja vaikutusmahdollisuuksia aidosti tärkeinä asioina, kiitos siitä. Kiitos myös osoittamastasi luottamuksesta ja vastuun antamisesta vuosien varrella. Sydämelliset kiitokset myös kaikille muille entisille ja nykyisille saunalahtelaisille, oli ilo työskennellä kanssanne.

Haluan kiittää myös Kehittämiskeskus Opinkirjoa, jossa sain työskennellä osaaikaisesti noin kahden vuoden ajan. Kiitokset erityisesti Minna Riikka Järviselle, Tiina Karhuvirralle ja Heikki Korhoselle, joiden kanssa sain työskennellä niin demokratiakasvatuksen kuin koulunuorisotyön parissa. Opinkirjossa on jo pitkään tehty tärkeää työtä demokratiakasvatuksen kehittämiseksi. Yhteistyö jatkuu onneksi edelleen. Kiitokset myös nykyisen työpaikkani eduskunnan kanslian viestintäyksikön työkavereille tuesta ja kannustuksesta. On ollut mahtavaa päästä kehittämään kanssanne eduskunnan demokratiakasvatusta. Erityiskiitos upealle visuaalisen viestinnän asiantuntijalle Liisa Sepolle, joka suunnitteli ja toteutti väitöskirjani kansikuvan.

Väitöskirjan ja töiden lisäksi elämässä pitää olla jotain muutakin. Ystävät ja kaverit ovatkin olleet vuosien aikana tärkeässä roolissa. Olen saanut monenlaista kannustusta ja se kaikki on ollut tarpeen. Kiitokset kaikille teille. Korvaamatonta käytännön tukea, erityisesti lastenhoitoon liittyen, olen saanut vaimoni vanhemmilta Kirsi ja Tapio Mäntyseltä. Sydämelliset kiitokset teille Kirsi ja Tapio, ilman teitä olisi moni kurssi jäänyt kesken ja artikkelit kirjoittamatta.

Mitä vanhemmaksi ihminen tulee, sitä tietoisemmaksi tulee omista juuristaan. Tai ainakin omalla kohdallani on käynyt niin. Olenkin todella onnellinen ja kiitollinen siitä perheestä ja kodista, jossa olen itse saanut kasvaa ja kehittyä. Haluan kiittää vanhempiani Eijaa ja Jari-Pekkaa elämänmittaisesta rakkaudesta, tuesta ja kannustuksesta. Myös te olette kaiken muun lisäksi auttaneet paljon lastenhoidossa, jolla on ollut suuri merkitys sekä väitöskirjan että ihan tavallisen arjen kannalta. Kiitokset tuesta ja kannustuksesta myös veljelleni Matille, hänen vaimolleen Saaralle sekä muille sukulaisilleni.

Suurimmat kiitokset haluan antaa rakkaalle vaimolleni Kristalle. Väitöskirja on vienyt monen vuoden ajan sekä kahdenkeskistä että perheenkeskistä aikaa. Krista, olet hoitanut lapsia ja kotia sillä aikaa, kun olen ollut vetäytyneenä omaan tutkijankammiooni. Kaiken tämän ohella olet jaksanut hoitaa oman opettajantyösi todella esimerkillisesti. Arvostankin sinua todella paljon sekä vaimona, lastemme äitinä että opettajana, joka todella ajattelee oppilaidensa parasta. Kiitos kaikesta.

Viimeisenä haluan kiittää rakkaita lapsiani Nuuttia ja Santtua. Te olette osoittaneet, että elämässä on muutakin kuin väitöskirja ja kouludemokratia. Katson ihailien kykyänne ihmetellä, innostua ja pohtia kaikkea uutta ja vierasta. Toivon, että jatkossa itselläni on entistä enemmän aikaa tehdä kanssanne kaikkea edellä mainittua.

Espoo, 12.4.2023

Mikko Tujula

Väitöskirjaan sisältyvät alkuperäisartikkelit

- I Tujula, M. (2017). ”Tehän voitte nyt tehdä nämä joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 70–87.
- II Tujula, M., Rautopuro, J., Löfström, J. & Niilo-Rämä, M. (2021). Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä. *Nuorisotutkimus*, 39(3), 36–57.
- III Tujula, M. (2022). Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa. *Ainedidaktikka*, 6(2), 3–23.

Sisältö

KIITOKSET	7
VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ALKUPERÄISARTIKKELIT	10
1 JOHDANTO	13
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	17
2.1 Koulun suhde demokratiaan ja yhteiskuntaan	17
2.2 Kouludemokratian historia Suomessa	24
2.3 Kouludemokratian nykytilanne	26
2.4 Oppilaskuntatoiminta	27
2.5 Tulevaisuusverstaas	29
2.6 Luokkavaltuusto	31
2.7 Kouludemokratian arviointi	33
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	39
3.1 Tutkimustehtävä	39
3.2 Tutkimusaineisto	40
3.3 Tutkimusmenetelmät	41
3.4 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat	45
4 OSATUTKIMUSTEN KUVAUS JA TULOKSET	48
4.1 Osatutkimus I. Analyysin kuvaus ja tulokset	48
4.2 Osatutkimus II. Analyysin kuvaus ja tulokset	50
4.3 Osatutkimus III. Analyysin kuvaus ja tulokset	52
5 POHDINTA	57
5.1 Osatutkimusten tulosten pohdinta	57
5.2 Malli kouludemokratian toteuttamiseksi suomalaisessa peruskoulussa	61
5.3 Kouludemokratiamallin arviointi	69
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset huomiot	74
5.5 Tutkimuksen normatiivisuus, tutkijan positio ja tieteellinen kontribuutio	80
5.6 Kouludemokratian tulevaisuus	81
5.7 Aiheen jatkotutkimus	83
LÄHTEET	86

1 Johdanto

Yhteiskuntamme kohtaa tulevina vuosikymmeninä monia suuria ongelmia, jotka vaativat ihmisiltä uudenlaisia ratkaisuja. Esimerkiksi ilmastonmuutos ja biodiversiteetin köyhtyminen tulevat muokkaamaan yhteiskuntaa. Myös megatrendit, kuten kaupungistuminen ja teknologian kehittyminen aiheuttavat tarvetta yhteiskunnan muuttamiseen. Yhdistyneiden kansakuntien Agenda 2030 -toimintaohjelman raportissa korostetaan tarvetta ottaa nuoret mukaan kestävään tulevaisuuteen liittyvässä päätöksenteossa (United Nations 2018). Yhteiskunnan muuttaminen on vaikeaa ja se vaatii aitoa kiinnostusta, aktiivisuutta ja uudenlaisten rakenteiden kehittämistä. Koulu on kiinteä osa yhteiskuntaa (katso Dewey 1957, 36) ja myös koulun on pystyttävä reagoimaan ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin (esim. Toivanen 2022). Samaan aikaan kun muutoksiin on tärkeää reagoida, on koulun perusteltua myös tukea yhteiskunnan jatkuvuuden kannalta oleellisia rakenteita. Koulun vaikeana tehtävänä on tasapainoilla muutoksen ja jatkuvuuden välillä, eli kasvattaa lapsia ja nuoria, jotka pystyvät säilyttämään vallitsevan yhteiskunnan ja rakentamaan samalla itselleen ja tuleville sukupolville kestävänsä tulevaisuuden (katso Salminen 2012, 102–103) ja keksimään ratkaisuja uusiin ongelmiin.

Aikaisempien tutkimusten perusteella suomalaiset nuoret ovat kansainvälisessä vertailussa hyvin vähän kiinnostuneita yhteiskunnassa tapahtuvasta osallistumisesta ja heidän luottamuksensa itseensä yhteiskunnallisena toimijana on heikko (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010; Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017; Borg & Vadén 2022; Kestilä-Kekkonen ym. 2022). Kiinnostus politiikkaan on ollut nousussa (Pekkarinen & Myllyniemi 2019; katso myös Harrinvirta 2019), mutta vaikuttaminen kasaantuu samoille nuorille (Myllyniemi 2014; Pekkarinen & Myllyniemi 2019). Myös oppilaiden halukkuus osallistua koulun toimintoihin on ollut vähäistä (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017). Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn mukaan neljännen ja viidennen luokan oppilaista 44,7 % oli osallistunut koulunsa asioiden suunnitteluun ja 67,7 % oppituntien suunnitteluun. Molempien edellä mainittujen asioiden kohdalla prosentit olivat hieman pienemmät kuin vuosien 2017 ja 2019 kyselyissä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021.) Toisaalta joissain tutkijapuheenvuoroissa on esitetty, että tilanne ei ehkä ole aivan niin synkkä, vaan osittain kyse voi olla myös siitä, että käytetyt mittarit eivät tavoita kaikkia nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen ulottuvuuksia (Eränpalo 2012; Harrinvirta 2019; Rytioja & Kallio 2018; katso myös Lieberkind & Bruun 2021). On myös hyvä huomioida, että ongelma ei koske vain Suomea. Myös Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa nuoret ovat sitoutuneita demokratiaan ja heidän yhteiskunnalliset tietonsa ovat hyvät, mutta kiinnostus yhteiskunnalliseen osallistumiseen on vähäistä (Lieberkind & Bruun 2021).

Suomalaisten lasten ja nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen on reagoitu monella tavalla. Lasten ja nuorten demokratiakasvatusta, osallistumista ja vaikuttamista korostetaan esimerkiksi kansallisessa demokratiaohjelmassa (Oikeusministeriö 2020b), valtakunnallisessa nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Oppilaskuntatoiminnasta on tehty pakollista peruskouluissa ja oppilailla on oltava mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista (Perusopetuslaki 628/1998). Vuonna 2012 annettiin tuntijakoasetus, jonka seurauksena yhteiskuntaoppi tuotiin uutena oppiaineena alakoulun luokille 4–6 (Valtioneuvosto 422/2012). Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö on perustanut demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kehittämisen ohjausryhmän (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b). Lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuuksien tukeminen on kirjoitettu myös lakeihin ja kansainvälisiin sopimuksiin. Esimerkiksi perustuslaki (Perustuslaki 731/1999) ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus (YK:n lapsen oikeuksien sopimus) velvoittavat ottamaan lasten mielipiteet huomioon heitä koskevassa päätöksenteossa. Voidaankin sanoa, että tällä hetkellä oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet on otettu laki- ja asiakirjatasolla kohtalaisen kattavasti huomioon (katso Oikeusministeriö 2020a).

Laki- ja asiakirjatasolla muutoksia on siis tehty, mutta mitä on saatu käytännössä aikaan? Kouluissa tapahtuvaa demokraattista toimintaa on tutkittu Suomessa muun muassa luokkahuonedemokratian (Tammi 2013; Tammi & Rajala 2017; Moilanen 2020) ja yleisesti demokratiakasvatuksen (Männistö 2020; Männistö & Moate 2023) näkökulmasta, mutta kokonaisuutena aihetta on tutkittu varsin vähän. Väitöskirjani osallistuu tähän keskusteluun tarkastelemalla peruskoulun kouludemokratian toteuttamista koko koulun tasolla oppilaskuntatoiminnan ja tulevaisuusverstaan avulla, sekä tutkimalla koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä oppilaiden halukkuuteen osallistua ja vaikuttaa koulussa ja yhteiskunnassa.

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kouludemokratian käsitettä (*school democracy*) ei ole juurikaan määritelty, vaan sillä viitataan yleisesti koulussa tapahtuvaan demokraattiseen toimintaan (Woods & Woods 2012). Samanlaisessa käytössä ovat myös käsitteet *student democracy*, *school level student democracy* ja *student participation* (Børhaug 2006; Pérez-Expósito 2015). Paavo Kärenlampi (1999) määrittelee kouludemokratian lähidemokratian muodoksi, jolle on ominaista koulun toiminnan eri osapuolien mahdollisuus vaikuttaa oppilaitoksen sisäiseen päätöksentekoon. Eri osapuolilla Kärenlampi tarkoittaa opettajia, koulun muuta henkilöstöä, oppilaita ja oppilaiden huoltajia. (Kärenlampi 1999, 9; katso myös Engeström 1967, 16–17.) Oma tulkintani kouludemokratiasta on linjassa Kärenlammen kanssa. Väitöskirjassani kouludemokratiaa tarkastellaan erityisesti oppilaiden kohdalla keskittyen oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin. Vaikutusmahdollisuuksia voidaan tarkastella yksittäisen oppilaan, luokan, kaikkien oppilaiden ja koko koulu yhteisön näkökulmista. Käytännössä kouludemokratia

toteutuu tekoina, rakenteina, menetelminä, ihmisten toisilleen antamina rooleina ja kouluyhteisön vaalimina arvoina.

Väitöskirjani koostuu kolmesta osatutkimuksesta ja koontiosasta. Osatutkimuksissa tarkastelen oppilaskunnan ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskunta-toiminnasta (Osatutkimus I), koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon (Osatutkimus II) ja yhden koulun rehtorin, opettajien ja oppilaiden käsityksiä tulevaisuusverstasta kouludemokratian toteuttamisen menetelmänä (Osatutkimus III). Osatutkimukset I ja III kirjoitin yksin ja osatutkimuksen II yhdessä Juhani Rautopuron, Jan Löfströmin ja Mikko Niilo-Rämän kanssa. Väitöskirjani tutkimusaineisto koostuu oppilaskunnan ohjaavien opettajien teemahaastatteluista (Osatutkimus I), kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen Suomesta kerätyistä opettaja- ja oppilaskyselyaineistoista (Osatutkimus II) ja yhdestä alakoulusta keräämistäni rehtori-, opettaja- ja oppilashaastatteluista (Osatutkimus III). Näkökulmani yhdistää kasvatustiedettä ja yhteiskuntatieteitä.

Väitöskirjani koontiosa koostuu osatutkimusten yhteenvedosta ja pohdinnasta. Yhteenvedossa käyn ensin läpi koulun suhdetta demokratiaan ja yhteiskuntaan, kouludemokratian historiaa ja nykytilannetta sekä erilaisia kouludemokratian käytännön toteutusmalleja ja kouludemokratian arviointia. Tämän jälkeen esittelen tutkimusaineiston, tutkimusmenetelmät, tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat ja tutkimustehtävän. Seuraavaksi nivon yhteen osatutkimusten tuloksia ja pohdin niitä kokonaisuutena. Pohdinnassa esittelen myös osatutkimusten perusteella kehittelemäni teoreettisen mallin kouludemokratian toteuttamiseksi peruskoulussa. Mallin luominen ei ollut väitöskirjatutkimukseni päätavoite, eikä se ohjannut osatutkimusten toteutusta. Ensin esittelen mallin ja sen jälkeen tarkastelen mallin käytännön toteutukseen liittyviä näkökohtia. Mallin tavoitteena on kuvata, miten kouludemokratiaa voisi mahdollisesti toteuttaa suomalaisessa peruskoulussa, jotta oppilaat haluaisivat ja pystyisivät osallistumaan ja vaikuttamaan koulussa ja yhteiskunnassa. Mallin esittelyn ja arvioinnin jälkeen tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä huomioita, normatiivisuutta, tutkijan positiota ja tutkimuksen tieteellistä kontribuutiota. Lopuksi pohdin kouludemokratian tulevaisuutta ja hahmottelen suuntia jatkotutkimukselle.

Koulua kehitettäessä halutaan usein vahvistaa jotain tiettyä rajattua sisältöä tai toimintoa (Salminen 2012, 7), mutta koulu on monimutkainen toimintaympäristö, eikä helppoja vastauksia ole olemassa kouludemokratian toteuttamiseenkaan liittyen (katso Gutmann 1987, 91). Kouludemokratian osalta on paljon kehitettävää, mutta kyseessä on kuitenkin vain pieni osa isoa kasvatuksen ja koulutuksen kenttää.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa käyn läpi väitöskirjani teoreettista viitekehystä. Ensin tarkastelen koulun suhdetta demokratiaan ja yhteiskuntaan sekä esittelen tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä. Sen jälkeen käyn läpi suomalaisen kouludemokratian historiaa, nykytilannetta ja käytössä olevia menetelmiä. Lopuksi esittelen kouludemokratian arviointiin liittyviä malleja.

2.1 Koulun suhde demokratiaan ja yhteiskuntaan

Filosofi John Deweyn mukaan kasvatusta voi toimia yhteiskunnallisen kehityksen välineenä, ja koulu voidaan nähdä pienoisyhteiskuntana, joka ottaa vaikutteita aikuisten yhteiskunnan toiminnoista (Dewey 1916, 79; Dewey 1957, 36). Koulu voidaan ajatella toimintaympäristönä, joka opettaa nuorille kansalaisille yhteiskunnassa toimimisen malleja ja kehittää yhteiskunnallista toimintakykyä ja asenteita. Koulusta saadut kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä oppilaat omaksuvat yhteiskunnallisista valtasuhteista, säännöistä ja osallistumismahdollisuuksista. (Gellin ym. 2012, 100.) Tästä näkökulmasta katsoen koulun tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yhteisistä asioista päättämiseen. Suomalaisten nuorten kohdalla korostuu tarve tukea erityisesti oppilaiden luottamusta itseensä yhteiskunnallisena toimijana. (Löfström, Virta & Salo 2017, 7–8.) Yhteiskunnan demokraattisten instituutioiden pohjan rakentamisen kannalta kouluilla on siis tärkeä rooli (Samanci 2010; Zyngier 2012a, 83). Lynn Daviesin johdolla tehdyn tutkimuskatsauksen perusteella sekä oppilaat, opettajat että koko kouluyhteisö hyötyvät siitä, että oppilaille on mahdollisuudet vaikuttaa demokraattisesti koulunsa asioihin. Oppilaiden kohdalla hyötyjä ovat esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittyminen, onnellisuuden lisääntyminen, itseluottamuksen paraneminen ja oman oppimisen omistajuuden kehittyminen. (Davies ym. 2005.)

Väitöskirjani ensimmäisen ja kolmannen osatutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu erityisesti demokratian käsitteen ympärille. Demokratian käsite on moniulotteinen (Rosanvallon 2013, 336–337), mutta lähes poikkeuksetta se ymmärretään positiivisena asiana (Setälä 2003, 9). Nykyisin sillä tarkoitetaan yleensä hallintojärjestelmää, jossa on esimerkiksi vapaat vaalit ja tiedonvälitys (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Poliitikantutkija Rosanvallonin (2013) mukaan demokratiaan on perinteisesti liittynyt yksimielisyyden tavoite, joka tarkoittaa yhteiskunnan tasolla sitä, että demokraattista on se, mikä on yleistä. Käytännössä tämä on tarkoittanut enemmistövaltaan perustuvia päätöksiä. (Rosanvallon 2013, 12–13.)

Tässä tutkimuksessa demokratia ymmärretään yhteiskunnan läpileikkaavana arvona ja elämisen tapana, jossa toiset ihmiset otetaan tasa-arvoisesti huomioon ja heidän kanssaan eletään niin, että asioista päätetään yhdessä (katso Barber 1984; Männistö 2020, 2022). Demokraattista yhteiskuntaa ei ole syytä pitää itsestäänselvyytenä (Velthuis 2002, 214; Alhanen 2016, 203), vaan sitä tulee suojella autoritäärisiltä ja totalitaristisilta pyrkimyksiltä. Anniina Leiviskän mukaan demokratian onkin ”välttämättä perustuttava normatiivisiin periaatteisiin tai reunaehdotuksiin, jotka mahdollistavat vallitsevien poliittisten instituutioiden ja toimintatapojen kriittisen arvioinnin sekä demokraattisten ydinarvojen, prosessien ja instituutioiden turvaamisen yhteiskunnassa” (Leiviskä 2021, 11).

Koulussa tapahtuva demokraattinen ja demokratiaan liittyvä toiminta, jossa oppilaiden vapaus ja tasa-arvo toteutuvat, voidaan nähdä demokratiakasvatuksena (katso Biesta 2013; Rautiainen 2018; Männistö 2020). Demokratiakasvatuksen toteutumiseksi tarvitaan sekä teoreettista demokratiaopetusta että käytännöllisempää demokraattista kasvatusta. Demokratiakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa kansalaisista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä. (Männistö & Fornaciari 2017; katso myös Gutmann 1987.) Suomalaista demokratiakasvatusta peruskoulussa tutkinut Perttu Männistö (2020) on määritellyt demokraattisille kasvatustavoille ominaisia piirteitä. Hän nostaa esille esimerkiksi dialogisuuden, läpinäkyvyyden ja sen, että demokratiakasvatuksen tulisi auttaa ymmärtämään ympäröivän maailman ilmiöitä ja omaa suhdetta niihin. Dialogisuutta tarvitaan siihen, että ihmiset kykenisivät ymmärtämään toistensa erilaisia näkökulmia ja kunnioittamaan niiden erilaisuutta. Muutoin vain yksilön omat, mahdollisesti hyvinkin värityneet, tulkinnat ympäröivästä maailmasta ohjaavat hänen toimintaansa. Demokratiakasvatuksen läpinäkyvyydellä Männistö viittaa erityisesti kasvatusauktoriteetin, eli opettajan, toimintaan. Männistön näkemyksen mukaan kasvattajan tulisi jatkuvasti pyrkiä perustelevaan toimintaansa ja sen motiiveja. Läpinäkyvyys auttaa nostamaan esille mahdollisia muutoskohteita demokratiakasvattajan toiminnassa, ja hänen tulisikin pystyä aina tarvittaessa muuttamaan toimintaansa. (Männistö 2020.)

Männistön (2020) tutkimuksen mukaan suomalainen demokratiakasvatus kuitenkin poikkeaa edellä mainitusta tavoitetilasta. Männistön näkemyksen mukaan suomalainen demokratiakasvatus pohjautuu varsin paljon edustukselliseen demokratiaan ja ajatukseen siitä, että ihmisillä täytyy olla tietynlaisia taitoja ja ominaisuuksia, jotta he pystyvät osallistumaan julkiseen keskusteluun ja päätöksentekoon. (Männistö 2020.) Edustuksellisuutta painottava demokratiakasvatus voi olla ongelmallista, sillä siinä voi korostua laajan yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen tukemisen sijaan uusien äänestäjien kasvattaminen (Ahonen 2007, 36). Lisäksi edustuksellisuus voi ylläpitää yhteiskunnallisen vaikuttamisen kasaantumista vain osalle nuorista (Myllyniemi 2014; Pekkarinen & Myllyniemi 2019). Edustuksellisen käsityksen tilalle Männistö tarjoaa Gert Biestaan (2013) ja Hannah Arendtiin (1958) nojaten ekstistentiaalista käsitystä, jossa kasvatus organisoidaan niin, että

kaikki oppilaat kasvaisivat demokraattisiksi toimijoiksi (Männistö 2020; katso myös Leiviskä 2021).

Demokratiakasvatuksen sijaan tutkimukseni fokus on kuitenkin erityisesti kouludemokratiassa. Kuten johdannossa on mainittu, kouludemokratialla tarkoitetaan tässä yhteydessä lähidemokratian muotoa, jossa eri osapuolilla, tässä tapauksessa erityisesti oppilailla, on mahdollisuus vaikuttaa oppilaitoksen sisäiseen päätöksentekoon (katso Kärenlampi 1999). Kouludemokratia voidaan nähdä osana demokratiaa ja demokratiakasvatusta, ja tässä tutkimuksessa kouludemokratia ymmärretään eräänlaisena demokratiakasvatuksen käytännön toimintana, jossa oppilaat pääsevät vaikuttamaan kouluyhteisönsä tasa-arvoisessa ja vapaassa ilmapiirissä (katso Biesta 2013; Männistö 2020). Kouludemokratiassa on kyse demokratiakasvatuksen tavoitteita ajavista ja tavoittelevista menetelmistä, käytänteistä ja sopimuksista. Samalla kun kouludemokratia mahdollistaa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia lisäävien rakenteiden luomisen, tulisi sen tarjota mahdollisuus vallitsevien rakenteiden muuttamiseen. Kyse onkin toisin näkemisen olemassaolosta tai olemattomuudesta (katso Rautiainen 2022), eli siitä, onko oppilailla mahdollisuutta tarkastella ympäröivää kouluyhteisöä ja sen rakenteita kriittisesti. Demokratia ja yhteiskunta muuttuvat jatkuvasti, joten oppilaiden tulisi pystyä vaikuttamaan koulussa mahdollisimman monipuolisesti ja niin, ettei toiminta ole liian kaavamaisista ja ohjaa oppilaita vaikuttamaan vain tietyllä tavalla (Biesta 2011, 96–98; Sant 2019, 678–679). Kuten yleensä demokratiakasvatuksen, myös kouludemokratian tavoitteena on kasvattaa kansalaisia ja demokraattisia toimijoita (katso Männistö 2020; Männistö & Fornaciari 2017), jotka ovat innostuneita ja kiinnostuneita vaikuttamaan ja osallistumaan myös tulevaisuudessa.

Väitöskirjani teemaa, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia koulussa, olisi ollut mahdollista lähestyä myös osallisuuden käsitteen näkökulmasta. Osallisuuden käsite on noussut usein esille kouluun liittyvässä keskustelussa erityisesti parin viime vuosikymmenen aikana (Kiilaskoski 2021; Niemi, Heikkinen & Kannas 2010; Stenvall 2018). Koulun ja kasvatuksen lisäksi osallisuudesta puhutaan monen muunkin asian yhteydessä yhteiskunnan eri aloilla. Esimerkiksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa osallisuus määritellään kuulumiseksi ”sellaiseen kokonaisuuteen, jossa pystyy liittymään erilaisiin hyvinvoinnin lähteisiin ja elämän merkityksellisyyttä lisääviin vuorovaikutussuhteisiin.” Lisäksi ”[O]sallisuus on vaikuttamista oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin ja joihinkin yhteisiin asioihin.” (Isola ym. 2017, 5.)

Lapsiin ja nuoriin liittyen osallisuudesta puhutaan niin perusopetuksen, nuorisotyön, toisen asteen oppilaitosten, oppilashuollon kuin kuntavaikuttamisen konteksteissa, ja sen määrittely on ollut varsin monimerkityksistä ja vakiintumatonta (Kiilakoski 2021; Niemi, Heikkinen & Kannas 2010; Stenvall 2018; Särkelä-Kukko 2019). Osallisuuden käsitteen alle on ollut mahdollista sijoittaa hyvin monenlaisia asioita, riippuen eri toimijoiden ihanteista ja tavoitteista (Kiilakoski 2021). Reetta Niemen, Hannu L. T. Heikkisen ja Lasse Kannaksen (2010) mukaan

määrittelyn ongelmallisuus voi johtua käsitteen englanninkielisestä alkuperästä. Käsitteen taustalla on kaksi englannin kielistä käsitettä *participation* ja *engagement*, joista kumpaakaan ei voi kääntää suomeksi suoraan osallisuudeksi. Niemi, Heikkinen ja Kannas ovat löytäneet osallisuudelle kolme erilaista tulkintaa koulukontekstissa: sillä voidaan viitata osallistavaan tutkimusparadigmaan, poliittiseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen tai oppilaan osallisuuteen oppimisprosessissa. (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010.) Osallisuus voidaan ajatella myös kuulumisena, kiinnittymisenä ja kokemisena, jotka pitävät yhteisöjä koossa ja vahvistavat yhteiskunnallista yhteenkuuluvuutta (Särkelä-Kukko 2019). Osallisuuden käsitettä käytetään myös tällä hetkellä käytössä olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014; katso myös Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017).

Tomi Kiilakosken (2021) mukaan osallisuudesta on tullut viime vuosien aikana käsite, jota kukaan ei kovin paljon kritisoi. Kiilakosken näkemyksen mukaan osallisuus on muotoutumassa tai jopa jo muodostunut doksaksi eli ihmisten toimintaa ohjaavaksi kyseenalaistamattomaksi ja itsestään selväksi uskomukseksi. Osallisuutta edistetään, sillä sen oletetaan tukevan monia asioita, kuten poliittisen kulttuurin luomista, lasten ja nuorten tarpeisiin vastaamista, vaikuttamisen oppimista ja demokraattisen yhteisön luomista. Osallisuuden toteutumista voidaan kuitenkin kritisoida ja suomalaista lasten ja nuorten parissa toteutettavaa osallisuustyötä voidaan kuvata edustukselliseksi ja ylhäältä-alas-eteneväksi toiminnaksi. Kiilakosken mielestä näyttää siltä, että osallisuustoiminta edellyttää sekä vallitsevaan järjestelmään sitoutumista että jonkinlaista valmiiksi olemassa olevaa aktiivisuutta. (Kiilakoski 2021; katso myös Rosanvallan 2013, 305–306.) Osallisuusnäkökulman avulla voikin siis olla vaikeaa saada aikaan rakenteisiin kohdistuvia muutoksia. Toimintaan voi myös olla vaikeaa saada mukaan lapsia ja nuoria, jotka eivät ole jo lähtökohtaisesti aktiivisia ja innostuneita osallistumaan ja vaikuttamaan.

Osallisuuden käsitteeseen liittyy siis epäselvyyttä ja monimerkityksellisyyttä. Lisäksi sitä voidaan käyttää toiveiden tynnyrinä, jolla tavoitellaan monia positiiviseksi miellettyjä asioita. Näiden ongelmakohtien takia keskityn tutkimuksessani käyttämään kouludemokratian käsitettä, jonka sidon oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien toteutumiseen. Kouludemokratiakaan ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite. Kuten osallisuudesta, myös kouludemokratiasta voi tulla löyhä yläkäsite, jonka piiriin liitetään monenlaisia hyvänä pidettyjä asioita. Vaarana voi olla käsitteen ytimen, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien, sumentuminen ja huomion keskittäminen ulkonaisiin piirteisiin, kuten esimerkiksi näennäisiin kuulemisjärjestelyihin. Kouludemokratian käsitteen käyttämistä puoltaa kuitenkin se, että sen fokus on konkreettisessa tekemisessä ja toiminnassa, eikä niin abstrakteissa asioissa kuin osallisuuden käsitteen kohdalla. Kuten seuraavassa luvussa esittelen,

kouludemokratian käsitteellä on historiallinen painolastinsa (katso myös Rautiainen 2018). Tästä huolimatta kouludemokratian käsitettä voisi käyttää nykyistä enemmän ja uudistaa sen merkitystä tuomalla se tälle vuosituhannelle.

Kouludemokratian lisäksi väitöskirjani toinen tärkeä käsite on yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio. Oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiolla tarkoitan oppilaiden käsitystä siitä, miten oppilaat ovat kiinnostuneita osallistumaan koulussa, miten kiinnostuneita oppilaat ovat yhteiskunnallisista asioista ja miten paljon he haluavat osallistua yhteiskunnallisiin asioihin (katso Schulz ym. 2018; vertaa Ekman & Amnå 2012). Väitöskirjani toinen osatutkimus tarkastelee koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Tutkimusaineistona käytettiin ICCS 2016 -tutkimuksen Suomesta kerättyä kyselyaineistoa. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin ICCS 2016 -tutkimukseen laadittuja valmiita oppilas- ja opettajaindeksejä (katso Schultz ym. 2018). Nämä indeksit osaltaan määrittävät sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation että yhteisöllisen ilmapiirin käsitteet.

ICCS 2016 -tutkimuksessa koulun ilmapiiri (climate) ymmärretään yhteisiksi uskomuksiksi, yksilöiden ja ryhmien välisiksi suhteiksi, fyysiseksi ympäristöksi ja yksilöiden ja ryhmien tavaksi osallistua organisaatioon (katso Schultz ym. 2016; Van Houtte 2005). Lisäksi koulun ilmapiirillä voidaan yhteiskunnallisen kasvatuksen kontekstissa tarkoittaa kouluyhteisön jäsenten käytöstä ja käsityksiä, uskomuksia ja odotuksia koulustaan oppimisympäristönä (Homana, Barber & Torney-Purta 2005). Opettajia koskevien indeksien näkökulmasta koulun yhteisöllinen ilmapiiri rakentuu opettajien halukkuudesta osallistua koulun asioihin ja oppilaiden käyttäytymisestä suhteessa koulun henkilökuntaan, tiloihin ja välineisiin. Oppilaiden kohdalla koulun yhteisöllinen ilmapiiri rakentuu luokkahuonekeskustelujen avoimuudesta, positiivisesta oppilaiden ja opettajien välisestä suhteesta ja vähäisistä kiusatuksi tulemisen kokemuksista. (katso Schulz ym. 2016.)

Koulun yhteisöllisen ilmapiirin ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation yhteyttä ei ole aikaisemmin tarkasteltu aivan samanlaisesta näkökulmasta kuin toisessa osatutkimuksessani tehtiin. Aikaisempien tutkimusten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että avoimella luokkahuoneilmapiirillä on yhteys esimerkiksi oppilaiden osallistumiseen koulun demokraattiseen toimintaan (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011) ja äänestämiseen tulevaisuudessa (Campbell 2008; Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011; Quintelier & Hooghe 2023; Blasko, Costa & Vera-Toscano 2018). On kuitenkin myös tutkimustuloksia, joissa luokkahuoneilmapiirin yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon on ollut vähäinen (Ekman & Zetterberg 2010; Blasko, Costa & Vera-Toscano 2018).

Aikaisempien tutkimusten perusteella jonkinlainen yhteys on siis mahdollisesti olemassa, mutta asiaa oli syytä tutkia hieman tarkemmin. Valitsin yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation osaksi väitöskirjaani, sillä halusin tutkia koulun yhteisöllisen ilmapiirin eri osatekijöiden yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen

vaikuttamisen orientaatioon. Tavoitteena oli siis purkaa koulun yhteisöllistä ilma-
piiriä hieman pienempiin osiin. Valintaan vaikutti myös se, että halusin käsitellä
oppilaskuntatoiminnan ja tulevaisuusverstastyöskentelyn, eli kouludemokratian
käytännön toteutusmallien lisäksi myös tavallisten oppituntien merkitystä siihen,
miten oppilaat haluavat vaikuttaa koulussa ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Toi-
vottavaa olisi, että kaikki koulussa tapahtuva toiminta tukisi ja mahdollistaisi kou-
ludemokratiaa ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiota.

Kouludemokratian ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation esittelyn ja
määrittelyn jälkeen on syytä pohtia, miksi kouludemokratiaan ja oppilaiden yh-
teiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon kannattaa panostaa? Mitä hyötyä on
siitä, että oppilaat ovat kiinnostuneita vaikuttamaan koulussa ja yhteiskunnassa?

Aktiivisista oppilaista ja kansalaisista hyötyvät sekä ympäröivä yhteiskunta
että oppilaat ja kansalaiset itse. Gert Biestan (2011) mukaan on hyvä muistaa, että
lasten ja nuorten kasvattaminen osaksi demokraattista yhteiskuntaa ei ole vain
vanhempien tai koulun tehtävä, vaan vastuu on koko yhteiskunnalla. Biesta pe-
räänkuuluttaakin myös päättäjien vastuuta siitä, että lapsille ja nuorille luodaan
elinympäristö, joka tarjoaa mahdollisuudet kansalaisuuden harjoitteluun ja
oppimiseen. (Biesta 2011, 1.) Kun lapset ja nuoret otetaan mukaan tekemään pää-
töksiä, on heillä mahdollisuus muokata päätöksentekojärjestelmää demokraatti-
sempaan suuntaan (Feldmann-Wojtachnia ym. 2010). Pitkittäistutkimuksissa on
havaittu, että nuoren aikomus olla aktiivinen tulevaisuudessa oli yhteydessä myö-
hempään aktiivisuuteen (mm. Eckstein & Noack & Gniewosz 2013). Lisäksi on
havaittu yhteys nuorten jo toteutuneella yhteiskunnallisella osallistumisella ja tu-
levaisuudessa tapahtuvalla yhteiskunnallisella toiminnalla (Amná & Zetterberg
2010; McDevitt & Kiousis 2006).

Myös koulussa tapahtuvalla osallistumisella on merkitystä. Useiden tutkimus-
ten mukaan koulussa tapahtuva osallistuminen esimerkiksi oppilaskuntatoiminta-
an on yhteydessä halukkuuteen olla yhteiskunnallisesti aktiivinen tulevaisuudes-
sakin (Keating & Janmaat 2016; Mager & Nowak 2012; McLeod ym. 2010; Pasek
ym. 2008; Putnam 2000; Reichert & Print, 2018; Rodríguez ym. 2016). Yhteis-
kunnallisen vaikuttamisen orientaation kannalta merkityksellisiä asioita koulussa
ovat myös avoin luokkahuonekeskustelu (Tujula ym. 2021), luokassa käytävä poliittinen
keskustelu ja opettajan antama tuki oppilaiden omien mielipiteiden esit-
tämiseen (McDevitt & Kiousis 2006; Hannuksela, Korventausta & Sipinen 2022).
On kuitenkin myös havaittu, että oppilaiden halukkuudella osallistua oppilaskun-
tatoimintaan ei välttämättä ole yhteyttä oppilaiden haluun osallistua muuhun kou-
lun vaikuttamistoimintaan (Bruun ym. 2018).

Koulussa tapahtuvalla osallistumisella on yhteiskunnallisen vaikuttamisen
orientaation lisäksi positiivisia yhteyksiä myös oppilaiden terveyteen (Hammerin,
Andersson & Maivorsdottir 2018), kouluviihtyvyyteen ja oppilaiden itsensä ko-
kemaan hyvään akateemiseen suoriutumiseen, elämään tyytyväisyyteen ja onnel-
lisuuteen (De Róiste ym. 2012). Lisäksi oppilaiden näkemysten arvostaminen ja

huomioiminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin ja vähäisempiin poissaoloihin (Kahne ym. 2022). On myös havaittu, että oppilaiden osallistumisella on yhteys vähäiseen kiusaamiseen (Ahlström 2010; Mehta ym. 2013). Koulun sääntöjen ja toimintatapojen rakentaminen yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa taas on yhteydessä siihen, että häiriökäyttäytymistä on vähemmän ja oppiminen on tehokkaampaa ja helpompaa (Trafford 2008; katso myös Mager & Nowak 2012).

Koulussa tapahtuva osallistuminen voi myös osaltaan tasoittaa sosioekonomista epätasa-arvoa, sillä oppilaiden koulussa tapahtuva osallistuminen ja heidän koulussa saamansa yhteiskunnallinen opetus hyödyttää erityisesti oppilaita, joiden sosioekonominen tausta on keskivertoa matalampi (Hoskins, Huang & Arensmeier 2021; katso myös Hannuksela, Korventausta & Sipinen 2022).

Kouludemokratian toteuttamiseen ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation tukemiseen kannattaa siis panostaa. Tehtävä ei ole koululle kuitenkaan helppo. Kotien rooli nuorten poliittisessa sosialisointiprosessissa on suuri (Koskimaa & Rapeli 2015; Tomperi 2011; katso myös Weiss 2020; Korventausta ym. 2021) ja koulun ulkopuoliset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimistilanteet ovat nuorille koulun sisäisiä oppimistilanteita merkityksellisempiä (Tenojoki, Rantala & Löfström 2018). Koululla on merkittävä rooli erityisesti silloin, kun nuoren koti on poliittisesti passiivinen (Elo 2012; Nurmi 2002; Hannuksela, Korventausta & Sipinen 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2014) antavat koululle roolin tasa-arvon ja nuorten yhdenvertaisten vaikuttamismahdollisuuksien lisääjänä. Koulun tehtävä tasa-arvon lisääjänä on tärkeä, sillä oppilas ei pysty vaikuttamaan kotitaustaansa ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen kasautuu tällä hetkellä samoille nuorille (Myllyniemi 2014; Pekkari & Myllyniemi 2019).

Biestan (2011) mielestä pitäisi siirtyä perinteisestä kansalaiskasvatuksesta demokratian oppimiseen. Biesta näkee kansalaiskasvatuksessa kolme ongelmaa, jotka hankaloittavat demokraattisen kansalaisuuden omaksumista ja siihen kasvamista. Ensimmäinen ongelma on se, että kansalaiskasvatusta kohdistuu yleensä yksilöihin. Huomio kiinnitetään yksilöiden taitoihin ja ominaisuuksiin, sen sijaan, että keskityttäisiin yhteisölliseen toimintaan ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Toinen ongelma on se, että kansalaisuus nähdään kansalaiskasvatuksen lopputuloksena, ei alkupisteenä. Kolmantena ongelmana Biesta nostaa esille sen, että oppilaat eivät aina opi sitä, mitä heille on tarkoitus opettaa. (Biesta 2011, 11–14.)

Kouludemokratian ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation kehittämistä koulussa voi hidastaa tai vaikeuttaa myös se, että opettajien käsitys demokratiasta on usein varsin edustuksellinen ja ohut (katso Männistö 2020; Zyngier 2012b). Opettajat saattavat opettaa demokratiaa teoriassa, mutta eivät käytännössä (Zyngier 2012a, 79). Opettajankoulutuksen ja kansalaiskasvatuksen yhdistäminen on ollut haastavaa (Hansen 2007) ja suomalaiset opettajat ovat perinteisesti mieltäneet itsensä epäpoliittisiksi ja halunneet pitää politiikan koulun ulkopuolella (Rantala 2010). Seuraavaksi käsittelemme suomalaisen kouludemokratian historiaa,

joka osaltaan selittää ympäröivän yhteiskunnan ja opettajien suhtautumista yhteiskunnallisten asioiden käsittelyyn koulussa.

2.2 Kouludemokratian historia Suomessa

Koulun ja demokratian yhdistäminen ei ole uusia asia. Ensimmäinen koulutussavaltajärjestelmä luotiin vuonna 1897 Yhdysvalloissa, josta se myöhemmin kulkeutui saksalaisen Fr. W Foersterin välityksellä Keski-Eurooppaan (Kärenlampi 1999, 60). Foersterin tavoitteena oli, että yhteiskunta kulkisi kohti demokratiaa, ja että ihmiset kykenisivät toimimaan demokraattisessa yhteiskunnassa (Ekqvist 2011, 25). Suomalaisen kouludemokratian alkuna voidaan pitää 1900-luvun alussa tehtyjä oppikoulujen oppilaiden itsehallintakokeiluja (Kiuasmaa 1982, 141–142). Yhtenä toiminnan käynnistäjänä toimi Helsingin suomalainen normaaliyseo rehtorinsa Paavo Virkkusen johdolla (Seppä 1937, 38; Virkkunen 1910). Kokeiluja toteutettiin lisäksi esimerkiksi Kuopiossa, Hämeenlinnassa ja Kristiinassa (Salminen 2002, 246; Virkkunen 1912), ja ne käynnistettiin yleensä opettajien tai rehtorien toimesta (Seppä 1937, 44; Virkkunen 1910). Itsehallintakokeiluihin otettiin vaikutteita Amerikasta ja Saksasta (Ahonen 2006, 27) ja ne tähtäsivät siihen, että vastuuta koulun toiminnasta ja järjestyksen pitämisestä siirrettiin oppilaille (Arola 2003, 14; Salminen 1995, 65; Virkkunen 1910). Suomessa tehdyt kokeilut jäivät kuitenkin yksittäisiksi (Ahonen 2006, 27) ja ne vähenivät ja lopuivat kansalais sodan jälkeen. Yksityisten oppikoulujen johtajien mukaan itsehallinta oli tuottanut epätydyttäviä tuloksia ja jopa häiriöitä koulutyölle. (Salminen 2002, 264; Salminen 1995, 65.) Oppilaat saattoivat väsähtää vastuutehtävien hoitamiseen ja seurauksena oli sekasortoinen kouluarki. Pisimpään itsehallintakokeilut jatkuivat Kristiinan suomalaisessa yhteiskoulussa. (Seppä 1937, 96, 101.)

Yksittäisiä oppilaiden itsehallintakokeiluja toteutettiin kuitenkin Suomessa myöhemminkin. Munkkiniemen yhteiskoulussa aloitettiin itsehallintakokeilu vuonna 1951. Munkkiniemen itsehallintomallissa oppilaat äänestivät luokastaan yhden oppilaan luokan vanhimmaksi ja toisen oppilaan varavanhimmaksi. Aluksi valinta tehtiin kuukausittain, myöhemmin lukukausittain. Luokan vanhimmille annettiin luottamustehtäviä ja luokanvalvojat keskustelivat heidän kanssaan luokan asioista. Rehtorin näkökulmasta luokan vanhimpia pystyi lisäksi käyttämään avuksi tiedottamisessa. Toimintaa kehitettiin edelleen erityisesti 1960-luvun lopulla, jolloin jokaisesta luokasta valittiin kolmihenkinen luokkatoimikunta. Eri luokkien toimikunnat osallistuivat koko koulun yhteisiin kokouksiin, joissa pystyi esimerkiksi tekemään aloitteita koulun kehittämiseksi. Kouludemokratiamallia kehitettiin jälleen edelleen 1970-luvun alussa, jolloin otettiin käyttöön epävirallinen kolmikantaperiaatteella toimiva kouluneuvosto. Munkkiniemessä oltiinkin kouludemokratian suhteen hyvissä asemissa 1970-luvulle tultaessa. (Salminen

2013, 70–74.) Munkkiniemen lisäksi vastaavia kouludemokratiakokeiluja tehtiin monissa muissakin Suomen oppikouluissa (Salminen 2008, 152–153).

Kouludemokratian laajamittainen toteuttaminen aloitettiin Suomessa koko maan tasolla vasta 1970-luvulla oppikoulujen kouluneuvostojen avulla. Oppilaiden suunnalta toivottiin lisää vaikutusmahdollisuuksia kouluihin (Engeström 1967, 16; Aho 1973, 18) ja kouluneuvostojen tehtävistä, kokoonpanosta ja valintamenettelystä käytiin laajaa keskustelua lehdissä ja siihen osallistui muun muassa eri puolueiden ja etujärjestöjen edustajia (Kärenlampi 1999; Ahonen 2006). Eduskunta säätöi vuonna 1972 oppikoulujen kouluneuvostoa koskevan lain, jonka mukaan oppilaiden ja opettajien edustus jakautui kouluneuvostossa tasan. Kouluneuvostoilla oli monia erilaisia tehtäviä ja niiden tavoitteena oli valmentaa oppilaat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Kouluneuvostojen vastuulla oli esimerkiksi kehittää ja yhtenäistää koulun kasvatuksellista suunnittelua, huolehtia luokkakousten ja oppiainekokouksien järjestämisestä sekä ylläpitää ja edistää koulun sisäistä, koulun ja kodin sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välistä yhteistyötä. Myös koulujen järjestyssäännöt, koulusosiaalisen toiminnan kehittäminen, lievimpien oppilaille annettujen kurinpitorangeistuksien määrääminen ja ehdotusten tekeminen koulun kirjasto- ja opetusvälinehankinnoista kuuluivat kouluneuvostojen vastuulle. (Karvonen & Niinistö 1976; Kärenlampi 1999; Ahonen 2006.) Oppikoulujen kouluneuvostoilla oli siis paljon valtaoikeuksia, mutta niiden toiminta alettiin vuosien mittaan kokea byrokraattiseksi, muodolliseksi (Kärenlampi 1999; Ahonen 2006; Salminen 2008, 2013) ja hitaaksi (Karvonen & Niinistö 1975, 33, 66). Lisäksi jotkut kouluyhteisön jäsenet vierastivat puoluepoliittisten ryhmittymien läsnäoloa kouluneuvostojen toiminnassa. Kouluneuvostot lakkautettiin 1980-luvun puolivälissä. (Kärenlampi 1999; Ahonen 2006.)

Peruskoulun kouluneuvostot, joita kutsuttiin myöhemmin johtokunniksi, muodostettiin ennen muuta oppilaiden huoltajien valtaa toteuttavaksi elimeksi. Johtokunnan jäsenet valitsi kunnan- tai kaupunginvaltuusto ja sen kahdella oppilas-edustajalla oli puhevalta, mutta ei äänivaltaa. (Ahonen 2006, 28.) 1970-luvun tapahtumat ja kouluneuvostojen kohtalo olivat merkityksellisiä suomalaisen koulujärjestelmän jatkoon kannalta ja ne vaikuttivat Jukka Rantalan (2010, 9) ja Sakari Suutarisen (2006, 65) mukaan siihen, että tulevana vuosikymmeninä kouluissa välteltiin yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä. 1970-luvun perinnöstä johtuen Suomi jäikin jälkeen pohjoismaisesta kouludemokratiakehityksestä (Ahonen 2007, 43; Rautiainen 2022).

Suomalaisen kouludemokratian vuosikymmeniä jatkuneeseen hiljaiseloon on voinut vaikuttaa jonkin verran myös vuonna 1973 perustettu Vapaan koulutuksen tukisäätiö (VKTS). Säätiön toimintaa tutkineen Sakari Suutarisen (2008; katso myös Okkonen 2012) mukaan VKTS:n perustajat olivat elinkeino- ja kulttuurielämän sekä yliopistojen johtavia vaikuttajia. Säätiön toiminnan päämääränä oli silloisen vasemmistolaisen opetushallinnon ja sen virkamiesten edustaman koulu-

tuspolitiikan vastustaminen (Suutarinen 2008) ja peruskoulu-uudistuksen jarruttaminen (Okkonen 2012). VKTS:n näkemyksen mukaan vasemmiston käsitys demokratiasta oli haitallinen ja säätiön omien tavoitteiden vastainen. Säätiö tekikin Suutarisen mielestä järjestäytyneesti töitä kouludemokratian hävittämiseksi ja yhteiskuntaopetuksen rajoittamiseksi. Suutarisen näkemyksen mukaan säätiö onnistui tavoitteissaan varsin hyvin, sillä kouludemokratia poistui kouluista ja yhteiskunnallista aktiivisuutta tukevan yhteiskuntaopetuksen merkitys pieneni koulun, opettajankoulutuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä. (Suutarinen 2008.) Suutarisen arviota säätiön vaikutuksen merkittävydestä on kuitenkin myös kritisoitu liian rohkeaksi (katso Turpeinen 2022).

2.3 Kouludemokratian nykytilanne

Seuraavaksi käyn läpi kouludemokratian tämän hetken tilannetta Suomessa ja hieman myös muissa Pohjoismaissa. Kouludemokratian kannalta hiljaisten vuosikymmenien jälkeen Suomessa alkoi erityisesti vuosituhannen vaihteen jälkeen näkyä muutoksia (katso Rautiainen 2022). Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ja kouludemokratian tärkeyttä on tuotu esille ja 2010-luvulla tilanne kehittyi niin, että Matti Rautiaisen (2017a) mukaan nyt käynnissä olevaa muutosta voisi kutsua jopa koulutuksen kolmanneksi reformiksi. Kolmannessa reformissa tasa-arvoa viedään eteenpäin niin, että oppilaiden osallistumista vahvistamalla oppilaista tulee tasa-arvoisempia kouluyhteisön jäseniä (Rautiainen 2017a; katso myös Rautiainen 2017b). Rautiaisen (2022) mukaan koulun tulisi jatkossa sitoutua radikaalimmin demokraattiseen ja kestävään elämäntapaan.

Tällä hetkellä tilanne Suomessa on se, että jokaisessa peruskoulussa tulee olla oma oppilaskunta, joka on joko koulun oma tai yhteinen toisen koulun kanssa. Opetuksen järjestäjien velvollisuutena on tehdä mahdolliseksi oppilaiden osallistuminen opetussuunnitelman sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. (Perusopetuslaki 47§.) Lisäksi yläkoulujen tai yhtenäisten peruskoulujen johtokuntiin pitää valita oppilasedustus. Oppilasedustajien pitää olla yli 15-vuotiaita. Lisäksi koulujen toimintaa ohjaavat kuten sanottu muun muassa perustuslaki (Perustuslaki 731/1999), YK:n lapsen oikeuksien sopimus (YK:n lapsen oikeuksien sopimus) ja voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), jotka kaikki tukevat kouludemokratian toteuttamista monella tapaa.

Kouludemokratiaa ja demokratiakasvatusta toteutetaan Suomen lisäksi myös monissa muissa maissa. Tanskassa demokratiakasvatusta on tuotu lakitasolla kouluihin jo 1970-luvun puolivälissä (Seland ym. 2021, 48). Oppilaskuntatoiminnalla on Tanskassa pitkät perinteet, mutta sitä ei koeta kovin vaikuttavaksi toiminnaksi (Bruun 2021). Myös Norjassa on toteutettu demokratiakasvatusta pitkään ja se

näky sekä laissa että opetussuunnitelmassa. Vuonna 2020 käyttöön otettu kansallinen opetussuunnitelma on nostanut demokratiakasvatuksen paljon aikaisempaa suurempaan rooliin. Myös Norjassa kouluissa on oppilaskuntatoimintaa, mutta sielläkin tutkimukset ovat havainneet sen demokraattisuudessa puutteita. (Biseth, Seland & Huang 2021.) Ruotsissa demokratiakasvatusta näkyy opetussuunnitelmassa sekä läpileikkaavana arvona että yksittäisen oppiaineen, erityisesti yhteiskuntaopin, kohdalla (Seland ym. 2021). Ruotsissa on oppilaskuntatoiminnan lisäksi kokemusta myös luokkavalvustoista (Lelinge 2011). Todettakoon myös, että Tanskan, Norjan ja Ruotsin parlamenteissa on panostettu demokratiakasvatukseen selkeästi Suomea enemmän. Tämä näkyy esimerkiksi Suomea laajemmalla demokratiakasvatustamateriaalien ja erilaisten kokemuspohjaisten roolipeli-ten tarjonnassa koulujen käyttöön.

Viime vuosina kouludemokratiaan liittyvää kotimaista tutkimusta on tehty esimerkiksi oppilaskuntatoimintaan (Tujula 2017), luokkahuonedemokratiaan (Tammi 2013; Tammi & Rajala 2018) ja luokkavalvustoon (Moilanen 2020) liittyen. Samaan aihepiiriin liittyvät myös Perttu Männistön (2020) demokratiakasvatusta ja Alekski Fornaciarin (2020) luokanopettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta käsittelevät väitöskirjat. Seuraavaksi esittelen kolme kouludemokratian toteutustapaa: oppilaskuntatoiminnan, tulevaisuusverstaan ja luokkavalvuston. Oppilaskuntatoiminta on ollut peruskouluissa pakollista vuodesta 2014, joten sillä on merkittävä rooli jo olemassa olevana rakenteena. Tulevaisuusverstaas taas on todennäköisesti käytössä vain yksittäisissä kouluissa, mutta sen mahdollisuudet kouludemokratian toteuttajana ovat varsin lupaavat. Väitöskirjani osatutkimukset keskittyvät kahteen edellä mainittuun, mutta kolmas kouludemokratian toteutustapa, luokkavalvusto, on jäänyt tutkimusteni ulkopuolelle. Kyseessä on kohtalaisen vakiintunut kouludemokratian toteutustapa, joka ei kuitenkaan ole vielä levinnyt Suomessa kovin laajaan käyttöön. Luokkavalvustojen toistaiseksi vähäisen levinneisyyden ja tutkimukseen käytössä olleen aikaresurssin puitteissa ei ollut mielekäästä ottaa luokkavalvustoa osaksi tutkimustani. Luokkavalvustoilla on kuitenkin potentiaalia kehittyä toimivaksi kouludemokratian toteutustavaksi myös Suomessa.

2.4 Oppilaskuntatoiminta

Oppilaskuntatoiminta on yleisin kouludemokratian toteutustapa suomalaisissa kouluissa. Oppilaskuntatoiminta on myös tyypillisin koulutuspoliittinen ratkaisu silloin, kun pohditaan miten vaikuttamista pitäisi opettaa (Kiilakoski 2012, 33; katso myös Yamashita & Davies 2010, 230). Oppilaskuntatoiminta rakentuu yleensä oppilaskunnan hallituksen ympärille. Toiminnassa on vaihtelua koulujen

välillä, mutta tyypillinen toteutustapa on se, että jokaiselta luokalta valitaan hallitukseen yksi jäsen ja yksi varajäsen. Oppilaskunnan hallitus kokoontuu keskimäärin pari kertaa kuukaudessa. (Tujula 2017.)

Hiromi Yamashita ja Lynn Davies (2010) ovat tutkineet oppilaskuntatoimintaa Isossa-Britanniassa. Maakohtaisista eroista johtuen kaikkia heidän huomioitaan ei siis voi sellaisenaan verrata tai siirtää suomalaiseen oppilaskuntatoimintaan. Yamashitan ja Daviesin mukaan hyvin toimiva oppilaskunta rakentuu kolmen peruspilarin varaan: kaikki oppilaat otetaan toimintaan mukaan, vaikuttaminen kohdistuu todellisiin asioihin ja oppilaisiin suhtaudutaan koulunkäynnin asiantuntijoina. On tärkeää, että oppilaiden vaikuttaminen kohdistuu esimerkiksi tapahtumien järjestämisen lisäksi myös koulun ydinasioihin, kuten oppituntien toteutukseen. Koulun ydinasioihin vaikuttaminen vaatii yhteistyötä oppilaiden ja opettajien välillä ja yhteistyöstä tulee helpompaa, kun opettajat suhtautuvat oppilaisiin asiantuntijoina, joilla on oman kokemuksensa myötä näkemystä ja osaamista esimerkiksi oppituntien toteuttamiseen liittyen. (Yamashita & Davies 2010.)

Oppilaskuntatoimintaan liittyy kuitenkin erilaisia ongelmia ja monessa koulussa käytäntö voi olla kaukana Yamashitan ja Daviesin (2010) esittelemästä rakenteesta. Oppilaskunnan hallituksessa käsiteltävät asiat saattavat tulla suurimmaksi osaksi ohjaavalta opettajalta ja oppilaiden esille nostamat asiat eivät välttämättä saa ansaitsemaansa huomiota (katso Alanko 2016, 70; Stenvall 2018, 87–88; Tujula 2017). Oppilaskuntatoiminta saattaa keskittyä vain tapahtumien järjestämiseen, yleisten käytännön asioiden hoitamiseen, kuten koulun kasvien kasteluun, mutta varsinaisiin koulun ydintoimintoihin, kuten opetusjärjestelyihin niillä ei ole valtaa. Lisäksi toiminta voi usein olla aikuisjohtoista, jolloin toiminnan vaikuttavuus riippuu paljon oppilaskuntaa ohjaavasta opettajasta ja koulun rehtorista. Aktiivinen oppilaskuntatoiminta voi kehittää yksittäisten oppilaiden taitoja, mutta se ei silti tarkoita, että oppilaskuntatoiminta itsessään olisi demokraattista. (Børhaug 2006; Tujula 2017; Männistö & Moate 2023; katso myös Pérez-Expósito 2015.) Pahimmillaan voi käydä niin, että huonosti toimiva oppilaskuntatoiminta heikentää oppilaiden uskoa demokraattiseen päätöksentekoon (Alderson 2000).

Ongelmallista on myös se, jos oppilaskuntatoiminnassa on mukana vain pieni osa koulun oppilaista (Männistö 2020; Männistö & Moate 2023; Tujula 2017). Nuorten yhteiskunnallinen vaikuttaminen kasautuu samoille nuorille (Myllyniemi 2014, 30–32; Pekkarinen & Myllyniemi 2019) ja koulun tulisi pyrkiä muuttamaan tilannetta niin, että mahdollisimman moni saisi kouluarjessa osallistumisen kokemuksia. Audrey Oslerin (2010) mielestä oppilaskunnan hallituksen valinnassa pitäisi pyrkiä siihen, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus päästä hallituksen jäseneksi riippumatta esimerkiksi sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, vammaisuudesta tai oppimisvaikeuksista. Edellä mainitun lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös siihen, että oppilaiden näkemyksillä on merkitystä. Oppilaskuntatoiminnassa ei pidä tyytyä siihen, että oppilaiden ääni kuullaan, vaan oppilaiden nä-

kemyksiä on kysyttävä aktiivisesti ja näkemykset on myös huomioitava päätöksenteossa. (Osler 2010, 14, 110; katso myös Åkerström 2014, 104–105.) Oppilaskuntatoiminnan tulisi tarjota todellisia vaikuttamismahdollisuuksia näennäisvaikuttamisen sijasta (vertaa Tujula 2017, 78).

Perinteinen oppilaskunnan hallitukseen fokusoitunut oppilaskuntatoiminta voi tuntua erityisesti pienemmistä oppilaista hankalalta, sillä heillä ei välttämättä ole taitoa osallistua ja ilmaista näkemyksiään (katso Lansdown 2010, 15). Oppilaskunnan hallituksen toiminta mallintaa usein aikuisten kokousmaailmaa, johon pienen oppilaan voi olla vaikea kiinnittyä. Sue Cox ja Anna Robinson-Pant (2006) ehdottavatkin, että oppilaskuntatoimintaa kehitettäisiin enemmän lasten näkökulma huomioiden, esimerkiksi käyttämällä visuaalisia menetelmiä, kuten piirtämistä tai aikajanoja.

2.5 Tulevaisuusverstas

Kouludemokratiaa voidaan toteuttaa myös menetelmillä, jotka ovat syntyneet koulun ulkopuolella. Tulevaisuusverstas on Robert Jungkin ja Norbert R. Müllertin (1987) kehittämä tulevaisuudentutkimukseen perustuva fasilitoitu ongelmanratkaisumenetelmä. Tulevaisuusverstaan avulla ihmiset voivat hahmotella mahdollisia ja toivottavia tulevaisuuksia. Tulevaisuuksien suunnittelun perustana käytetään nykyhetken ongelmia ja menetelmä soveltuukin hyvin erityisesti sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen. Tulevaisuusverstas koostuu kolmesta eri vaiheesta, joita edeltää valmisteluvaihe. Valmisteluvaiheessa päätetään käsiteltävä teema ja hoidetaan käytännön järjestelyt ja tiedottaminen. Tulevaisuusverstaan varsinaiset vaiheet ovat:

1. Ongelmavaihe
 - Esitetään valittua aihetta kohtaan kritiikkiä ja nostetaan esille aiheeseen liittyvät kielteiset näkökohdat
 - Esille nousseet asiat kirjataan ylös ja järjestetään aihepiireiksi
2. Mielikuvitusvaihe
 - Vastataan esitettyyn kritiikkiin esittämällä omia toiveita, haaveita ja ideoita ongelman korjaamiseksi
 - Kiinnostavimmat ideat valitaan pienryhmissä ja työstetään edelleen ratkaisuehdotuksiksi
3. Todellistamisvaihe
 - Palataan takaisin todellisuuteen, eli tiedostetaan toimintaa ohjaavat lait, määräykset ja valtasuhteet ja etsitään niiden pohjalta mahdollisuudet toteuttaa ratkaisuehdotuksia
 - Olemassa olevat esteet voidaan selvittää itse tai apuna voidaan käyttää asiantuntijoita

- Lopuksi pohditaan, millaisen toimintahankkeen tai tapahtuman aiheesta voisi jatkokyöstää

Varsinaiset vaiheet voivat kestää muutamia tunteja tai jopa kokonaisia päiviä. Niiden jälkeen on vielä mahdollista toteuttaa toimenpidevaihe, jonka tavoitteena on toteuttaa tulevaisuusverstaassa suunniteltu toiminta. Jos toimintaa lähdetään toteuttamaan, lopputuloksena voi olla niin sanottu ”jatkuva verstaas”. Siinä valittua ongelmaa lähdetään käsittelemään kehämäisesti tulevaisuusverstaan avulla uudelleen. (Jungk & Müllert 1987.) Tulevaisuusverstaaita käytetään nykyisin hyödyksi monenlaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa (Armanto, Lauttamäki & Siivonen 2022). Koulussa tulevaisuusverstaas voidaan toteuttaa hieman edellä kerrotusta poiketen. Yksi koulussa toteutettavan tulevaisuusverstaan toteutusmalli kuvataan kolmannessa osatutkimuksessa (katso Tujula 2022).

Tulevaisuusverstaas on suunniteltu lähtökohtaisesti aikuisille, mutta se sopii myös lasten kanssa käytettäväksi (Alminde & Warming 2020; katso myös Vidal 2006). Koulukontekstissa tulevaisuusverstaasta on käytetty esimerkiksi kouluruokailun kehittämiseen Tanskassa (Bruselius-Jensen 2014) ja ilmastonmuutokseen liittyvässä opetuksessa Itävallassa (Schrot ym. 2020). Suomessa tulevaisuusverstaasta on kokemuksia koulun kehittämisen tutkimisessa rehtoreiden näkökulmasta (Liusvaara 2014) ja kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä huoltajien näkökulmasta (Hietanen ym. 2014). Oppilaiden kanssa toteutetusta tulevaisuusverstaastyöskentelystä on kokemusta esimerkiksi Hesän nuorten ääni -toiminnassa 2000-luvun alussa (katso Nousiainen & Piekkari 2005). Lisäksi tulevaisuusverstaasta on käytetty esimerkiksi elokuvakasvatukseen (Haaranen 2013) ja koulupihan suunnittelun (Mäki-Tasku 2015) yhteydessä. Väitöskirjani kolmas osatutkimus (Tujula 2022) on ensimmäinen varsinainen tutkimus koulukontekstissa toteutetusta tulevaisuusverstaastyöskentelystä Suomessa.

Tulevaisuusverstaas sopii kouludemokratian toteutusmenetelmäksi, sillä se mahdollistaa yhteisen tiedonluomisen ja antaa kokemuksia demokraattisessa ympäristössä toimimisesta (katso Schwencke 2017). Tulevaisuusverstaas tukee myös oppilaslähtöistä koulun kehittämistä, ja sen avulla voi olla mahdollista päästä käsiiksi oppilaiden käsityksiin, tarjota mahdollisuus luovaan ajatteluun ja häivyttää opettajien ja oppilaiden välistä valtaeroa (katso Alminde & Warming 2020). Koulun kehittäminen tulevaisuusverstaan avulla mahdollistaa myös sen, että isommat oppilaat pystyvät auttamaan pienempiä ja verbaalisesti heikompia oppilaita (Alminde & Warming 2020).

Tulevaisuusverstaastyöskentelyn haasteeksi voi muodostua se, että osallistujia ei saada mukaan tai että luovan ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen ei onnistu. Turvalliseen ilmapiiriin on tärkeää panostaa, sillä ilman sitä uusien ja ehkä epärealististenkin ideoiden esittäminen ei ole mahdollista. (Alminde & Warming 2020; Jungk & Müllert, 1987.) Tulevaisuusverstaan ohjaaminen ei ole aina help-

poa ja erityisesti ristiriitatilanteet voivat olla ohjaajalle vaikeita (Vidal 2006). Lisäksi tulevaisuusverstaas saattaa kohdata samoja ongelmia kuin on esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan, luokkavalvuoston tai muun kouludemokratian käytännön toteutuksen kohdalla. Ongelmalliseksi voi muodostua liika opettajaajoitus, opettajan vahva auktoriteettiasema, tapahtumapainotteisuus ja oppilaiden puutteellinen luottamus itseensä päätöksentekijöinä (katso Elvstrand 2009; Kiili 2006, 2016; Koskinen 2010; Thornberg & Elvstrand 2012; Tujula 2017).

2.6 Luokkavalvuosto

Yksittäisen luokan kohdalla opettajalla on suuri rooli demokraattisen toimintakulttuurin luomisessa. Hyvä tapa opettaa demokratiaa on toimia luokassa demokraattisesti ja käydä avointa keskustelua oppilaiden kanssa esimerkiksi siitä, missä menevät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien rajat (Vinterek 2010). Parin viime vuosikymmenen aikana kansainvälisten demokratiatutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi on noussut deliberatiivinen demokratia, jossa kiinnitetään huomiota yhteiseen keskusteluun ja määränemmistön sijaan parhaisiin perusteluihin ja konsensuksen löytämiseen. Deliberatiivinen demokratia sopii hyvin juuri kasvatukseen ja koulumaailmaan, sillä se kannustaa muodostamaan omia mielipiteitä, opettaa ottamaan huomioon toisten näkemykset ja kiinnittämään huomiota suvaitsevaisuuteen. (Biesta 2009; Dryzek 2000; Sant 2019, 667–670; Young 2000.)

Oppilaskuntatoiminnan fokus on usein oppilaskunnan hallituksessa ja toimintaan osallistuu vain pieni osa koulun oppilaista (Tujula 2017). Ongelmaan on reagoitu perustamalla deliberatiivisen demokratian periaatteita (katso Biesta 2009; Dryzek 2000; Sant 2019, 667–670; Young 2000) mukailevia luokkavalvuostoja, joiden avulla on helpompi saada yhä useampi oppilas mukaan vaikuttamaan koulun ja yksittäisen luokan asioihin. Luokkavalvuosto on yksittäisen koululuokan kokous, jossa opettaja ja oppilaat keskustelevat yhteisistä asioista ja tekevät luokkaa koskevia päätöksiä. Luokkavalvuoston kokouksessa käsiteltävät asiat tulevat oppilailta ja opettajilta. Päätökset tehdään demokraattisesti sopimalla tai enemmistön päätöksellä. (Moilanen 2019, 2020.)

Corinne Wyssin ja Alexander Loetscherin (2012) Sveitsissä toteuttamassa luokkavalvuostotutkimuksessa luokkavalvuostot näyttäytyivät menetelmänä, josta oppilaat pitivät ja johon he halusivat osallistua. Tulosten mukaan oppilaat olivat luokkavalvuostossa enemmän äänessä kuin opettaja, ja päätökset tehtiin enemmistön mielipiteen mukaan. Mielenkiintoista oli kuitenkin, että noin kolmasosan oppilaista mielestä lopulliset luokkavalvuostossa tehdyt päätökset teki opettaja. Oppilaista noin viidesosa oli sitä mieltä, että opettajan tulisi päättää yksin luokan asioista. (Wyss & Loetscher 2012.)

Angellin (1998) mukaan luokkavaltuuston avulla oppilaat voivat harjoitella vuorovaikutusta, oman puheenvuoron odottamista, toisten puheenvuorojen kunnioittamista, argumentointia ja empatiaa. Edellä mainittuja asioita harjoittelemalla oppilaat voivat kehittää itseluottamustaan, tehokkuuttaan, kiinnostusta vaikuttamiseen ja demokraattisten arvojen kunnioitusta. (Angell 1998.) Ruotsissa toteutetussa luokkavaltuustotutkimuksessa oppilaat pitivät luokkavaltuustoa tärkeänä vaikuttamisareenana, jonka avulla pystyi vaikuttamaan koulun asioihin niin yksittäisen oppilaan, oman luokan kuin koko koulunkin näkökulmasta. Oppilaat kokivat oman työskentelynsä merkitykselliseksi ja halusivat ottaa vastuuta päätöksenteosta. (Lelinge 2011.) Myös Suomessa on saatu hyviä kokemuksia luokkavaltuuston tyyppisestä toiminnasta. Yksittäisessä alakoulun luokassa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden keskustelutaidot kehittyivät ja luokkahuoneeseen oli mahdollista luoda deliberatiivisen demokratian mukainen keskustelu- ja vaikuttamiskulttuuri. (Tammi 2013; Tammi & Rajala 2017.)

Wyssin ja Loetscherin (2012) mukaan on olemassa toimintatapoja, joilla voi edesauttaa sitä, että luokkavaltuusto toimii hyvin. Luokkavaltuusto kannattaa toteuttaa niin, että oppilaat istuvat ringissä. Tämä lisää oppilaiden puheaikaa ja osallistumista ja helpottaa opettajan ja oppilaiden roolien vaihtamista. Jos mahdollista, luokkavaltuuston istunto kannattaa pitää koko ryhmän välisenä koko ajan, sillä pareiksi tai pieniksi ryhmiksi jakautuminen hankaloittaa hyvän keskusteluilmapiirin syntymistä. Luokkavaltuustossa käsiteltävien asioiden tulisi olla aiheiltaan mahdollisimman monipuolisia ja niiden pitäisi tulla oppilailta, ei opettajalta. Päätöksenteon suhteen äänestäminen ei ole aina paras vaihtoehto ja on hyvä huomioida ennen kaikkea niiden oppilaiden mielipiteet, joihin kyseinen päätöksenteko vaikuttaa eniten. Lisäksi oppilaat kannattaa ottaa mukaan suunnittelemaan luokkavaltuuston rakennetta ja fasilitoimaan kokouksia. (Wyss & Loetscher 2012.)

Luokkavaltuustoja kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Luokkavaltuusto voi keskittyä liikaa oppilaan henkilökohtaiseen kehittymiseen ja vähemmän poliittiseen tai demokraattiseen kasvatukseen. Yhteiskunnallisten valtaongelmien sijaan keskitytään yksilöihin liittyviin kysymyksiin ja henkilökohtaisiin asenteisiin. (Budde & Weuster 2017.) Ongelmia voi tuottaa myös opettajan vahva auktoriteettiasema, joka rajoittaa tiedostetusti tai tiedostamatta oppilaiden osallistumista (Thornberg & Elvstrand 2012).

Wyss ja Loetscher perehtyivät luokkavaltuustotutkimuksessaan neljäntoista eri luokkavaltuuston toimintaan, jossa oli paljon eroavaisuuksia. Tutkijat hahmottelivat tulostensa perusteella kolme erilaista luokkavaltuustomallia perustuen siihen, millainen rooli opettajalla oli toiminnan suhteen. Opettajan rooli voi olla joko dominoiva, fasilitoiva tai osallistuva. Opettajan ollessa dominoivassa roolissa luokkavaltuusto on opettajavetoinen ja käsiteltävät asiat tulevat pääsääntöisesti opettajalta. Päätökset tehdään joko enemmistöäänestyksellä tai opettajan päätöksellä. Opettajan toimiessa fasilitoivassa roolissa käsiteltävät asiat tulevat suurimaksi osaksi oppilailta ja päätökset tehdään konsensuksessa, äänestämällä tai

opettajan päätöksellä. Opettajan toimiessa osallistuvassa roolissa hänen tehtävänänsä on olla normaalina luokkavaltuuston osallistujana. Tällöin päätökset tehdään konsensuksessa, äänestämällä, vähemmistöpäätöksellä tai opettajan päätöksellä. Wyssin ja Loetscherin mukaan hyvin toteutetussa luokkavaltuustossa onkin kyse siitä, että opettaja ja oppilaat vaihtavat keskenään rooleja. Roolin vaihtaminen on kuitenkin vaikeaa ja usein opettaja dominoi fasilitointia, keskustelua ja päätöksentekoa. Wyssin ja Loetscherin mielestä opettajat tarvitsisivat tilanteeseen nykyistä enemmän tukea. (Wyss & Loetscher 2012.)

2.7 Kouludemokratian arviointi

Lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien arviointiin on kehitelty työkaluja (katso Boylan & Dalrymple 2009), mutta ainoastaan kouludemokratian toteuttamisen arviointiin liittyviä malleja on varsin rajallinen määrä. Seuraavassa esittelen erilaisia teoreettisia malleja, joita on mahdollista soveltaa kouludemokratian arviointiin.

Väitöskirjani kannalta oleellisin teoreettinen kehys on Carl Cohenin (1971), Sirkka Ahosen (2007) ja Maria Rönnlundin (2014) ajatusten pohjalta tehty jako kouludemokratian laveuteen, syvyyteen ja vaikuttavuuteen. Ahonen on käyttänyt teksteissään kouludemokratian laveutta ja syvyyttä, Cohen ja Rönnlund myös vaikuttavuutta. Käytän edellä mainittuja kouludemokratian ulottuvuuksia sekä ensimmäisessä että kolmannessa osatutkimuksessani. Kouludemokratian laveudella tarkoitetaan sitä, kenellä oppilaista on mahdollisuus vaikuttaa ja kenen kohdalla vaikuttaminen vaikeaa tai mahdotonta. Kouludemokratian syvyys viittaa siihen, mihin asioihin oppilaat pystyvät koulussa vaikuttamaan. Kouludemokratian vaikuttavuudella taas tarkoitetaan sitä, millaiset vaikutusmahdollisuudet oppilailla käytännössä on. Kouluarjessa kouludemokratian vaikuttavuus tulee esille esimerkiksi siinä, millaiset mahdollisuudet oppilailla on nostaa omia ehdotuksiaan päätöksentekoon kouluyhteisössä. (Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014; Tujula 2017, 2022.)

Kouludemokratian jakoa laveuteen, syvyyteen ja vaikuttavuuteen ei ole aikaisemmin käytetty varsinaisena arviointimenetelmänä. Laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden avulla päästään käsiksi kouludemokratiaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin, mutta paljon asioita jää myös näiden kolmen ulottuvuuden ulkopuolelle. Kolmijako ei varsinaisesti huomioi esimerkiksi ristiriitojen syntymistä ja vastakkainasettelua, joiden käsittelyllä on oleellinen rooli demokratian toteuttamisessa (katso esim. Barber 1984; Hiljanen 2022). Kolmijaon mukaisen jaon tekeminen ei ole aina helppo tehtävä. Kolme kouludemokratian ulottuvuutta saattavatkin mennä helposti osittain päällekkäin. Tästä esimerkkinä on se, että ensimmäisessä osatutkimuksessa (katso Tujula 2017, 83) olen ryhmitellyt yhden asian

kouludemokratian laveuden piiriin kuuluvaksi asiaksi, mutta jälkikäteen ajatellen perustellusti saattoikin tulkita liittyvän kouludemokratian vaikuttavuuteen.

Toinen väitöskirjani kannalta oleellinen arviointimenetelmä on Harry Shierin (2001) osallistumisen polku, jota käytin kolmannessa osatutkimuksessa tulevaisuusverstastyöskentelyn arvioimiseen. Osallistumisen polun avulla esimerkiksi opettajat voivat pohtia aikuisten näkökulmasta, millä tasolla oppilaiden osallistuminen on tietyllä hetkellä (Shier 2001). Polku rakentuu viidestä eri tasosta:

1. Lapsia kuunnellaan.
2. Lapsia tuetaan esittämään heidän mielipiteensä.
3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon.
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin.
5. Lapset jakavat aikuisten kanssa valtaa ja vastuuta päätöksenteosta.

Jokainen taso pitää lisäksi sisällään kolme erilaista sitoutumisen vaihetta: aloittaminen (*opening*), mahdollisuus (*opportunity*) ja velvollisuus (*obligation*). Seuraavalla tasolle päästäkseen on saavutettava kaikki kolme vaihetta. Aloittamisvaiheessa aikuinen tai aikuisyhteisö päättää toimia osallistumista tukevalla tavalla, mutta itse toimiminen ei välttämättä ole vielä mahdollista. Mahdollisuusvaiheessa toiminta on kehittynyt niin, että kyseisellä tasolla toimiminen on mahdollista, sillä toimintaan on varattu tarpeeksi resursseja, kuten koulutusta, rahaa ja henkilökunnan aikaa. Velvollisuusvaiheessa kyseisen tason toiminta on muuttunut velvoittavaksi ja se on kiinteä osa yhteisön toimintakulttuuria. Shierin mukaan toiminnan taso ja vaihe vaihtelee toiminnasta riippuen, eikä yksittäinen aikuinen tai yhteisö toimi vain yhdellä tasolla. (Shier 2001.) Osallisuuden polkua on kritisoitu tikapuumetaforasta, eli siitä, että malli tähtää progressiiviseen kehitykseen, jossa määränäänä on ylin taso (katso Boylan & Dalrymple 2009). Shier (2006) on kuitenkin vastannut kritiikkiin, että mallia on tarkoitus käyttää kuten tikapuita, eli menemällä juuri sopivalle tasolle, ei välttämättä aina ylimmälle tasolle.

Seuraavaksi esittelen malleja, joita en ole käyttänyt osatutkimuksissani, mutta hyödynnän niitä väitöskirjani pohdintaosiossa. Malleja olisi sinänsä voinut käyttää ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa, mutta joko ne eivät riittäneet yksistään tuomaan tarpeeksi laajaa arviointinäkökulmaa tai sitten ongelmaksi muodostui artikkeliformaatin rajallisuus tuoda esille monta laajempaa arviointimallia. Esimerkiksi yksi tunnetuimmista lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksiin liittyvistä malleista, Roger A. Hartin (1997) kehittämät osallisuuden portaat, olisi sopinut kahteen osatutkimukseen hyvin, mutta tilanpuutteen vuoksi se piti jättää pois. Hartin osallisuuden portaiden avulla pystytään arvioimaan lasten osallisuuden tasoa suhteessa aikuisten toimii erilaisissa projekteissa tai muussa yhteistoiminnassa. Hartin näkemyksen mukaan lapsi oppii arvostamaan demokratiaa ja tietämään omat vaikutusmahdollisuutensa vain konkreettisen toiminnan ja osallistumisen avulla. Vaikuttaminen kannattaa aloittaa lasten lähiympäristöstä ja sitä

kautta siirtyä kohti yhteiskunnan rakenteita ja ongelmakohtia. (Hart 1997.) Hartin osallisuuden portaat perustuvat Sherry R. Arnsteinin (1969) kehittämään tikapuumalliin.

Hartin (1997) osallisuuden portaat lähtevät liikkeelle siitä, että aikuinen on mukana toiminnassa. Portaita on yhteensä kahdeksan kappaletta. Hartin mukaan kolme alinta porrasta eivät edusta eivätkä edistä lasten osallisuutta. Seuraavat viisi porrasta kuvastavat osallisuuden eri asteita. Osallisuutta edistävästä portaista portaat 4–6 kuvastavat aikuislähtöisiä projekteja ja portaat 7–8 lapsilähtöisiä projekteja. Alin porras edustaa manipulaatiota (*manipulation*), jolla tarkoitetaan toimintaa, jossa aikuiset käyttävät lapsia tietoisesti omien etujensa ajamiseksi. Myös toinen ja kolmas porras, ulkokohtaisuus (*decoration*) ja tokenismi (*tokenism*) rajoittavat lasten osallisuutta ja estävät lasten aidon osallistumisen. Neljännellä portaalla lapsille kerrotaan mitä tehdään (*assigned but informed*), viidennellä lasten mielipiteet huomioidaan ja heille kerrotaan mitä tehdään (*consulted and informed*) ja kuudennella portaalla päätökset tehdään lasten kanssa (*adult-initiated, shared decisions with children*). Seitsemäs porras edustaa lapsilähtöistä ja lapsijohtoista (*child-initiated and directed*) ja kahdeksas lapsilähtöisiä projekteja, joissa päätökset tehdään aikuisten kanssa (*child-initiated, shared decisions with adults*). (Hart 1997.)

Osallistumisen portaissa ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä kaikessa toiminnassa ylimmälle tasolle. Hartin (1997) mukaan tärkeämpää on se, että lapsi toimii itselleen tarkoituksenmukaisimmalla tasolla kykujensä ja halukkuutensa mukaan. Lasten osallisuuden kuvaamisen lisäksi porrasmalli voi toimia opettajien apuna projektien ja toiminnan suunnitteluvaiheessa. (Hart 1997.) Osallisuuden portaat ovat olleet varsin käytetty työkalu, mutta sitä on myös kritisoitu esimerkiksi porrasmetaforan sopivuudesta osallistumisen arviointiin (Hart 2008). Mallia voidaan kritisoida myös siitä, että sen voidaan ajatella vaativan sitoutumista vallitsevaan järjestelmään (Kiilakoski 2021). Hart on vastannut kritiikkiin avaamalla portaiden käyttötarkoitusta ja alkuperäistä ideaa myöhemmässä julkaisussaan (Hart 2008), jossa hän korostaa, että porrasmalli kuvaa varsin kapeasti lasten osallistumista ja että monien lasten osallistuminen oman yhteisönsä toimintaan jää porrasmallin ulkopuolelle. Porrasmallin alkuperäinen tavoite ei kuitenkaan Hartin mukaan ollut olla kaiken kattava arviointityökalu. Porrasmallin fokus on Hartin näkemyksen mukaan projekti- ja ohjelmatyypisessä toiminnassa, ei lasten jokapäiväisessä epävirallisessa osallistumisessa. Mallin lähtökohta on se, että aikuiset ovat mukana toiminnassa ja malli rajoittuikin kuvaamaan aikuisten erilaisia rooleja lasten osallistumisessa. (Hart 2008.)

Philip A. Woods ja Glenys J. Woods (2012) ovat kehittäneet holistiseen demokratiaan perustuvan kouludemokratian arviointimallin. Holistinen demokratiakäsitys korostaa yhteistyötä, joka pyrkii totuuteen, hyvyteen, tarkoituksellisuuteen ja kaikkien osallistumiseen. Holistisessa demokratiassa pyritään luomaan ympä-

ristö, joka rohkaisee ihmisiä kasvamaan kokonaisina ihmisinä, jotka pyrkivät kehittämään kykyjään ja pyrkivät totuuteen avoimella ja ennakkoluulottomalla tavalla. Tavoitteena on lisäksi helpottaa kaikkien oikeudenmukaista osallistumista. (Woods & Woods 2012.)

Woodsin ja Woodsin (2012) mallissa tarkastellaan kolmeatoista erilaista muuttujaa janoilla, joiden toisena ääripäänä on rationaalisen ja byrokraattisen hierarkian piirteet ja toisena holistisen demokratian piirteet. Muuttujina toimivat esimerkiksi kouluyhteisön hierarkkinen rakenne ja kouluyhteisön sisäinen kommunikointi. Mallin avulla koulut voivat reflektoida oman toimintansa laatua ja sijoittaa itsensä mallin janalle. Lisäksi malli auttaa kouluja pohtimaan, millaisiksi ne haluaisivat kehittyä. (Woods & Woods 2012.)

Myös Isolde de Groot ja Jane Lo (2020) ovat kehittäneet tutkijoille ja opettajille suunnatun mallin, jonka avulla voi suunnitella ja arvioida kouluun liittyvää demokratiatoimintaa ja siitä saatavia kokemuksia. Malli koostuu kolmesta akselistasta, joiden ääripäitä ovat yksilö ja yhteisö, opetus ja osallistuminen ja perinteinen ja kriittinen. Akselit ääripäineen muodostavat yhteensä kahdeksan sektoria, joita voi käyttää apuna demokraattisten kokemusten suunnitteluun ja arviointiin. Sektoreita ovat esimerkiksi kriittinen yhteisöllinen osallistuminen ja perinteinen yksilöllinen opetus. (De Groot & Lo 2020.)

Laura Lundy (2007) on kehittänyt YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kahdennentoista artiklan ympärille rakentuvan osallistumismallin. Kahdennentoista artiklan mukaan ”*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.) Lundyn (2007) malli rakentuu erityisesti kahdennentoista artiklan ympärille, mutta mallin lähtökohtana on, että kaikki muutkin artiklat ovat käytössä ja toteutuvat.

Lundyn (2007) malli jakautuu neljään osaan: tila (*space*), ääni (*voice*), yleisö (*audience*) ja vaikutus (*influence*). Tilalla Lundy tarkoittaa sitä, että kaikille lapsille järjestetään turvallinen tila ja mahdollisuus muodostaa omia mielipiteitään. Äänellä Lundy tarkoittaa sitä, että lapsia tuetaan omien mielipiteiden muodostamisessa ja ilmaisemisessa. Mallin kolmas osa, yleisö, viittaa siihen, että lasten esittämiä mielipiteitä pitää myös kuunnella, pelkkä kuuleminen ei riitä. Vaikutuksella Lundy taas tarkoittaa sitä, että lasten näkemykset on otettava tosissaan ja niihin on reagoitava tilanteen mahdollistamalla tavalla. Lapsille tulee kertoa, mitä on päätetty, miten heidän näkemyksensä on huomioitu ja miksi tiettyyn lopputulokseen on päädytty. (Lundy 2007.)

Basil Bornemann ja Michael Haus (2017) taas ovat kehittäneet kolmiosaisen kriteeristön demokraattisen osallistumisen arviointiin. Heidän mukaansa toiminta tukee demokratiaa silloin, kun siinä toteutuvat seuraavat kolme asiaa:

1. Toiminnan avulla on mahdollista arvioida ja haastaa tai kyseenalaistaa vallalla olevaa järjestystä tai toimintamalleja (avaaminen)
2. Toiminnan avulla on mahdollista muuttaa vallitsevaa järjestystä ja voima-suhteita tasa-arvoisemmiksi (tasoittaminen)
3. Toiminnan avulla yhteistyö ja yhteinen ongelmanratkaisu tulevat mahdollisiksi (sulkeminen)

Bornemann ja Haus (2017) näkevät demokraattisen osallistumisen keskeneräisenä projektina, joka koostuu avaamisesta, tasoittamisesta ja sulkemisesta. Kolme edellä mainittua vaihetta toistuvat toiminnassa aina uudelleen. Jos kaikki kolme vaihetta toteutuvat, on kyseessä demokraattinen osallistuminen.

Janicke Heldal Stray ja Emil Sætra (2018) ovat nostaneet esille neljä edellytystä, joiden avulla koulut voivat toimia demokratisoivana instituutiona ja tukea demokraattista kansalaisuutta. Ensinnäkin koulun rooli demokratiaa tukevana ja muodostavana instituutiona tulisi ymmärtää lasten ja nuorten näkökulmasta. Toiseksi demokraattinen kansalaisuus voidaan ajatella opittavana asiana, joten sen oppimisessa tulisi tukeutua oppimiseen liittyvään teoriataustaan. Kolmantena asiana Stray ja Sætra nostavat esille koulujen mahdollisuuden toimia välittäjäinstituutiona lasten ja nuorten ja ympäröivän yhteiskunnan eri yhteisöjen välillä. Neljänneksi edellytykseksi nostetaan se, että kouluissa demokratia tulisi mieltää elämäntavaksi eikä poliittiseksi hallintomuodoksi. (Stray & Sætra 2018.)

Edellä mainittujen mallien lisäksi kouludemokratian arvioinnissa voidaan käyttää apuna erilaisia demokratiaan liittyviä käsitysmalleja, jotka ovat sovellettavissa koulumaailmaan. Benjamin Barber (1984) jakaa demokratian ohueen ja vahvaan demokratiaan. Käytin Barberin jakoa hyödyksi ensimmäisessä osatutkimuksessani. Ohuella demokratialla Barber tarkoittaa välineellistä, edustuksellista ja liberaalia demokratiaa, jossa ihmisten vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset. Kritiikkinä liberalismille ja ohuelle demokratialle Barber on kehittänyt vahvan demokratian mallin. Vahva demokratia perustuu elämisen tyyliin, jonka tavoitteena on keskenään erilaisten ja erilaisilla näkemyksillä varustettujen ihmisten yhteisöllinen elämä ja sen kehittyminen. Yhteisöllisyys ja tasa-arvo ovat tärkeässä asemassa ja ihmisiin suhtaudutaan kansalaisina, jotka ovat kykeneviä päätöksentekoon. Kansalaisten väliset konfliktit kuuluvat vahvaan demokratiaan ja ne pyritään muuttamaan kansalaisten väliseksi yhteistyöksi osallistumisen, julkisen keskustelun ja kansalaiskasvatuksen avulla. Barberin mukaan keskustelu on tärkeä osa demokratiaa ja kaiken ytimessä on se, että kansalaiset pystyvät vaikuttamaan keskustelun agendaan. Keskustelua tarvitaan myös siihen, että päätöksenteosta tulee laadukkaampaa. Keskustelun avulla ihmisten perustelut näkemyksilleen tulevat esille ja näin voidaan siirtyä helpommin enemmistöpäätöksistä kohti laadullisesti parempia päätöksiä. (Barber 1984, xiv, 117–119, 134–135, 178–182, 199.)

Barberin (1984, 261) mukaan vahva demokratia vaatii toteutuakseen itsehallintoon kykeneviä kansalaisia ja instituutioita, jotka aktivoivat kansalaiset osaksi

keskustelua ja päätöksentekoa niin paikallisesti kuin kansallisestikin. Barberin jalkoa ovat kehittäneet eteenpäin esimerkiksi Luis Armando Gandin ja Michel W. Apple (2002; katso myös Swift 2010; Criddle, Vidovich & O’Neill 2004; McLaughlin 1992; Carr 2010).

John R. Hibbing ja Elizabeth Theiss-Morse (2002) ovat nostaneet esille häivedemokratian (*stealth democracy*). Häivedemokratialla he tarkoittavat demokratiaa, jossa ihmisillä on vain vähäinen kiinnostus vaikuttaa yhteiskunnan asioihin. Häivedemokratiassa ihmiset haluavat, että demokraattinen päätöksenteko on olemassa, mutta sen ei tarvitse näkyä ja vaikuttaa ihmisten arjessa. Demokraattiseen päätöksentekoon voi ja pitää pystyä osallistumaan silloin kuin ihminen itse haluaa, muun ajan demokratia päätöksentekojärjestelmineen voi olla näkymättömänä taustalla. Häivedemokratiassa ihmisten toive on, että päätöksenteko on nopeaa ja tehokasta. (Hibbing & Theiss-Morse 2002; katso myös Bengtsson & Mattila 2009.) Häivedemokratian käsitettä voidaan käyttää apuna, kun pohditaan oppilaiden ja koulun aikuisten roolia kouludemokratian toteuttamisessa.

3 Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimustehtävä

Tässä luvussa esittelen väitöskirjatutkimukseni tutkimustehtävän, tutkimusaineiston, metodit sekä ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat. Tarkoituksena on esitellä tutkimusaiheeni tutkimiseen liittyviä näkökulmia sekä perustella tekemiäni menetelmällisiä ratkaisuja. Yksityiskohtaiset osatutkimusten metodologiaa koskevat seikat on avattu alkuperäisartikkeleissa.

3.1 Tutkimustehtävä

Demokratiaa ei kannata pitää itsestäänselvyytenä, se voi haavoittua ja tuhoutua (Velthuis 2002, 214; Alhanen 2016, 203). Demokratia ja aktiivinen kansalaisuus vaativatkin jatkuvaa vaivannäköä ja jokaisen sukupolven tulisi oppia ne sekä teoreettisena tietona että kokemuksellisinä käytäntöinä (Laitinen & Nurmi 2007, 26). Tuukka Tomperin ja Nelli Piattoevan mukaan demokratia ”*tulee todelliseksi vain ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, johon yhä uudet sukupolvet vuorollaan osallistuvat*” (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Kouluilla onkin tärkeä rooli yhteiskunnassa, sillä ne toimivat paikkoina, jossa lapset ja nuoret oppivat demokratiassa elämisen kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja (Giroux 1988, xxxii). Sirkka Ahosen (2004, 104) mukaan koulut voivat parhaimmillaan toimia kansalaisvaikuttamisen kehtona.

Edellä mainittua koulun tärkeää roolia demokratian säilyttämisessä ja kehittämisessä ei ole tutkittu Suomessa kovin paljon, vaikka asiaa onkin viime vuosina korostettu niin lakiteksteissä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin poliittisissa asiakirjoissakin. Tutkimukseni tehtävänä on tutkia kouludemokratian toteuttamista peruskoulussa. Väitöskirjani osatutkimuksissa aihetta käsitellään alakoulun oppilaskuntatoiminnan (osatutkimus I), alakoulun tulevaisuusverstastyöskentelyn (osatutkimus III) ja yläkoulun osalta koulun yhteisöllisen ilmapiirin ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation välisen suhteen (osatutkimus II) näkökulmista.

Väitöskirjan tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Millaiset käytänteet tukevat tai vaikeuttavat kouludemokratian toteuttamista peruskoulussa?

2. Millainen yhteys koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä on oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon?

3.2 Tutkimusaineisto

Ensimmäisen osatutkimus on laadullinen ja sen tutkimusaineisto koostuu espoolaisten alakoulun oppilaskuntaa ohjaavien opettajien haastatteluista. Osatutkimus käsittelee oppilaskuntaa ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta. Keräsin haastatteluaineiston vuosina 2011 ja 2012 ja aineistoa on käytetty myös pro gradu -tutkielmassani (katso Tujula 2012). Tutkimukseen osallistuneet koulut valittiin sattumanvaraisesti Espoon kaupungin internet-sivuilta löytyneeltä koululistalta. Haastateltavia ohjaajia oli yhteensä kymmenen, joista kolme toimi rehtorina, yksi erityisluokanopettajana ja kuusi luokanopettajana. Yksi haastateltava työskenteli yhtenäiskoulussa, muut alakoulussa. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin.

Toinen osatutkimus on määrällinen ja se pohjautuu ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study 2016) -tutkimuksen Suomesta kerättyihin opettaja- ja oppilaskyselyaineistoihin. Osatutkimuksessa tutkittiin koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. ICCS 2016 on 24:ssä eri maassa toteutettu tutkimus, jossa arvioidaan perusopetuksen kahdeksaluokkalaisten yhteiskunnallisia tietoja, osallistumista ja asenteita. Tutkimuksen toteuttamisesta vastaa IEA-järjestö. ICCS 2016 on jatkoa aikaisemmalle ICCS 2009 -tutkimukselle ja vuonna 1999 toteutetulle CIVED-tutkimukselle. ICCS 2016 -tutkimukseen osallistui Suomesta 179 yläkouluu, 2146 opettajaa ja 3173 oppilasta. Aineisto kerättiin keväällä 2016. (Mehtäläinen ym. 2017.)

ICCS 2016 -tutkimukseen vastanneita opettajia oli kaikissa kouluissa enemmän kuin yksi, mutta osatutkimukseen valittiin jokaisesta mukana olleesta koulusta yksi opettaja, joka oli pääsääntöisesti yhteiskuntaopin ja historian opettaja. Yhteiskuntaopin ja historian opettajia priorisoitiin, koska heidän asiantuntemuksensa kytkeytyy selkeimmin juuri yhteiskunnallisen osallistumisen ja demokration kysymyksiin. Kunkin opettajan vastauksia peilattiin hänen oman koulunsa oppilaiden vastauksiin. Tavoitteena oli, että kouluyhteisön tilanteesta saadaan kattavampi kuva, kun käytössä ovat sekä opettajien että oppilaiden näkökulmat.

Kolmas osatutkimus on laadullinen ja sen tutkimusaineisto koostuu yhden alakoulun rehtorin, opettajien ja oppilaiden haastatteluista. Osatutkimus tarkastelee haastateltavien käsityksiä tulevaisuusverstaan mahdollisuuksista kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa. Keräsin tutkimusaineiston keväällä 2018 pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta pienestä alakoulusta, jossa oli noin 250 oppilasta ja 16 opettajaa. Rehtori ja opettajat haastateltiin yksittäin, oppilaat 3–4 oppilaan ryhmissä. Rehtori haastateltiin kahteen kertaan. Ensin järjestin rehtorille ennakkohaastattelun, jonka avulla sain kerättyä tietoa koulusta ja sen toimintakulttuurista. Tietojen perusteella muokkasinkin opettaja- ja oppilashaastatteluiden sekä varsinaisen rehtorihaastattelun haastattelurunkoja. Varsinainen rehtorihaastattelu pidettiin, kun opettajat ja oppilaat oli haastateltu. Rehtorin haastattelut kesivät yhteensä noin kaksi ja puoli tuntia. Haastateltavia opettajia oli yhteensä

kuusi, joista yksi oli aineenopettaja ja loput viisi luokanopettajia. Opettaja-haastattelujen kesto vaihteli noin puolesta tunnista kahteen tuntiin. Keskimääräinen pituus oli hieman yli tunti. Tavoitteenani oli valikoida haastateltavat opettajat niin, että mahdollisimman moni luokka-aste tuli edustetuksi. Opettajat edustivat yhteensä neljää eri luokka-astetta. Lisäksi opettajien valitsemiseen vaikutti se, että halusin saada mukaan opettajan, joka oli ollut keskeisesti mukana oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ja tulevaisuusverstaan kehittämisessä. Haastateltavia oppilaita oli yhteensä 23, joista 13 oli viidesluokkalaista ja 10 kuudesluokkalaista. Oppilashaastattelujen kesto oli puolesta tunnista tuntiin. Valintani kohdistui viides- ja kuudesluokkalaisiin, koska heillä oli eniten kokemusta tulevaisuusverstastyöskentelystä ja uskoin heidän osaavan kertoa omista käsityksistään kattavammin kuin alempien vuosiluokkien oppilaiden. Kuudesluokkalaisten valintaan vaikutti lisäksi se, että he toimivat tutkimuskoulun tulevaisuusverstastyöskentelyssä työryhmien ohjaajina, ja halusin saada myös tämän näkökulman esille haastatte- luissa.

3.3 Tutkimusmenetelmät

Väitöskirjani yhdistää laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä, mutta kyseessä ei kuitenkaan ole varsinainen mixed methods -tutkimus. Mixed methods yhdistää laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä niin, että tutkittavaan ilmiöön pystytään perehtymään mahdollisimman kattavasti (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007; Spillman 2014; Pitkäniemi 2015). Vaikka eri tutkimusmenetelmien yhdistäminen tuo väitöskirjalleni mixed method -tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, ovat osatutkimukset omia selkeitä kokonaisuuksiaan. Jokaisessa osatutkimuksessa on oma aineistonsa ja tutkimusmenetelmänsä, eikä niitä yhdistetä, yhdistellä tai integroida toisiinsa (katso Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski 2019).

Ensimmäinen ja kolmas osatutkimus perehtyvät kouludemokratian toteuttamiseen liittyviin tulkintoihin ja kokemuksiin laadullisesti. Toinen osatutkimus taas tuo kouludemokratian käsittelyyn oman lisänsä laajan kyselyaineiston avulla ja mahdollistaa enemmän yleistävien havaintojen teon määrällisestä perspektiivistä. Toinen osatutkimus ei tarkastele kouludemokratian toteuttamista suoraan niin kuin ensimmäinen ja kolmas osatutkimus, mutta se tukee väitöskirjakokonaisuutta nostamalla esille koulun yhteisöllisen ilmapiirin osatekijöitä, jotka tukevat kouludemokratian toteuttamista. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation ja koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä tutkimalla on mahdollisuus käsitellä sitä, miten tavallisilla oppitunneilla voidaan tukea oppilaiden halukkuutta vaikuttaa koulussa ja yhteiskunnassa. Lisäksi toisen osatutkimuksen tavoitteena oli tutkia koulujen välisten erojen osuutta siihen, millainen yhteys yhteisöllisellä ilmapiirillä on oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Tutkimusasetelman

avulla oli mahdollista tarkastella esimerkiksi sitä, miten aiottu ja jo toteutunut osallistuminen koulun asioiden hoitamiseen selitti koulujen välistä vaihtelua. Kouludemokratian toteutumisen kannalta merkityksellistä ei ole ainoastaan sopivien menetelmien ja toimintamallien käyttäminen, vaan tärkeää on myös luoda kouluun ilmapiiri, jossa oppilaat uskaltavat ja haluavat vaikuttaa.

Ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla päädyin valitsemaan laadullisen menetelmän, sillä halusin päästä sisälle oppilaskuntatoimintaan ja kuulla toiminnasta vastaavien opettajien käsityksiä (katso Pring 2004). Olisin voinut myös toteuttaa aiheeseen liittyvän kyselytutkimuksen, johon olisi voitu saada huomattavasti enemmän vastaajia. Riskinä olisi ollut, että kyselytutkimuksen avulla en olisi saanut yhtä syvällistä tietoa oppilaskuntatoiminnasta ja vastaukset olisivat voineet jäädä hyvin luettelomaisiksi ja kuvaileviksi. Valitsin ensimmäisen osatutkimuksen haastattelumetodiksi teemahaastattelun. Päädyin teemahaastatteluun, koska se on muodoltaan varsin avoin ja mahdollistaa sen, että haastateltavat voivat halutessaan kertoa käsityksistään suhteellisen vapaamuotoisesti. Haastattelu mahdollistaa myös esimerkiksi kysymyksen toistamisen ja väärinkäsityksien oikaisemisen. (Brinkmann 2013; Pring 2004; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2002.) Teemahaastattelujen avulla pääsin kyselytutkimusta paremmin käsiksi opettajien käsityksiin koulujen sisällä olevista oppilaskuntatoimintaan vaikuttavista ilmiöistä, arvoista ja asenteista. Haastattelukysymysten laadinnassa hyödynsin teoreettisena kehyksenä edellä esiteltyä jaottelua kouludemokratian laveuteen, syvyyteen ja vaikuttavuuteen (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014).

Ensimmäinen osatutkimus ei ole fenomenografinen, mutta se noudattelee tutkimusmenetelmältään fenomenografian tutkimusperinnettä. Osatutkimus tarkastelee ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Marton 1981, 180; Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografian tutkimusperinteestä poikkeavia asioita ovat tutkimuksessani esimerkiksi se, että yksittäisiin oppilaskunnan ohjaajiin, heidän käsityksiinsä ja käsitysten alkuperään kiinnitetään enemmän huomiota kuin on yleensä ollut tapana (vertaa Marton 1981, s. 180). Myös tutkimuksen teoriataustan rooli oli suuremmassa roolissa tulosten analysoinnissa kuin fenomenografian perinteitä täysin kunnioittavassa tutkimuksessa. Analyysin helpottamiseksi litteroin haastattelut sanatarkasti tekstimuotoon. Litteroinnin jälkeen pelkistin haastatteluaineiston ja ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset. Lopuksi jaoin ryhmittelytulokset teemoihin. Aineiston analyysia havainnollistetaan Taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista.

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

Toisen osatutkimuksen tavoitteena oli tutkia kyselydatan avulla oppilaiden ja opettajien kokemuksia koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä ja näiden kokemusten yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Tarkoituksena oli purkaa koulun yhteisöllinen ilmapiiri pienempiin osatekijöihin ja selvittää niiden merkitys suhteessa yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Kirjoitin osatutkimuksen yhdessä Juhani Rautopuron, Jan Löfströmin ja Mikko Niilo-Rämän kanssa. Vastasin itse artikkeliprosessin etenemisestä, osatutkimuksen johdannosta, teoriaosasta, tuloksista, johtopäätöksistä ja pohdinnasta. Jan Löfström oli mukana kaikkien edellä mainittujen osioiden kirjoittamisessa. Osatutkimuksen aineistosta, metodista ja data-analyysistä vastasivat Juhani Rautopuro ja Mikko Niilo-Rämä. Hyödynsimme osatutkimuksessa ICCS 2016 -tutkimuksen valmiita oppilas- ja opettajaindeksijä (Schulz ym. 2018). Valitsimme sellaiset indeksit, joiden avulla saimme mielestämme parhaiten selville oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation ja oppilaiden ja opettajien käsitykset koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä. ICCS 2016 -tutkimuksen oppilas- ja opettajaindeksit olivat keskenään erilaiset. Osatutkimuksessamme opettajaindeksien valinta perustui näkemykseen siitä, että opettajien halukkuus osallistua koulun asioihin ja oppilaiden käyttäytyminen suhteessa koulun henkilökuntaan, tiloihin ja välineisiin kertovat koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä. Oppilasindeksien valinta taas perustui ajatuksen siitä, että koulun yhteisöllinen ilmapiiri rakentuu luokkahuonekeskustelujen avoimuudesta, positiivisesta oppilaiden ja opettajien välisestä suhteesta ja vähäisestä kiusatuksi tulemisen kokemuksista. (katso Schulz ym. 2016.)

Kyselydatan analysoinnissa käytettiin apuna tilastollisia menetelmiä. Perinteisten kuvailevien tunnuslukujen (mm. keskiarvo ja keskihajonta) lisäksi väittämistä muodostettujen indeksien sisäistä konsistenssia (reliabiliteetti) tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Tutkimusaineiston hierarkkisen rakenteen (oppilas, opettaja- ja koulutaso) takia selitysmallien rakentamisessa käytettiin monitasomallinnusta (*mixed effects model*). Monitasomallit ovat käytännössä lineaaristen mallien laajennuksia, joiden avulla voidaan analysoida sekä yksilö- että ryhmätasolta tehtyjä mittauksia (katso Goldstein 2003; Hox 2002; Malin 2005). ICCS 2016 -tutkimuksessa käytettiin yksinkertaisesta satunnaisotannasta poiketen ositettua otantaa, jossa jokainen tutkimukseen osallistunut maa on jaettu ositteisiin ja

jokaisesta ositteesta poimitaan tietty määrä kouluja. Otanta-asetelmasta ja otokseen valittujen oppilaiden ei-satunnaisesta poisjäännistä aiheutuva otantaharha korjattiin käyttämällä IEA:n laskemia oppilaspainoja (Schulz ym. 2018). Osatutkimusta varten oppilaspainot skaalattiin niin, että niiden summa oli yhtä suuri kuin otoskoko.

Analysoinnissa käytettiin apuna malleja, joiden rakentamisessa lähdettiin liikkeelle niin sanotusta nollamallista, jossa oppilaiden tuloksissa ollut vaihtelu jaettiin koulujen väliseen ja koulujen sisäiseen vaihteluun (varianssiin). Edellä mainittujen vaihtelukomponenttien avulla laskettiin sisäkorrelaatio, joka kuvasi sitä, kuinka suuri osuus oppilaiden tulosten vaihtelusta selittyi koulujen välisillä eroilla. Nollamallin jälkeen Malliin 1 lisättiin oppilastason muuttujat selittäviksi muuttujiksi. Malliin 2 lisättiin vielä lisäksi opettajataso muuttujat. Kolmen mallin avulla tarkasteltiin regressiokertoimien avulla muuttujia, jotka olivat tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Samalla pystyttiin tarkastelemaan muuttujien vaikutusta koulujen välisen ja sisäisen vaihtelun komponentteihin.

Kolmas osatutkimus on laadullinen ja metodisesti hyvin samanlainen kuin ensimmäinen osatutkimus. Osatutkimuksen keskiössä ovat rehtorin, opettajien ja oppilaiden käsitykset tulevaisuusverstaasta kouludemokratian toteuttamisen työkaluna. Valitsin laadullisen tutkimusotteen, koska tavoitteenani oli tutustua kouluun, joka ennakkotietojen pohjalta vaikutti olevan edistyksellinen kouludemokratian suhteen. Kyseessä on tapaustutkimus, joka hyödyntää teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Teemahaastattelun valintaan vaikuttivat samat asiat kuin ensimmäisen osatutkimuksen yhteydessä. Rehtori ja opettajat haastateltiin yksitellen, mutta oppilaat haastateltiin ryhmissä, sillä halusin saada oppilaiden käsitykset laajasti näkyviin ja mahdollistaa oppilaiden välisen keskustelun ja keskustelun kehittymisen (katso Watts & Ebbutt 1987, 32). Haastattelujen aikana pyrin huomioimaan kaikki oppilaat, jotta pelkästään puheliaimmat eivät olisi äänessä. Oppilasryhmien kokoonpanot olivat opettajien muodostamia. Haastattelukysymysten laatimisessa hyödynsin teoreettisena kehyksenä kouludemokratian laiveutta, syvyyttä ja vaikuttavuutta (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014) ja Shierin (2001) osallistumisen polkua. Kysymysten tavoitteena oli saada nostettua kaikki kolme kouludemokratian ulottuvuutta esille. Kouludemokratian ulottuvuuksia käsittelevät kysymykset käsittelevät sitä, kenellä on mahdollisuus vaikuttaa, mihin pystytään vaikuttamaan ja miten vaikuttaminen toteutuu käytännössä. Shierin (2001) osallistumisen polusta käytettiin apuna eri tasojen välillä olevia kysymyksiä.

Ensimmäisen osatutkimuksen tavoin myös kolmas osatutkimus hyödynsi fenomenografista lähestymistapaa, olematta kuitenkaan täysin fenomenografinen tutkimus. Myös kolmannessa osatutkimuksessa yksittäisiin haastateltaviin, heidän käsityksiinsä ja käsitysten alkuperään kiinnitettiin enemmän huomiota kuin fenomenografiassa on tyypillistä (vertaa Marton 1981, s. 180). Myös teoriataustan rooli tulosten analysointivaiheessa oli poikkeavaa. Litteroin haastattelut ennen

analysointivaihetta sanatarkasti tekstimuotoon. Litteroinnin jälkeen oli vuorossa haastatteluaineiston pelkistäminen merkitysyksiköiksi ja merkitysyksiköiden ryhmittely ensimmäisen asteen kategorioihin. Lopuksi muodostin ensimmäisen asteen kategorioista toisen asteen kategorioita yhdistelemällä niitä toisiinsa. (katso Huusko & Paloniemi 2006.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ryhmitelin toisen asteen kategoriat vielä kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikeuttavuuden perusteella. Aineiston analysointia havainnollistetaan Taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analysoinnista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus (merkitysyksikkö)	Ensimmäisen asteen kategoria	Toisen asteen kategoria
Koska sitte heille on itsestään selvää, et aikuiset on myönteisiä sille ehdotuksille, ja aina kuunnellaan ja mietitään, että voisko tää toteutua, miten tää vois	Oppilaille on itsestään selvää, että aikuiset suhtautuvat oppilaiden ehdotuksiin myönteisesti ja ehdotuksia kuunnellaan, ja mietitään, miten ne voisivat toteutua.	Oppilasmyönteinen toimintakulttuuri	Kehitymishaluinen ja oppilasmyönteinen toimintakulttuuri

3.4 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat

Tutkimukseni edustaa interpretivismia, eli niin sanottua tulkinnallista paradigmaa. Interpretivismi on tyypillinen tieteenfilosofinen tausta erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, mutta sitä voidaan käyttää myös määrällisessä ja mixed methods -tutkimuksessa. (Burbules ym. 2015.) Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni on tieteenfilosofialtaan hermeneuttinen tutkimus. Hermeneutiikka tähtää tutkittavan asian ymmärtämiseen ja tulkintaan. Ontologisesta eli olemiseen ja todellisuuteen liittyvästä näkökulmasta katsottuna hermeneutiikka näkee ympäröivän sosiaalisen maailman perustuvan tulkinnoille ja todellisuuden olevan kytköksissä ihmisten tekemien tulkintojen kanssa. Hermeneutiikassa todellisuutta ei nähdä kausaalisina reaktioina, vaan erilaisista tulkinnoista rakentuvana kokonaisuutena. Epistemologisesta, eli tietoon, tietämiseen ja totuuteen liittyvästä näkökulmasta katsottuna hermeneutiikka lähtee liikkeelle siitä, että kaikilla ihmisillä, niin tutkijalla kuin tutkittavilla on ennakkokäsityksiä ja ne on huomioitava tutkimusta tehdessä. (Brinkmann 2017; Kerdeman 2015.) Voidaan ajatella, että intepretivismin ja hermeneutiikan keskiössä olevat käsitteet, tulkitseminen ja ymmärtäminen ovat mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, aina aiheenvalinnasta lähtien. Tutkijalla on omat ennakkokäsityksensä, aikaisemmat kokemuksensa ja tulkintansa. In-

terpretivismissa ja hermeneutiikassa edellä mainitut kuuluvat osaksi tutkijan roolia, eikä niitä yritetä peitellä, vaan ne tuodaan avoimesti esille. (Burbules ym. 2015; Smeyers & Smith 2014.)

Väitöskirjani keskeistä käsitettä, demokratiaa, voi lähestyä sosiaalisen ontologian näkökulmasta. Roberto Fregan (2018) mukaan arvot ja normit muokkaavat ja organisoivat jokapäiväistä sosiaalista vuorovaikutusta yksilöllisten tapojen, sosiaalisen vuorovaikutuksen mallien ja organisaatiomuotojen avulla. Ilman tätä ontologista juurtumista arvot ja normit olisivat irrallisia demokratiasta. Demokratia sosiaalisen elämän normina on siis olemassa vain niiden erityisten tapojen, mallien ja muotojen ansiosta, jotka mahdollistavat ja edistävät demokraattista ihmisten välistä vuorovaikutusta. Demokratian sosiaalisen ontologian tehtävänä on sellittää, mitkä tavat, mallit ja muodot edistävät demokraattisen elämäntavan kehittymistä. (Frega 2018.)

Ensimmäinen osatutkimukseni käsittelee ontologisesta näkökulmasta katsottuna haastateltujen oppilaskunnan ohjaajien muodostamaa käsitystä oman koulunsa oppilaskuntatoiminnasta. Kolmas osatutkimus käsittelee rehtorin, opettajien ja oppilaiden käsityksiä tulevaisuusverstastyöskentelystä ja sen toteutumiseen vaikuttavista asioista. Ensimmäisen ja kolmannen osatutkimuksen tutkimuskohteina ovat siis haastateltavien tulkinnat oman koulunsa kouludemokratiasta ja sen toteutumiseen vaikuttavista asioista. Haastateltavien tulkinnat rakentuvat sekä näkyvien rakenteiden ja käytäntöjen, kuten tutkimuskoulun omassa opetussuunnitelmassa ja lukujärjestyksissä olevan oppilaskuntatunnin, että abstraktimpien asioiden, kuten opettajan auktoriteettiaseman, pohjalta. Tarkastelun kohteena oleva kouludemokratia ja demokraattinen elämisen tapa (katso Barber 1984; Männistö 2020) eivät ole mitään pysyvää, vaan ne ovat prosessimaisesti jatkuvassa muutoksessa (katso Biesta 2011, 96–98). Jokaisella haastateltavalla onkin omat käsityksensä ja tulkintansa omasta koulustaan. Kolmannen osatutkimuksen kohdalla haastateltavat ovat voineet tosin saada vaikutteita muiden saman kouluyhteisön jäsenten käsityksistä ja tulkinnoista.

Myös toisen osatutkimuksen kohdalla tutkimuskohteena ovat oppilaiden ja opettajien tekemät tulkinnat omasta koulustaan, mutta tutkimusaineisto on kahdesta edellisestä poiketen määrällisessä muodossa. Tarkastelussa ovat erityisesti opettajien ja oppilaiden tulkinnat koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä ja oppilaiden tulkinnat yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon kuuluvista asioista. Kuten kouludemokratia, myös koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio ovat jatkuvasti muuttuvia ja abstrakteja asioita. Kyselyyn vastanneiden tekemät tulkinnat perustuvat ennakkokäsityksiin, kouluarjen ja vapaa-ajan kokemuksiin sekä oppilaiden omaan yhteiskunnalliseen pohdintaan. Jokaisesta suomalaisesta ICCS 2016 -tutkimuksessa mukana olleesta koulusta on otettu aineistoon yhden opettajan ja kaikkien vastanneiden oppilaiden vastaukset. Jokainen vastaaja on tehnyt oman tulkintansa omasta ja koulunsa tilanteesta. Määrällisen aineiston ansiosta on kuitenkin mahdollista saada rakennettua jokaisen

koulun kohdalla tulkintojen kokonaisuus, jonka avulla voidaan saada yleiskuva koulun tilanteesta.

Epistemologisesta näkökulmasta tarkasteltuna ensimmäisen ja kolmannen osatutkimuksen fokus on haastateltavilta saaduissa haastatteluvastauksissa ja niiden antamassa tiedossa. Haastatteluvastaukset eivät ole objektiivista tietoa esimerkiksi oppilaskunnan tai tulevaisuusverstaan toiminnasta, vaan kyseessä ovat haastateltavien tekemät tulkinnat. Ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla haastateluilta saadut tulkinnat olivat sikäli varsin merkittävässä roolissa, että heidän tulkintansa oli ainut heidän koulustaan saatu tulkinta. Kolmannessa osatutkimuksessa oli mahdollista verrata eri opettajien ja oppilaiden tulkintoja keskenään ja näin muodostaa jonkinlainen tutkijan oma kokonaistulkinta haastateltujen tulkinnan kohteena olevasta kouluyhteisöstä. Sekä kouludemokratia että haastateltavien tulkinnat muuttuvat jatkuvasti, joten kouludemokratian arvioinnin näkökulmasta haastatteluilla on saatu esille siis vain tietyn hetken näkemykset, jotka ovat voineet myöhemmin muuttua. Myös haastateltavien ennakkokäsityksillä on ollut vaikutusta haastateltavien tulkintojen syntymiseen. Haastatteluista saatu tutkimustieto rakentuu ihmisten käsityksistä ja tulkinnoista, ja haastatteluissa esille nousseista konkreettisista ja todistettavissa olevista käytänteistä ja rakenteista.

Toinen osatutkimus tarjosi mahdollisuuden päästä käsiksi ison oppilas- ja opettajajoukon kyselyvastauksiin. Kyselyvastaukset eivät kerro yksioikoisesti totuutta koulujen ilmapiiristä tai oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiosta, mutta niiden avulla voidaan saada kuitenkin rajattu kuva edellä mainituista asioista. Kyselyaineiston erityispiirre epistemologisesta näkökulmasta katsottuna on se, että kyselyyn vastanneet opettajat ja oppilaat ovat joutuneet valitsemaan valmiiksi annetuista vastausvaihtoehdoista tulkintaansa sopivimman vaihtoehdon. Vastaajat eivät siis ole voineet tuoda esille omaa käsitystään esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välisestä suhteesta sellaisenaan. Tilannetta monimutkaistaa se, että toisin kuin haastatteluissa, kyselyssä vastaajan ei ole mahdollista kysyä tarkennuksia kysymyksessä tai vastausvaihtoehdoissa oleviin käsitteisiin. Esimerkiksi kiusaamiseen liittyvissä kysymyksissä vastaajat voivat ymmärtää vastausvaihtoehdot omista ennakkokäsityksistään riippuen eri tavoin.

4 Osatutkimusten kuvaus ja tulokset

Tämä luku esittelee väitöskirjani osatutkimusten analyysia ja tuloksia.

4.1 Osatutkimus I. Analyysin kuvaus ja tulokset

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Tujula 2017) tutkin oppilaskunnan ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta. Oppilaskuntatoiminta voidaan nähdä keskeisenä koulutuspoliittisena ratkaisuna siihen, miten koulussa pitäisi opettaa vaikuttamista (Kiilakoski 2012, 33; Yamashita & Davies 2010, 230). Oppilaskuntatoimintaa ei ole tästä huolimatta juurikaan tutkittu Suomessa. Osatutkimus pohjautui pro gradu -tutkielmaani (Tujula 2012), jonka aineistona toimi kymmenelle espoolaiselle oppilaskunnan ohjaavalle opettajalle pitämäni teemahaastattelut.

Peilasin oppilaskunnan ohjaavien opettajien käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta kouludemokratian laveuteen, syvyyteen ja vaikuttavuuteen (katso Cohen 1971; Ahonen 2007; Rönnlund 2014) ja aikaisempiin oppilaskunta- ja kouludemokratiatutkimuksiin. Tarkoituksena oli selvittää ohjaajien käsitykset siitä, kennellä on mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön asioihin (kouludemokratian laveus), mihin asioihin oppilailta on mahdollisuus vaikuttaa (kouludemokratian syvyys) ja miten vaikuttaminen toteutuu käytännössä (kouludemokratian vaikuttavuus).

Haastateltujen ohjaavien opettajien kokonaiskuva oppilaskuntatoiminnasta oli varsin positiivinen. Haastateltavat kokivat, että oppilaskuntatoiminnassa voi oppia monia hyödyllisiä taitoja ja sen nähtiin lisäävän koulujen yhteisöllisyyttä. Tästä huolimatta oppilaskuntatoiminta ei näyttäydä kovin hyvänä menetelmänä kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen näkökulmasta (katso Taulukko 3). Vaikka suurin osa haastateltujen ohjaajien koulujen luokista olikin mukana koulunsa oppilaskuntatoiminnassa, jäi kouludemokratian laveus varsin vähäiseksi. Yhtenä syynä vähäiseen laveuteen oli se, että vaikka nimellisesti lähes kaikki luokat olivat toiminnassa mukana, useimmiten itse toiminnassa oli kuitenkin mukana vain pari oppilasta jokaiselta luokalta. Myös oppilaiden nuori ikä rajoitti oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia (katso myös Kiili 2006, 197). Oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien oppilaiden rooleissa oli paljon vaihtelua koulusta riippuen. Osa oppilaista oli edustuksellisessa roolissa, osalla taas oli enemmän valtuuksia päätöksentekijänä. Osatutkimuksen tuloksissa olin ryhmitellyt kouludemokratian laveuteen liittyväksi asiaksi sen, että opettajan auk-

toriteettiasema rajoittaa oppilaan vaikutusmahdollisuuksia. Näin jälkikäteen ajateltuna kyseinen kohta kuuluisi kuitenkin enemmän kouludemokratian vaikuttavuuden alle.

Taulukko 3. Oppilaskunnan ohjaavien opettajien käsitykset ja kouludemokratian ulottuvuudet.

Kouludemokratian ulottuvuus	Ohjaajien käsitykset
<p><u>Laveus</u></p> <p>Kenellä koulussa on mahdollisuus vaikuttaa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lähes jokainen koululuokka mukana oppilaskuntatoiminnassa - Toiminnassa mukana vain pari oppilasta jokaiselta luokalta - Nuori ikä rajoittaa oppilaan vaikutusmahdollisuuksia - Opettajan auktoriteettiasema rajoittaa oppilaan vaikutusmahdollisuuksia - Osa oppilaskunnan hallituksen edustajista edustuksellisessa roolissa, osa päätöksentekijänä
<p><u>Syvyys</u></p> <p>Mihin asioihin oppilaat voivat koulussa vaikuttaa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppilaiden vaikutusvalta nähtiin pienenä - Oppilaat vaikuttaneet välinehankintoihin - Oppilaat vaikuttaneet välituntikäytänteisiin - Oppilaat organisoineet tapahtumia
<p><u>Vaikuttavuus</u></p> <p>Miten vaikuttaminen toteutuu käytännöstä ja millaista se on?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppilailla ei aina mahdollisuutta hoitaa hallituksen edustajan tehtäväänsä omassa luokassa - Oppilaskuntatoiminta opettajajohtoista ja ylhäältä ohjattua - Opettajat ulkoistavat tehtäviä oppilaskunnan hallitukselle

Haastattelujen perusteella kouludemokratian syvyyden toteutuminen oppilaskuntatoiminnassa oli kohtalaisen heikkoa. Enemmistö oppilaskunnan ohjaajista piti oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia vähäisinä ja vaikuttaminen keskittyi välinehankintoihin, välituntikäytänteisiin ja tapahtumien järjestämiseen. Tapahtumien järjestäminen nousi haastatteluissa esille yhtenä suurimpana ja yleisimpänä

oppilaskunnan hallituksen tehtävänä. Koulun rakenteisiin ja pedagogisten asioihin vaikuttaminen taas ei noussut haastatteluissa juurikaan esille.

Myös kouludemokratian vaikuttavuuden näkökulmasta katsottuna oppilaskuntatoimintaan liittyy ongelmia. Monen haastateltavan käsitys oli, että oppilaskunnan asioiden läpikäymiseen ei muistettu tai ehditty käyttää tarpeeksi aikaa kaikissa luokissa. Oppilaskuntatoiminta koettiin opettajajohtoisena ja ylhäältä päin johdettuna toimintana, jossa oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon tuotaviin asioihin (katso Shier 2001). Yksi haastatelluista nosti esille, kuinka hänen koulussaan oppilaskunnan hallitukselle saatettiin antaa toteutettavia asioita opettajankokouksesta ilman, että oppilailla on minkäänlaista mahdollisuutta vaikuttaa asiaan.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että haastateltujen oppilaskunnan ohjaavien opettajien käsitysten mukaan oppilaskuntatoiminnan mahdollisuudet kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteuttamiseen ovat varsin rajalliset.

4.2 Osatutkimus II. Analyysin kuvaus ja tulokset

Toisessa osatutkimuksessa (Tujula ym. 2021) tarkasteltiin koulun yhteisöllisen ilmapiirin yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Yhteyttä tutkittiin kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen Suomesta kerättyjen opettaja- ja oppilaskyselyaineistojen avulla. Aineistossa oli mukana 3173 oppilasta ja 179 koulua, joista kaikista oli mukana yksi opettaja. Mukaan valitut opettajat olivat pääsääntöisesti historian ja yhteiskuntaopin opettajia. Opettajien vastauksia peilattiin heidän oman koulunsa oppilaiden vastauksiin. Perinteisten kuvailevien tilastollisten menetelmien lisäksi aineiston analysoinnissa sovellettiin monitasomallinnusta.

Koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ilmapiiriä, jossa oppilaiden näkemyksen mukaan opettajien ja oppilaiden välinen suhde on hyvä, luokkahuonekeskustelu on avointa ja kiusaamista on vähän. Opettajien näkökulmasta katsottuna yhteisöllinen ilmapiiri tarkoittaa oppilaiden hyvää käytöstä ja luokkahenkeä sekä opettajien aktiivista osallistumista koulun asioihin. Oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiolla tarkoitetaan oppilaiden käsityksiä siitä, miten kiinnostuneita he ovat koulussa tapahtuvasta osallistumisesta ja yhteiskunnallisista asioista ja miten paljon he haluavat osallistua yhteiskunnallisiin asioihin (vertaa Ekman & Amnå 2012). Osatutkimuksen teoriatausta rakentui koulun yhteisöllisen ilmapiiriin ja oppilaiden yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvän tutkimuksen ympärille. Samaan aihepiiriin liittyvää tutkimusta on tehty esimerkiksi edelliseen ICCS-tutkimukseen liittyen (katso Knowles & McCafferty-Wright 2015).

Tulosten perusteella koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä oli yleisesti kohtaisen heikko yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Opettajien vastauksien kohdalla yhteydet olivat joko erittäin heikkoja tai olemattomia (vertaa Reichert & Print 2018). Oppilaiden vastauksissa yhteydet olivat yleisesti heikkoja, mutta poikkeuksiakin löytyi. Erityisesti kokemus avoimesta luokkahuonekeskustelusta oli yhteydessä yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Luokkahuonekeskustelujen avoimuudella tarkoitettiin tässä yhteydessä esimerkiksi tilanteita, joissa oppitunneilla opettajat rohkaisevat oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään, oppilaat ottavat esille ajankohtaisia poliittisia tapahtumia keskusteltaviksi luokassa ja oppilaat ilmaisevat luokassa mielipiteitään, vaikka ne eroavaisivatkin luokan enemmistön mielipiteistä. Löydetylle yhteydelle löytyy paljon tukea aikaisemmasta tutkimuksesta (katso Lenzi ym. 2014; McDevitt & Kiousis 2006; Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011; Campbell 2008; Huang ym. 2017; Knowles & McCafferty-Wright 2015; Blasko, Costa & Vera-Toscano 2018; Huang & Biseth 2016; Quintelier & Hooghe 2013; Torney-Purta ym. 2001; Hannuksela, Korventausta & Sipinen 2022). Kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta olivat selkeimmin yhteydessä oppilaiden käymään poliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun vanhempiensa ja ystäviensä kanssa, osallistumiseen koulussa ja tulevaisuudessa tapahtuvaan osallistumiseen koulussa.

Mitä avoimmaksi oppilaat kokivat luokkahuonekeskustelun, sitä enemmän he olivat käyneet poliittista ja yhteiskunnallista keskustelua vanhempiensa ja ystäviensä kanssa. Tulos on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (katso Bruun, Lieberkind & Schunk 2018). Jos oppilas saa kannustusta ja mahdollisuuksia käydä avointa yhteiskunnallista keskustelua koulussa, voidaan olettaa, että hän käy sellaista keskustelua myös vapaa-ajallaan. Toisaalta voi olla myös niin, että jos oppilas on tottunut käymään yhteiskunnallista keskustelua kotona ja vapaa-ajallaan, hän voi haluta käydä tällaisia keskusteluja myös koulussa.

Kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta olivat yhteydessä myös siihen, että oppilas halusi osallistua koulussa tapahtuvaan toimintaan, esimerkiksi olemalla ehdolla oppilaskunnan hallitukseen. Voi olla niin, että oppilas on saanut vaikuttamisesta positiivisia kokemuksia luokkakontekstista ja sitten huomaa haluavansa vaikuttaa laajemminkin koulun asioihin. On myös mahdollista, että oppilas on saanut positiivisia kokemuksia avoimesta keskustelusta esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan parista, ja haluaa tuoda sitä myös omaan luokkaansa.

Mitä enemmän kokemuksia avoimesta luokkahuonekeskustelusta oppilaille oli, sitä enemmän heillä oli aikomuksia osallistua koulun toimintaan, esimerkiksi oppilaskuntatoimintaan, tulevaisuudessa. Yhteys voi selittyä esimerkiksi sillä, että jos oppilas kokee voivansa keskustella oman luokkansa kanssa avoimesti, saattaa hän haluta käydä keskustelua ja vaikuttaa myös koko koulun tasolla.

Koulun yhteisöllisen ilmapiirin ja koulun ulkopuolisen yhteiskunnallisen osallistumisen yhteys taas oli varsin heikko. Tulosten perusteella koulun rooli koulun

ulkopuolisen yhteiskunnallisen kiinnostuksen herättäjänä näyttää siis olevan kohdallisen pieni. Koulujen välisillä eroilla oli varsin pieni selitysosuus tuloksia selitettäessä. Vaikuttaakin siltä, että suomalaiset peruskoulut näyttävät varsin tasaveroisina kasvualustoina yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle.

Analyysin perusteella ei voida sanoa, millainen syy–seuraussuhde on oppilaan kokemuksilla koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä ja oppilaan osallistumisella koulunsa asioiden hoitamiseen. Tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, ettei yhteisölliseen ilmapiiriin panostamisesta ole ainakaan haittaa silloin, kun yritetään vahvistaa oppilaiden halukkuuteen osallistua koulussa ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Erityisesti avoimeen luokkahuonekeskusteluun panostaminen näyttää kannattavalta.

4.3 Osatutkimus III. Analyysin kuvaus ja tulokset

Aikaisemman tutkimuksen perusteella (katso Tujula 2017) oppilaskuntatoiminnan kyky toteuttaa kouludemokratiaa on varsin heikko. Kolmannessa osatutkimuksessa (Tujula 2022) tarkastelin tulevaisuusverstaamenetelmän mahdollisuuksia kouludemokratian toteuttamisen välineenä. Tulevaisuusverstaas on Robert Jungkin ja Norbert R. Müllertin (1987) kehittämä tulevaisuudentutkimukseen perustuva vaiheistettu ongelmanratkaisumenetelmä. Tulevaisuusverstaaseen osallistuvat ihmiset voivat hahmotella mahdollisia tai toivottavia tulevaisuuksia. Jungkin ja Müllertin tavoitteena oli syventää demokratiaa ja lisätä tavallisten ihmisten mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisiin asioihin. Ensimmäiset tulevaisuusverstaas järjestettiin 1950-luvulla ja menetelmää on käytetty erityisesti sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen. Tulevaisuusverstaas koostuu valmisteluvaiheesta, kolmesta varsinaisesta vaiheesta ja mahdollisesta toimenpidevaiheesta. (Jungk & Müllert 1987.)

Tulevaisuusverstaas ei ole ollut laajassa käytössä suomalaisissa peruskouluissa, mutta yksittäisissä kouluissa siitä on kokemusta (katso Haaranen 2013; Mäki-Tasku 2015). Keräsin kolmannen osatutkimuksen tutkimusaineiston pienestä pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta alakoulusta, jossa tulevaisuusverstaas on ollut käytössä koko koulun tasolla jo muutaman vuoden. Tutkimusaineisto koostui rehtori-, opettaja- ja oppilasteemahaastatteluista. Haastattelin rehtorin ja opettajat yksitellen, oppilaille pidin ryhmähaastattelut. Haastattelemiani opettajia oli yhteensä kuusi, joista yksi oli aineenopettaja ja muut luokanopettajia. Oppilaita haastattelin yhteensä 23, joista viidesluokkalaisia oli 13 ja kuudesluokkalaisia 10.

Peilasin rehtorin, opettajien ja oppilaiden käsityksiä tulevaisuusverstaasta kouludemokratian laveuteen, syvyyteen ja vaikuttavuuteen (katso Cohen 1971; Ahonen 2007; Rönnlund 2014; Tujula 2017). Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millainen menetelmä tulevaisuusverstaas on kouludemokratian laveden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen näkökulmasta. Laveuteen liittyviä

asioita analysoitiin nostamalla haastatteluaineistosta esille käsityksiä esimerkiksi siitä, ketkä oppilaat ovat mukana tulevaisuusvestastyöskentelyssä ja siitä, onko kaikilla oppilailla mahdollisuus osallistua työskentelyyn. Syvyyteen liittyviä asioita analysoitiin etsimällä käsityksiä siitä, mihin kaikkeen oppilaat ovat pystyneet tai eivät ole pystyneet vaikuttamaan tulevaisuusverstaan avulla. Vaikuttavuuteen liittyviä asioita taas analysoitiin etsimällä käsityksiä esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuksista nostaa asioita tulevaisuusverstastyöskentelyyn ja siitä, millaisina vaikuttajina opettajat näkevät oppilaat, uskaltavatko oppilaat olla eri mieltä opettajien kanssa ja millaisina oppilaiden vaikutusmahdollisuudet tulevaisuusverstastyöskentelyssä nähdään. Tulokset on koottu Taulukkoon 4.

Taulukko 4. Tulevaisuusverstaas kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen.

	Kouludemokratian laveus	Kouludemokratian syvyys	Kouludemokratian vaikuttavuus
Tulevaisuusverstaas	- Kaikki oppilaat mukana	- Oppilaat vaikuttavat välituntiasioihin - Oppilaat vaikuttavat koulun sääntöihin - Oppilaat vaikuttavat sisustuksen, koulurakennuksen ja pihan suunnitteluun - Oppilaat vaikuttavat kouluruokaan - Oppilaat vaikuttavat hankintojen tekemiseen	- Oppilailla mahdollisuus nostaa asiansa käsittelyyn - Opettajat suhtautuvat oppilaiden ehdotuksiin positiivisesti - Rehtori suhtautuu oppilaiden ehdotuksiin positiivisesti - Oppilaat uskaltavat olla eri mieltä opettajien kanssa - Oppilaiden ideoiden hylkääminen perustellaan hyvin

Kouludemokratian laveus toteutui tulevaisuusverstastyöskentelyssä hyvin, sillä kaikki koulun oppilaat, iästä ja mahdollisista tuen tarpeista huolimatta, olivat mukana työskentelyssä. Kuudesluokkalaisilla oli työskentelyssä suurin vastuu, sillä työskentely toteutettiin heidän ohjauksessaan. Myös kouludemokratian syvyys toteutui työskentelyssä varsin hyvin. Oppilaat ovat pystyneet vaikuttamaan tulevaisuusverstaan avulla esimerkiksi välituntiasioihin, koulun sääntöihin, sisustuksen, koulurakennuksen ja pihan suunnitteluun sekä kouluruokaan ja hankintojen tekemiseen. Yksittäisen oppilaan oppimiseen ja yksittäisen luokan asioihin vaikuttamiseen tutkimuskoulussa oli omat rakenteensa.

Kouludemokratian laveuden ja syvyyden lisäksi myös kouludemokratian vaikuttavuuden toteutumista voidaan pitää onnistuneena. Haastattelujen perusteella tulevaisuusverstaas mahdollisti sen, että oppilaat pystyivät nostamaan periaatteessa minkä tahansa kouluyhteisöön liittyvän asian päätöksentekoon. Kouludemokratian vaikuttavuutta lisäsi se, että rehtori ja opettajat suhtautuivat oppilaiden ehdotuksiin positiivisesti. Haastateltavat kokivat lisäksi, että oppilaat uskaltavat olla

eri mieltä opettajien kanssa, ja että oppilaiden ideoiden hylkääminen perustellaan hyvin.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitkä tekijät luovat mahdollisuuden kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumiselle tulevaisuusverstastyöskentelyssä. Mahdollistavia tekijöitä analysoitiin nostamalla aiheistosta esille käsityksiä esimerkiksi siitä, millainen rooli rehtorilla on tulevaisuusverstaan toteutumisessa, millaisia rakenteita ja velvoitteita tulevaisuusverstastyöskentelyyn liittyy ja millaiseksi koulun toimintakulttuuri koetaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Tulokset on koottu Taulukkoon 5.

Taulukko 5. Kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen mahdollistavat tekijät tulevaisuusverstastyöskentelyssä.

Kouludemokratian mahdollistavat tekijät tulevaisuusverstastyöskentelyssä
<ul style="list-style-type: none">- Rehtori mahdollistaa, linjaa ja sanoittaa oppilaiden vaikutusmahdollisuudet- Asiantuntijaopettaja muutoksen käynnistäjänä- Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin panostaminen vaatii aikaa ja positiivisia kokemuksia- Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien toteutumiseksi on luotu velvoittavia rakenteita- Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet on kirjattu koulun opetussuunnitelmaan- Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tehdään näkyväksi oppilaille, opettajille ja oppilaiden huoltajille- Opettajien ohjaava rooli tukemassa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia- Kehittymishaluinen ja oppilasmyönteinen toimintakulttuuri

Haastatteluissa nousi esille useita kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen mahdollistavia tekijöitä. Tulosten perusteella rehtorilla on suuri merkitys tulevaisuusverstaan ja kouludemokratian toteutumisessa. Tutkimuskoulussa rehtorilla oli ollut suuri rooli tulevaisuusverstaan käyttöön-otossa, ja sen jälkeen myös tulevaisuusverstastyöskentelyn toteutumisessa ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien linjaamisessa. Rehtori panosti tulevaisuusverstastyöskentelyyn myös ajallisesti, sillä hän varasi työskentelyn yhteyteen aikaa oppilaiden apuna olemiseen. Tulevaisuusverstas oli tullut tutkimuskouluun yhden yksittäisen opettajan välityksellä. Kyseinen opettaja oli toteuttanut tulevaisuusverstasta ensin omassa luokassaan, mutta sitten rehtori oli päättänyt, että menetelmä otetaan koko koulun käyttöön. Opettajalla oli varsinkin tulevaisuusverstaan käynnistysvaiheessa paljon vaikutusta siihen, miten menetelmää tutkimuskoulussa toteutetaan.

Haastattelujen perusteella tulevaisuusverstaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien toteuttaminen vaatii aikaa ja positiivisia kokemuksia. Yksi opettaja nosti haastattelussa esille sen, että jotkut opettajat saattavat suhtautua epäilevästi oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin panostamiseen, mutta onnistuneiden kokemusten jälkeen asenteet voivat muuttua. Ajan ja positiivisten kokemusten lisäksi tarvetta on rakenteille, jotka velvoittavat antamaan oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa koulu yhteisön asioihin. Tutkimuskoulussa oli määritelty tulevaisuusverstas

toiminnaksi, johon kaikki opettajat ja oppilaat osallistuvat (katso Shier 2001). Rakenteiden lisäksi tulevaisuusverstaas oli kirjoitettu tutkimuskoulun opetussuunnitelmaan, mikä osaltaan vahvistaa menetelmän roolia ja näkyvyyttä myös koulun ulkopuolelle.

Rehtorin ja opettajien haastatteluissa nostettiin esille, kuinka oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia on tehty näkyväksi oppilaille, opettajille ja oppilaiden huoltajille. Yksi opettaja kertoi, kuinka hän oli joutunut osoittamaan tulevaisuusverstaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien merkitystä joillekin opettajille oppilaiden toiminnan kautta. Rehtorin mukaan koulussa on käyty paljon keskustelua siitä, millaiset vaikutusmahdollisuudet oppilaalla on yksittäisen oppilaan, luokan ja koko koulun tasolla. Opettajien kanssa on myös pohdittu erilaisia käsitteitä, kuten osallisuus ja vaikuttaminen. Oppilaiden kanssa keskustelua on käyty siitä, millaisissa tilanteissa heillä on mahdollista vaikuttaa (katso Vinterek 2010).

Opettajilla on tärkeä rooli oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien toteutumisessa. Haastattelujen perusteella tulevaisuusverstasyöskentely vaatii opettajilta ohjaavaa roolia, joka korostuu erityisesti kuudesluokkalaisten vetämässä työryhmävaiheessa. Opettajien mukaan heidän ei ole helppo jättäytyä tilanteessa pienempään rooliin. Myös oppilaat ovat huomanneet, että tulevaisuusverstasyöskentelyssä opettajan rooli on varsin erilainen, kuin tavallisilla oppitunneilla. Rehtorin ja opettajien mukaan tulevaisuusverstasyöskentely voisi olla hankalaa opettajalle, joka on tottunut opettajajohtoiseen työtapaan. Rehtorin mukaan tutkimuskoulun opettajat edustavat nykyisen opetussuunnitelman (katso Opetushallitus 2014) mukaista opettajaa, joka kykenee ohjaavampaan rooliin.

Monessa haastattelussa nostettiin esille, että tutkimuskoulussa on kehittymishaluinen ja oppilaskeskeinen toimintakulttuuri ja tämä on osaltaan auttanut tulevaisuusverstaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien toteutumista. Kehittymishaluinen toimintakulttuuri näkyy esimerkiksi siinä, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia on kehitetty suunnitelmallisesti ja niistä kerätään jatkuvasti palautetta. Oppilaskeskeinen toimintakulttuuri taas tulee näkyväksi siinä, että oppilaisiin luotetaan (katso Elvstrand 2009; Lundy 2007) ja heitä kuunnellaan ja kohdellaan arvostavasti. Tutkimuskoulun toiminnasta löytyykin holistisen demokratian piirteitä (katso Woods & Woods 2012).

5 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin osatutkimuksia kokonaisuutena ja esittelen kehittäessäni mallin kouludemokratian toteuttamiseksi peruskoulussa. Tämän jälkeen käsittelem tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä huomioita, tutkimuksen normatiivisuutta, tutkijan positiota ja tutkimuksen tieteellistä kontribuutiota. Lopuksi pohdin kouludemokratian tulevaisuutta ja esittelen suuntia jatkotutkimukselle.

5.1 Osatutkimusten tulosten pohdinta

Osatutkimusten johtopäätöksenä voidaan todeta, että suomalainen kouludemokratia näyttäytyy varsin problemaattisena. Oppilaskuntatoiminta on nähty ratkaisuna lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen edistämiseen. Ensimmäisen osatutkimuksen perusteella se ei kuitenkaan ole pystynyt vastaamaan sille esitettyyn haasteeseen. Osatutkimuksen mukaan oppilaskuntatoiminta ei sellaisenaan pysty toteuttamaan kouludemokratian laveutta, syvyyttä ja vaikuttavuutta kovin onnistuneesti. Kaikki oppilaat eivät pääse toimintaan mukaan, toiminta on tapahtumapainotteista, oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset ja toiminta on usein opettajajohtoista. Kouludemokratian laveuden suhteen voi käydä jopa niin, että oppilaat, jotka eivät ole mukana oppilaskuntatoiminnassa, saavat jo alakoulun aikana käsityksen, että päätöksenteko on vain pienen ryhmän vastuulla, eikä muiden tarvitse olla kiinnostunut siitä. Voi siis syntyä käsitys, että rivioppilaan tai tavallisen kansalaisen ei tarvitse olla vaikuttamisesta kiinnostunut. Lisäksi huonot vaikuttamiskokemukset voivat aiheuttaa negatiivisen asennoitumisen kaikkea yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan (katso Bridgland Sorenson 2006).

Oppilaskuntatoiminnan ongelmia ei ole kuitenkaan juuri nostettu julkiseen keskusteluun ja toiminta esitetään usein vain positiivisessa valossa epäkohdat unohtaen. Voidaan toisaalta myös pohtia, onko vika itse oppilaskuntatoiminnan formaatissa vai jossain muussa. Teoriassa oppilaskuntatoiminnan avulla oppilaille voidaan antaa paljon vaikutusmahdollisuuksia, mutta ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla näin ei käytännössä kuitenkaan ole. Suomalaisten peruskoulujen oppilaskuntatoiminta on todennäköisesti kehittynyt ensimmäisen osatutkimuksen haastatteluaineiston keräämisen (v. 2011–2012) jälkeen, mutta suurimmat ongelmakohdat, kuten pieni osallistujajoukko, opettajajohtoisuus ja toiminnan tapahtumapainotteisuus, eivät ole tutkimuskirjallisuuden perusteella radikaalisti muuttuneet.

Kouludemokratian toteutumista oppilaskuntatoiminnassa voitaisiin lisätä esimerkiksi siirtämällä fokus oppilaskunnan hallituksesta yksittäisiin luokkiin (katso

Lelinge 2011; Tammi & Rajala 2017; Moilanen 2020; Hietamäki 2022). Lisäksi voitaisiin ottaa käyttöön oman ryhmän tunti, jonka aikana jokaisessa luokassa olisi mahdollisuus käydä läpi oppilaskunnan hallituksen ja luokan omia asioita, ja samalla harjoitella luokkahuonedemokratiaa ja deliberatiivisen demokratian mukaista keskustelua (katso Tammi & Rajala 2017) esimerkiksi luokkavaltuuston (katso Moilanen 2020) avulla. Kolmannen osatutkimuksen perusteella tulevaisuusverstas voisi täyttää oppilaskuntatoiminnalta jäävää kouludemokratian aukkoa ja toimia kouludemokratiaa lisäävänä koko koulun tasoisena toimintamallina. Tulevaisuusverstastyöskentelyyn pääsevät mukaan kaikki oppilaat ja toiminta on oppilaslähtoisempää kuin perinteinen oppilaskuntatoiminta. Huomionarvoista on kuitenkin se, että kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulun tulevaisuusverstas rakentuu osittain oppilaskuntatoiminnan päälle, joten oppilaskuntatoimintaa ei kannata jättää kokonaan pois.

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voidaan siis todeta, että pelkkä oppilaskuntatoiminta ei riitä toteuttamaan kouludemokratiaa onnistuneesti. Oppilaskuntatoiminta yhdistettynä tulevaisuusverstaaseen taas näyttää yhdistelmältä, jolla on mahdollisuudet toteuttaa kouludemokratiaa varsin laajasti.

Koko koulun tason toiminnan lisäksi on syytä keskittyä myös yksittäisiin luokkiin. Luokkavaltuustotyyppisen yhteisöllisen toiminnan lisäksi huomio kannattaa kiinnittää tavallisiin oppitunteihin. Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen voidaan todeta, että koulun yhteisöllisen ilmapiirin ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation välinen yhteys oli kohtalaisen heikko. Toisen osatutkimuksen perusteella avoimella luokkahuonekeskustelulla on kuitenkin yhteys oppilaiden halukkuuteen keskustella poliittisista ja yhteiskunnallisista asioista vanhempiensa ja ystäviensä kanssa ja osallistua nyt ja tulevaisuudessa koulussa tapahtuvaan vaikuttamistoimintaan. Avoimeen luokkahuonekeskusteluun kannattaa siis panostaa (katso myös Lenzi ym. 2014; McDevitt & Kioussis 2006; Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011; Campbell 2008; Huang ym. 2017; Knowles & McCafferty-Wright 2015; Blasko, Costa & Vera-Toscano 2018; Huang & Biseth 2016; Quintelier & Hooghe 2013; Torney-Purta ym. 2001; Hannuksela, Korventausta & Sipinen 2022). Löytyneiden yhteyksien lisäksi on hyvä kysyä, mitkä yhteydet olivat heikkoja. Huomionarvoisena voidaan pitää esimerkiksi koulun yhteisöllisen ilmapiirin heikkoa yhteyttä nuorten halukkuuteen osallistua koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Voidaankin kysyä, pitäisikö koulun ja kansalaisyhteiskunnan olla nykyistä lähempänä toisiaan? Oppilaskuntatoiminnan, tulevaisuusverstaan ja avoimen luokkahuonekeskustelun avulla voidaan mahdollisesti saada oppilaat innostumaan koulussa tapahtuvasta vaikuttamisesta, mutta myös koulun ulkopuoliseen vaikuttamiseen on syytä panostaa. Positiivinen tulos oli kuitenkin se, että toisessa osatutkimuksessa mukana olleet koulut näyttäytyivät varsin tasaveroisina alustoina osallistumiselle ja yhteiskunnalliselle aktivoitumiselle.

Osatutkimusten tuloksia voi peilata myös kouludemokratiaan liittyviin kansallisiin asiakirjoihin. Tällä hetkellä voimassa olevaan hallitusohjelmaan perustuvassa kansallisen demokratiaohjelman toimintasuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi kiinnittää huomiota lasten ja nuorten arkisiin vaikuttamismahdollisuuksiin, tukea opetussuunnitelmien toimeenpanoa demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen osalta ja jatkaa demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opetussisältöjen ja hyvien käytänteiden juurruttamista ja levittämistä valtakunnallisesti opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen (Oikeusministeriö 2020b). Tutkimustulosteni perusteella kansallisen demokratiaohjelman toimintasuunnitelman tavoitteet on asetettu järkevästi, ja edellä mainittuihin asioihin on syytä panostaa. Erityisesti ensimmäisessä osatutkimuksessa esille noussut kouludemokratian toteutumista hankaloittava tekijä, opettajien kielteinen tai välinpitämätön suhtautuminen oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin, on asia, johon voi olla mahdollista vaikuttaa tukemalla opetussuunnitelman toimeenpanoa ja antamalla aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta (katso Malak-Minkiewicz & Torney-Purta 2021, xix). Täydennyskoulutus tulisi suunnitella niin, että se kattaisi sekä kouludemokratian laiveuden, syvyyden että vaikuttavuuden. Toimintasuunnitelmassa mainittu hyvien käytänteiden levittäminen taas voisi tukea kolmannessa osatutkimuksessa esitellyn tulevaisuusvers-tasmenetelmän levittämistä muihin kouluihin.

Valtakunnallisessa nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a) on osittaisia päällekkäisyyksiä edellä mainitun kansallisen demokratiaohjelman toimintasuunnitelman (Oikeusministeriö 2020b) kanssa. Näiden päällekkäisyyksien lisäksi valtakunnallisessa nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa mainitaan tarpeelliseksi toimenpiteiksi uusien osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevien toimintakäytäntöjen kehittäminen kouluissa, kansalaisyhteiskunnan ja koulujen välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen sekä lasten ja nuorten tukemista kasvussa aktiivisiksi kansalaisiksi ja vaikuttajiksi omassa lähiympäristössään. Lisäksi tavoitteena on kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden yhdenvertaisiin vaikuttamismahdollisuuksiin esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan kautta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a.) Esitetyt toimenpiteet ovat linjassa tutkimustulosteni kanssa. Ensimmäisen osatutkimuksen perusteella on tarvetta kehittää joko uusia osallisuutta tukevia toimintakäytäntöjä tai vähintäänkin kehitettävää oppilaskuntatoimintaa paremmaksi. Ensimmäinen osatutkimus myös korostaa tarvetta kiinnittää huomiota kaikkien oppilaiden yhdenvertaisiin vaikuttamismahdollisuuksiin. Ei riitä, että vain luokan aktiivisimmat oppilaat pääsevät mukaan oppilaskuntatoimintaan. Toinen osatutkimus taas nosti esille tarpeen lisätä kansalaisyhteiskunnan ja koulujen välistä vuorovaikutusta. Ei riitä, että oppilaat saadaan innostumaan koulussa tapahtuvasta vaikuttamisesta, myös ympäröivän yhteiskunnan toiminnoista olisi hyvä kiinnostua. Kuten toisessa osatutkimuksessa todetaan, kansalaisyhteiskunta voisi olla lähempänä kouluja. Käytännössä tämä tarkoittaisi esimerkiksi koulun ja kansalaisjärjestöjen nykyistä lähempää yhteistyötä ja opiskelun laajentumista yhä enemmän koulun ulkopuolelle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) nostetaan kouludemokratiaa ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiota esille monella tapaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tulee tarjota oppilaille ”kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.” (Opetushallitus 2014, 15). Kouluissa pitäisi myös kunnioittaa oppilaiden oikeutta osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Oppilaiden tulisi lisäksi osallistua oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Perusteiden mukaan esimerkiksi seurakuntien, järjestöjen ja yritysten kanssa tehtävä yhteistyö syventää oppilaiden käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta. Oppilaiden tulisi saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässään ja koulussaan, mutta myös koulun lähiympäristössä ja erilaisissa verkostoissa. Lisäksi koulun oppilaiden tulisi olla mahdollista osallistua opetussuunnitelman, siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssääntöjen valmisteluun. (Opetushallitus 2014.)

Kun tutkimustuloksiani suhteuttaa nykyisiin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (Opetushallitus 2014) on huomioitava, että kolmesta osatutkimuksestani vain viimeinen on tehty niin, että kyseiset opetussuunnitelmien perusteet ovat olleet käytössä. Tässä yhdessä tapauksessakin uusi opetussuunnitelma oli ollut käytössä vain hetken aikaa. Tutkimustuloksiani ja opetussuunnitelmien perusteita vertaamalla on kuitenkin mahdollista pohtia, millaiset raamit ja tavoitteet kouludemokratialle ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiolle opetussuunnitelman perusteissa esitetään.

Ensimmäisen osatutkimuksen perusteella perusopetus ei ainakaan oppilaskuntatoiminnan kautta tarjonnut kaikille oppilaille kokemusta ja mahdollisuutta rakentaa kouluyhteisönsä toimintaa. Toisaalta kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa asiassa oli onnistuttu haastatteluiden perusteella hyvin. Samassa tutkimuskoulussa oli myös huomioitu se, että oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Myös oman opiskelun, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi oli tutkimuskoulun oppilaille mahdollista. Tulevaisuusverstastyöskentelyn avulla oppilaille tarjottiin mahdollisuus tehdä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen, kuten yritysten ja kaupungin eri virastojen, kanssa.

Vaikka kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulun toiminta näyttääkin olevan hyvin linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa, ei koulun oppilaille ollut aineistonkeruuhetkellä suoraa mahdollisuutta vaikuttaa koulunsa lukuvuosisuunnitelmaan. Kokonaisuutena tutkimuskoulu kuitenkin noudattaa opetussuunnitelman perusteiden linjauksia varsin onnistuneesti.

5.2 Malli kouludemokratian toteuttamiseksi suomalaisessa peruskoulussa

Kuten aikaisemmissa luvuissa on mainittu, suomalainen kouludemokratia vaatii päivittämistä. Seuraavassa esittelen osatutkimusteni ja aikaisempien aiheeseen liittyvien tutkimusten avulla kehittäessäni kouludemokratiamallin, jonka suuntaisesti suomalaista kouludemokratiaa voisi mielestäni kehittää. Näkemykseni mukaan kouludemokratian tulisi olla jatkossa kiinteä osa kouluarkea, ei mikään ylimääräinen asia (katso Raiker, Mäensivu & Nikkola 2017, 36; Männistö 2018). Ennen varsinaista mallin esittelyä käyn läpi mallin teoreettista taustaa. Mallin esittelyn jälkeen arvioin mallin käytännön toteutettavuutta.

Huomioin mallia suunnitellessani ensimmäisen osatutkimukseni tulokset ja rakensin oppilaskuntatoiminnan roolin mallissa kohtalaisen pieneksi. Kolmannen osatutkimukseni tulosten perusteella suunnittelin varsin suuren roolin tulevaisuusverstaalle, joka toki toimii yhteistyössä oppilaskuntatoiminnan kanssa. Mallissa pyritäänkin huomioimaan kouludemokratian laveus, syvyys ja vaikuttavuus (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014; Tujula 2017, 2022) mahdollisimman kattavasti. Toisen osatutkimuksen tulokset on huomioitu mallin suunnittelemisessa siten, että tavoitteena oli rakentaa kokonaisuus, joka tukisi mahdollisimman hyvin avointa luokkahuonekeskustelua. Tätä tavoitetta tukee esimerkiksi luokkavaluuston rooli osana mallia. Avoimen luokkahuonekeskustelun tukeminen on kannatettavaa myös tasa-arvon näkökulmasta, sillä suomalaisissa kouluissa sosioekonominen tausta ei vaikuta oppilaiden mahdollisuuksiin päästä osaksi avointa luokkahuonekeskustelua (Hoskins, Huang & Arensmeier 2021).

Mallia voidaan tarkastella myös demokratiakasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta. Malli on suunniteltu niin, että se tarjoaa oppilaille toimintaa, joka mahdollistaa vapauden ja tasa-arvon toteutumisen (katso Biesta 2013; Männistö 2020). Kasvatuksen perinteinen dilemma pakon ja vapauden välillä (Salminen 2012, 249–252) on pyritty huomioimaan niin, että oppilaiden vapaus on pyritty maksimoimaan koulun rakenteiden mahdollistamissa rajoissa. Demokraattinen yhteiselo vaatii yhteisiä moraalisia periaatteita, joista pidetään kiinni, vaikka ne rajoittaisivatkin joidenkin oppilaiden vapautta (Puolimatka 1997, 125–126). Koulussa tämä näkyy esimerkiksi yhteisinä sääntöinä ja käytänteinä. Mallin avulla oppilaille on periaatteessa mahdollisuus työskennellä vuorovaikutuksellisessa ja yhteisöllisessä ympäristössä, jossa oppilaille on tasa-arvoiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa (katso Männistö 2020). Esimerkiksi tulevaisuusverstastyöskentely mahdollistaa oppilaiden välisen yhteistyön ja dialogin, jossa jokaisella on mahdollisuus edustaa omaa näkökulmaansa turvallisessa ilmapiirissä.

Olen käyttänyt suunnittelutyössä avukseni myös Shierin (2001) osallistumisen polkua. Malli voidaan kokonaisuutena sijoittaa Shierin neljännelle tasolle, jossa

lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Toivottavaa olisi, että kaikki koulut olisivat neljännen tason velvollisuusvaiheessa, jossa opettajat on velvoitettu huomioimaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja ne ovat kiinteä osa koulun päätöksentekorakenteita. Kolmannen osatutkimuksen perusteella kouludemokratiaan liittyvien käytänteiden lisääminen koulun opetussuunnitelmaan tekee niistä selkeitä ja kaikkia opettajia velvoittavia käytänteitä. Näin kouludemokratian toteuttaminen ei jää yksittäisen opettajan mielenkiinnon varaan.

Olen yrittänyt rakentaa mallin niin, että sen mukaisesti toimimalla tavoiteltiin Woodsin ja Woodsin (2012) arviointimallissa holistisen demokratian piirteitä. De Grootin ja Lon (2020) arviointimallissa mallin mukainen toiminta taas sijoituisi todennäköisesti varsin monelle eri sektorille toiminnasta riippuen. Parhaimmillaan esimerkiksi tulevaisuusverstastyöskentelyssä voitaisiin päätyä kriittisille sektoreille, joissa yritetään vaikuttaa myös käytänteisiin tai päätöksentekorakenteisiin.

Mallin mukaista toimintaa voidaan pohtia myös Hartin (1997) osallisuuden portaiden avulla. Tavoitteenani on ollut luoda malli, jonka mukainen toiminta voidaan sijoittaa portaille 4–8. Kahdelle korkeimmalle portaalle, joissa toiminta on lapsilähtöistä ja lapsijohtoista tai lapsilähtöistä ja päätökset tehdään aikuisten kanssa, voidaan päästä jossain tilanteissa esimerkiksi tulevaisuusverstastyöskentelyssä tai yksittäisen oppilaan valinnaisaineprojektissa. Kahden ylimmän portaan saavuttaminen voi kuitenkin jäädä vähäiseksi, sillä lähtökohtaisesti koulun rakenteet eivät mahdollista oppilaille täysiä päätösmahdollisuuksia. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia rajoittavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi opetussuunnitelman asettamat rajat opiskelun tavoitteisiin ja sisältöihin, opettajaa velvoittava valvontavastuu, rehtorin vastuu koulun toiminnasta ja opettajien työaikaa säätelevät työehtosopimukset ja opetusvelvollisuudet.

Myös Lundyn (2007) osallistumisen malli toimii oman mallini perustana. Mallini mukaisesti toimimalla kaikille oppilaille on periaatteessa mahdollista luoda turvallinen tila ja moninaiset mahdollisuudet omien mielipiteiden muodostamiselle. Oppilaita myös tuetaan niin opettajien kuin oppilaidenkin tasolta omien mielipiteiden muodostamisessa ja ilmaisemisessa. Tällainen toiminta voi mahdollistaa kolmannen osatutkimuksen perusteella kouludemokratian toteutumista kouluyhteisössä. Kouludemokratiamalli tarjoaa myös mahdollisuudet, esimerkiksi tulevaisuusverstastaan avulla, oppilaiden mielipiteiden aitoon kuuntelemiseen. Myös oppilaiden näkemysten huomiointi ja niiden mukainen reagointi on mahdollista toteuttaa kouludemokratiamallin mukaisen toiminnan avulla. Mallin avulla oppilaille on mahdollista saada kokemuksia siitä, mitä demokratia on ja miten se toimii. Oppilaiden näkemysten huomioimisella ja arvostamisella voi olla positiivisia seurauksia myös oppilaiden koulumenestykseen (katso Kahne ym. 2022).

Olen hyödyntänyt myös Bornemannin ja Hausin (2017) demokraattisen osallistumisen arviointikriteereitä mallia suunnitellessani. Mallin mukaisen toiminnan

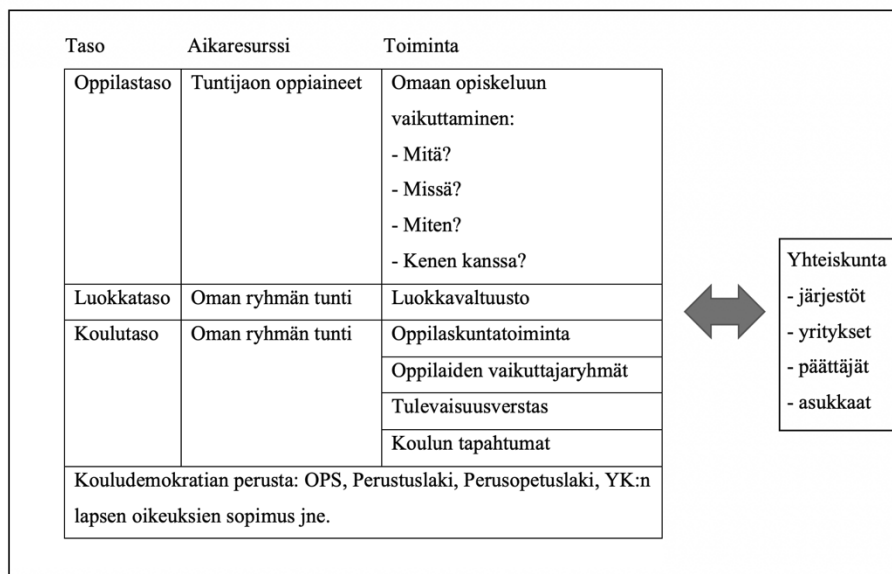
avulla on mahdollista haastaa tai kyseenalaistaa vallalla olevaa järjestystä tai toimintamalleja. Myös vallitsevan järjestyksen ja voimasuhteiden tasa-arvoisemmaksi muuttaminen on periaatteessa mahdollista. Toki on huomattava, että koulussa lopullinen päätösvalta on opettajilla ja varsinkin rehtorilla, joten isojen rakenteellisten muutosten tekeminen voi olla vaikeaa. Lisäksi yksittäisten koulujenkin päätöksentekomahdollisuudet ovat joissain asioissa varsin rajalliset. Erityisen hyvin malli mahdollistaa yhteistyön ja yhteisen ongelmanratkaisun, jotka toteutuvat esimerkiksi luokkavaltuustossa tai tulevaisuusverstaassa.

Kouludemokratiamallini tavoitteena on luoda edellytykset kouludemokratian toteutumiseksi ja demokraattisen kansalaisuuden tukemiseksi. Mallia suunnitellakseni olenkin käyttänyt avukseni Strayn ja Sætran (2018) esille nostamia neljää edellytystä, jotka mahdollistavat koulun toimimisen demokratisoivana ja demokraattista kansalaisuutta tukevana instituutiona. Tavoitteenani on ollut, että kouludemokratiamallissa toteutuisivat kaikki edellytykset. Malli lähtee liikkeelle siitä, että pyritään maksimoimaan oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet niin yksilön, luokan kuin koulunkin tasolla oppilaiden kehitystaso huomioiden. Lasten ja nuorten näkökulma tulee siis toivottavasti huomioitua. Mallissa myös huomioidaan se, että vaikuttaminen on taito, jonka voi oppia ja jota voi harjoitella. Esimerkiksi tulevaisuusverstaassa pienimmätkin oppilaat pääsevät toimintaan mukaan. Myös kolmas Strayn ja Sætran esille nostama asia, koulun rooli välittäjänä lasten ja nuorten ja ympäröivän yhteiskunnan eri yhteisöjen välillä, pyritään huomioimaan mallissa. Tulevaisuusverstastoiminnassa on hyvin yleistä, että oppilaat tekevät yhteistyötä jonkun koulun ulkopuolisen tahon kanssa. Myös tavallisilla oppitunneilla esimerkiksi Gutsy Go -tyyppisissä projekteissa, edellä mainittu yhteistyö on hyvin toteutettavissa. Neljäs edellytys, demokratian mieltäminen elämäntavaksi on sisäänrakennettuna kouludemokratiamalliin. Malli pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan demokratian pitäisi läpileikata kaikki koulun toiminta, ei vain oppilaiden edustukselliset vaikuttamiskeinot.

Kuten olen aikaisemmin nostonut esille, Biesta (2011) on esittänyt kritiikkiä kansalaiskasvatusta kohtaan. Biestan kritiikki on pyritty huomioimaan kehittämäni mallin suunnittelussa. Kouludemokratia nähdään mallissa erityisesti yhteisöllisenä toimintana, johon jokaisella oppilaalla on mahdollisuus päästä mukaan. Ensimmäisen osatutkimuksen perusteella oppilaskuntatoiminta ei välttämättä mahdollista kaikkien oppilaiden mukaan ottamista. Kouludemokratiamallissani kiinnitetäänkin huomiota siihen, että toiminta ei ole yksilö- ja taitokeskeisestä, vaan oppilaat pääsevät toimimaan erilaisissa ryhmissä ja jokainen pystyy osallistumaan omien taitojensa mukaan. Tulevaisuusverstaassa aktiivisessa roolissa voivat kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulun kokemusten perusteella olla kaikkien vuosiluokkien oppilaat, eikä sillä ole merkitystä onko oppilas ensimmäisellä tai kuudennella luokalla. Kuudennen luokan oppilaat ovat ohjausvastuussa, mutta haastattelimieni oppilaiden perusteella ensimmäisen luokan oppilaat saattavat olla joskus ryhmän aktiivisimpia jäseniä. Kehittelemäni kouludemokratiamalli

lähtee siitä, että oppilaat oppivat toiminnan ja ongelmanratkaisun kautta. Varsinaista kaikille yhteistä opiskeltavaa tietosisältöä ei esimerkiksi tulevaisuusverstastyöskentelyn kohdalla ole, vaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen välityksellä ja tietosisällöt tulevat kulloinkin käsiteltävänä olevan asian perusteella. Tulevaisuusverstastyöskentelyssä jokainen ryhmä etsii ja jäsentää omaan aiheeseensa liittyvää tietoa mahdollisimman monipuolisesti. Koska tietosisältö ei ole välttämättä etukäteen tiedossa, Biestan (2011) esittämä huoli siitä, että oppilaat eivät aina opi sitä, mitä heille on tarkoitus opettaa, ei välttämättä muodostu kovin suureksi ongelmaksi tämän mallin kohdalla.

Tulevaisuudentutkimuksen parissa on perinteisesti ollut tapana tuoda esille, mikä on mahdollista, mikä on todennäköistä ja mikä on toivottavaa tai ei-toivottavaa (katso Bell 2003). Tulevaisuudentutkimuksen jakoon peilaten voidaan ajatella, että esittelemäni malli edustaa jotain sellaista, mikä on mahdollista ja toivottavaa. Ehdottamani ratkaisut ovat periaatteessa toteutettavissa jo tällä hetkellä, mutta koulutuksellisen tasa-arvon ja helpomman toteutettavuuden kannalta joitain muutoksia nykytilanteeseen kannattaisi tehdä. Esittelemääni kokonaisuutta ei ole testattu käytännössä, ja malli on siltä osin täysin teoreettinen. Kokonaisuus koostuu kuitenkin yksittäisistä osista, jotka perustuvat aikaisempaan tutkimukseen ja tämän lisäksi joiltain osin omiin kokemuksiini kouludemokratiasta kouluarjessa. Malli on kuvattu alla olevassa Kuvassa 1.



Kuva 1. Malli kouludemokratian toteuttamiseksi suomalaisessa peruskoulussa.

Malli havainnollistaa kouludemokratian toteuttamista yksittäisen peruskoulun tasolla. Mallin perustana toimivat koulun toimintaa määrittävät ja ohjaavat asiakirjat, lait ja asetukset. Tällä hetkellä perusta on kohtalaisen vakaa, sillä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja kouludemokratian toteuttaminen mainitaan joko suoraan tai välillisesti esimerkiksi Suomen perustuslaissa (Perustuslaki 11.6.1999/731), perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628), YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK:n lapsen oikeuksien sopimus) ja tällä hetkellä käytössä olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Perusta on siis kunnossa (katso Oikeusministeriö 2020a), ja periaatteessa malli on toteutettavissa jo nykytilanteessa. Jos kuitenkin halutaan lisätä oppilaiden tasaveroisia mahdollisuuksia osallistua kouludemokratiaan jokaisessa koulussa ympäri Suomen, ja helpottaa yksittäisten koulujen opetuksen järjestämistä, voisi olla hyödyllistä päivittää perusopetuksen tuntijakoa. Useammassa koulussa on viimeisten vuosien aikana otettu käyttöön oma oppiaine tai oppitunti, joka ei löydy virallisesta tuntijaosta. Kyseiset oppiaineet ja oppitunnit pitävät useimmiten sisällään tunne- ja vuorovaikutustaitoja, kiusaamiseen liittyviä asioita esimerkiksi KiVa Koulu -toimenpideohjelman materiaaleja hyödyntäen, positiivisen pedagogiikan sisältöjä esimerkiksi vahvuuksiin liittyen, tai oppilaiden vaikuttamiseen (katso Tujula 2022) liittyviä asioita. Kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa oli käytössä oppitunti nimeltä oppilaskuntatunti ja se pidettiin jokaisena perjantaina samaan aikaan koko koululla. Oppilaskuntatunnille oli varattu lukuvuoden aikana yhteensä 38 tuntia ja se toteutettiin käytännössä niin, että luokanopettajat vastasivat siitä, että mikään yksittäinen lukujärjestyksessä oleva oppiaine ei kuormitu oppilaskuntatunnin takia liikaa. Joissain kouluissa vastaavanlainen oppiaine tai oppituntitunti on saatu koulun opetussuunnitelmaan valinnaisaineen avulla, sitoen tunti esimerkiksi äidinkielen, terveystiedon ja oppilaanohjauksen sisältöihin ja tavoitteisiin.

Kuten olen kolmannessa osatutkimuksessa esittänyt, voisi olla hyödyllistä ottaa käyttöön kyseisen osatutkimuksen tutkimuskoulun mukainen ”oppilaskuntatunti”, joka voisi edellä mainittujen sisältöjen lisäksi tarjota mahdollisuuden myös kouludemokratiaan liittyvien asioiden toteuttamiseen ja läpikäymiseen. Ajatus uudesta oppiaineesta ei ole täyttä utopiaa, sillä esimerkiksi opettajien ammattijärjestö OAJ on esittänyt, että tuntijakoon lisättäisiin ala- ja yläkouluun niin sanottu oman ryhmän tunti, joka pitäisi sisällään esimerkiksi ryhmäytämistä, kiusaamisen ennaltaehkäisyä ja vuorovaikutustaitoja (OAJ 2019). Hieman samanlainen oman ryhmän tunti on ollut käytössä esimerkiksi Tanskassa (Bruun 2021, 53).

Uuden oppiaineen lisääminen tuntijakoon ei ole kuitenkaan helppoa. Jos uusi oppiaine syntyisi, sille tarvittaisiin selkeät tavoitteet ja sisällöt. Opettajat, varsinkin yläkoulun aineenopettajat, tarvitsisivat aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta. Myös opettajankoulutukseen tulisi muutoksia. Ongelmallista on myös se, että peruskoulun tuntijaossa on jo tällä hetkellä paljon sisältöä. Jos jotain lisätään, olisi hyvä ottaa jotain pois. Opetussuunnitelmissa kirjattujen tavoitteiden suhteen

olisi ehkä mahdollista tehdä pientä hienosäätöä. Oppilaskuntatuntiin voitaisiin ottaa tavoitteita esimerkiksi yhteiskuntaopista ja äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Jonkun oppiaineen jättäminen pois tai sen vuosiviikkotuntimäärän vähentäminen olisi vaikeaa, sillä jokaisella oppiaineella on omat tukijoukkonsa ja edustajansa niin kouluissa, etujärjestöissä kuin tutkimuskentälläkin. Koulujen sisältä syntynyt halu synnyttää edellä kuvattu uusi oppiaine kertoo kuitenkin siitä, että muutokselle voisi olla tarvetta. Muutoksen onnistumismahdollisuuksia lisäisi se, että kiinnostus ja tarve on lähtenyt suurimmaksi osaksi itse kouluista, vaikka toki kannustusta ja muutosehdotuksia on tullut myös koulukentän ulkopuolelta. Kuten kolmannen osatutkimuksen koulun esimerkki näyttää, on oman ryhmän tunnin toteuttaminen mahdollista myös nykyisessä tilanteessa, erityisesti alakouluissa. Tasa-arvon, suunnitelmallisuuden ja tutkimusperusteisuuden näkökulmasta olisi kuitenkin hyödyllistä, että uudistaminen ei jäisi yksittäisten koulujen halukkuuden varaan. Oman ryhmän tuntien lisäämistä tuntijakoon olisi syytä pilotoida, jotta järjestelyn hyödyllisyydestä saataisiin tutkimustietoa.

Edellä esitetyn perustuksen päälle olen rakentanut kokonaisuuden, joka on jaettu kolmeen osaan: oppilastasoon, luokkatasoon ja koulun tasoon. Tasojen viereisessä sarakkeessa esitellään kunkin tason käytettävissä oleva aikaresurssi. Oppilastasolla aikaresurssina toimivat kaikki tavalliset tuntijaon mukaiset oppitunnit. Luokka- ja koulutasolla aikaresurssina toimii oman ryhmän tunti, joka toteutetaan esimerkiksi kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulun mukaisella tavalla, luokanvalvojantuntina, valinnaisaineena tai mahdollisen tuntijakomuutoksen jälkeen normaalina tuntijaon mukaisena tuntina.

Aikaresurssin viereisessä sarakkeessa kuvataan kouludemokratian toimintaa. Oppilastasolla kouludemokratian toiminta kiinnittyy eri oppiaineiden oppitunneilla tapahtuvaan työskentelyyn. Kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulu voidaan käyttää hyvänä esimerkkinä. Esimerkki koskee alakoulua, mutta se on toteutettavissa myös yläkoulussa. Tutkimuskoulun oppilailla on varsin laajat mahdollisuudet vaikuttaa omaan opiskeluunsa (vertaa Hiljanen 2022; katso myös Neill 1960). Varsinkin ylimpien luokkatasojen oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa kohtalaisen usein siihen mitä, missä, miten ja kenen kanssa he opiskelevat (katso myös Kristiansson 2022). Oppilaat pystyvät tekemään valintoja esimerkiksi sen suhteen, haluavatko suorittaa alkavan aihejakson projektin vai perinteisesti oppikirjan avulla, tai haluavatko työskennellä omalla paikallaan vai käytävällä, tai yksin tai yhdessä muiden kanssa. Tällaista toimintaa voidaan kutsua avoimeksi opeutukseksi (katso Barth 1969; Giaconia & Hedges 1981; Hattie 2009, 88–89). Toiminta on linjassa voimassa olevien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kanssa, eikä sinänsä mitään poikkeuksellista. Uskon kuitenkin, että koko maan mittakaavassa oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omaan opiskeluunsa eivät toteudu niin laadukkaasti, kuin olisi mahdollista (katso Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Tavallisten oppiainetuntien lisäksi tutki-

muskoulussa oppilaat pääsevät vaikuttamaan 4.–6.-luokilla erittäin laajasti valinnaisainetuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Oppilaat päättävät itse jonkun haluamansa taidon, jonka perusteella he suunnittelevat ja toteuttavat valinnaisaineen. Oppilaat reflektoivat valinnaisainetyöskentelyään sekä jatkuvasti että valinnaisainejakson loputtua. Oppilaille on siis varsin hyvät mahdollisuudet osallistua opetuksen suunnitteluun. Tämä lisää osaltaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia koko kouluyhteisössä (Quinn & Owen 2016).

Luokkatasolla kouludemokratian toiminta muodostuu luokkavaltuuston (katso Moilanen 2019; Moilanen 2020; Wyss & Loetscher 2012) ympärille. Viikoittainen luokkavaltuusto toteutetaan esimerkiksi oman ryhmän tunnilla ja silloin on mahdollisuus käydä läpi kaikkia luokan oppilaiden kannalta tärkeitä ja ajankohtaisia asioita. Yläkoulun luokkavaltuusto voidaan toteuttaa hieman tavallisesta luokkavaltuustosta muokattuna versiona, jossa toiminta voi olla hieman vapaampaa. Yläkoulun oppilaat voivat nostaa esille toiveita, kritiikkejä ja kiitoksia lappuilla, ilman lappuja tai vaikkapa jonkun sähköisen alustan välityksellä (vertaa Moilanen 2019). Luokkavaltuustotyypinen toimintatapa mahdollistaa myös koulun eri vaikuttamisryhmien, kuten esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen, ympäristötiimin tai ruokaraadin asioiden käsittelyn yhdessä luokan kanssa. Luokkavaltuuston avulla voidaan myös suunnitella luokan yhteistä opiskelua ja suunnitella ja harjoitella luokan vastuulla olevia koulun juhliin liittyviä asioita, kuten kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa toimittiin. Luokkavaltuustotyypisessä työskentelyssä oppilaiden välinen vuorovaikutus pystyy kehittymään ja parhaimmillaan voidaan päästä deliberatiivisen demokratian (katso Biesta 2009; Dryzek 2000, Young 2000) mukaiseen keskusteluun (katso Tammi 2013; Tammi & Rajala 2017), jossa päätöksenteko perustuu parhaisiin perusteluihin, ei enemmistön äänivaltaan. Luokkavaltuusto tarjoaa rakenteen yhteisen päätöksenteon harjoittelulle, joka pitää sisällään myös mahdollisuuden käsitellä erimielisyyksiä ja selvittää syntyneitä konflikteja (katso Utler 2021, 123). Luokkavaltuuston apuvälineenä voidaan käyttää esimerkiksi Tuure Tammen kehittämää Hölötysboksia, joka mahdollistaa omien mielipiteiden esittämisen myös oppilaille, jotka eivät välttämättä uskalla osallistua kovin rohkeasti luokan yhteiseen keskusteluun (katso Tammi 2008, 2013).

Koko koulun tason kouludemokratia tarkoittaa oppilaskuntatoimintaa, erilaisia oppilaiden vaikuttajaryhmiä, oppilastiimejä, tulevaisuusverstasta ja koko koulun tapahtumia. Oppilaskuntatoimintaa tulisi kehittää oppilaslähtöisemmäksi ja fokusta voitaisiin siirtää tapahtumien järjestämisestä koulun rakenteiden ja käytänteiden ideointiin ja muuttamiseen (vertaa Tujula 2017). Oppilaiden vaikuttajaryhmät, kuten aikaisemmin mainitut ympäristötiimi ja ruokaraati mahdollistavat sen, että tietyistä asioista kiinnostuneet oppilaat pääsevät keskittymään juuri haluaansa asiaan. Oppilaskuntatoiminnan ja erilaisten vaikuttajaryhmien toiminnan kannalta on oleellista, että niiden asioiden läpikäymiseen varataan aikaa luokka-

valtuuston yhteydessä. Näin päästään kuljettamaan tietoa esimerkiksi oppilaskunnan hallituksesta yksittäiseen luokkaan ja toisin päin. Edellä mainittujen pysyväluonteisten vaikuttajaryhmien lisäksi on mahdollista perustaa spontaaneja vaikuttajaryhmiä, joiden avulla halukkaat oppilaat pääsevät vaikuttamaan johonkin akuuttiin asiaan. Kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa spontaaneja vaikuttajaryhmiä perustettiin esimerkiksi opettajien rekryhaastatteluja varten (katso myös Männistö 2022, 40–41). Halukkaat oppilaat pääsivät mukaan haastattelemaan opettajia, jotka olivat hakeneet virkaa tutkimuskoulusta. Tämän lisäksi spontaaneja vaikuttajaryhmiä käytettiin esimerkiksi kaupungin opetusviraston kouluille määräämien tehtävien suorittamisessa. Viraston määräämät tehtävät liittyivät useimmiten siihen, että haluttiin kerätä oppilaiden näkemyksiä johonkin asiaan liittyen. Spontaaneja ryhmiä voitaisiin käyttää myös koulujen pedagogisten linjausten pohtimisessa, esimerkiksi lukuvuosisuunnitelman tekemisessä ja ope-
tussuunnitelmauudistuksien yhteydessä.

Joihinkin kouluihin on perustettu vaikuttajaryhmien tilalle tai niiden lisäksi niin sanottuja oppilastiimejä. Oppilastiimit ovat oppilaiden ideoimia ja toteuttamia tiimejä, joihin muut oppilaat voivat halutessaan tulla mukaan. Oppilastiimit ovat varsin samanlaisia kuin aikoinaan oppikoulujen konventit, eli toverikunnat (katso Salminen 1995, 66). Oppilastiimejä on kokeiltu käytännössä esimerkiksi Espoossa Juvanpuiston ja Saunalahden kouluissa. Oppilastiimeillä on yleensä joku yleinen tema, esimerkiksi hyvinvointi, johon kaikkien tiimien toiminnan pitää jollain tavalla liittyä. Edellä mainituissa kouluissa on perustettu esimerkiksi läksytiimi, tanssitiimi ja leipomistiimi. Oppilaat suunnittelevat itse tiimin toiminnan ja tiimien ollessa käynnissä jollain koulun aikuisista on valvontavastuu. Oppilaskuntatoiminnan, vaikuttajaryhmien ja oppilastiimien järjestämisessä kannattaa hyödyntää mahdollisuuksien mukaan koulunuorisotyön mahdollisuuksia.

Koko koulun tasolla toteutetaan myös tulevaisuusverstas. Alakoulun kohdalla tulevaisuusverstas voidaan toteuttaa kuten kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa (katso Tujula 2022). Yläkouluissa tulevaisuusverstas voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että halukkaat yhdeksäsluokkalaiset koulutetaan vetämään tulevaisuusverstas muulle koululle ja työryhmissä syntyneisiin esitykset ovat kaikkien nähtävillä ja niihin voi tutustua esimerkiksi välitunneilla. Yhtenäiskouluissa tulevaisuusverstas voidaan toteuttaa niin, että ensin pidetään tulevaisuusverstas yhdeksäsluokkalaisten johdolla vuosiluokille 6–8, jonka jälkeen kuudesluokkalaiset vetävät tulevaisuusverstaan vuosiluokille 1–5.

Edellä mainittujen toimintojen lisäksi koko koulun tasolla voidaan suunnitella ja toteuttaa koko koulun tapahtumia. Mallia voidaan jälleen katsoa kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulusta, jossa oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat kaikki koulun tapahtumat, kuten joulujuhlat, vapputapahtumat ja oppilaiden itse keksimät erikoisjuhlat. Suunnittelu- ja toteutusvastuuta voidaan jakaa joko luokittain tai niin, että mukana ovat vain halukkaat oppilaat.

John Deweyn (1957, 36) ajatus koulusta osana yhteiskuntaa toteutuu mallissa niin, että kaikki kolme tasoa ovat yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Oppilastason toiminnassa yhteys tapahtuu oppituntien kautta niin, että oppitunneilla tehdään yhteistyötä järjestöjen, yritysten, päättäjien ja lähialueen asukkaiden kanssa. Kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulun perusteella tämä onnistuu hyvin jo alakoulukontekstissa. Monessa yläkoulussa on saatu hyviä kokemuksia Gutsy Go -intervention järjestämisestä. Gutsy Go -viikolla kahdeksaluokkalaiset oppilaat kehittävät ratkaisuja asuinalueensa ja ympäröivän yhteiskunnan ongelmiin (katso Hope 2012, 99). Oppilaat toimivat kymmenen hengen ryhmissä valmentajan johdolla. Projektista koostetaan video, joka laitetaan julkiseen levitykseen, jotta keksityt ratkaisut pääsevät leviämään ja mahdollisesti synnyttävät uusia ratkaisuja ympäröivän yhteiskunnan ongelmiin. Gutsy Go -toimintaa on toistaiseksi tutkittu positiivisen mielenterveyden (katso Ahrnberg ym. 2021) ja osallisuuden kokemuksen näkökulmasta. Alustavien tulosten perusteella Gutsy Go -intervention osallistuminen lisäsi mukana olleiden nuorten osallisuuden kokemusta (Ahrnberg 2021).

Luokkatasolla yhteys ympäröivään yhteiskuntaan tapahtuu osana luokkavaltuustotoimintaa. Kuten tavallisillakin oppitunneilla, myös luokkavaltuusto voi tehdä yhteistyötä järjestöjen, yritysten, päättäjien ja lähialueen asukkaiden kanssa. Myös koulutason toiminnassa, kuten oppilaskuntatoiminnassa, oppilaiden vaikuttajaryhmissä ja oppilastiimeissä edellä mainittu yhteistyö on mahdollista ja toivottavaa. Esimerkiksi oppilastiimeissä voidaan tehdä yhteistyötä saman alan harrastusseurojen kanssa. Tulevaisuusverstaan kohdalla yhteys ympäröivään yhteiskuntaan on lähtökohtaisesti mukana, sillä työryhmävaiheessa oppilaat lähes aina ottavat yhteyttä johonkin koulun ulkopuoliseen tahoon. Koko koulun tapahtumien kohdalla voidaan tehdä yhteistyötä esimerkiksi lähialueen päiväkotien tai senioritalojen kanssa.

5.3 Kouludemokratiamallin arviointi

Kouludemokratian laveuden (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014; Tujula 2017, 2022) näkökulmasta malli tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa omiin ja koulunsa asioihin. Oppilastasolla omaan opiskeluunsa pääsevät vaikuttamaan kehitystasonsa mukaisesti kaikki oppilaat. Luokkatasolla luokkahuonedemokratian toteuttaminen luokkavaltuuston avulla mahdollistaa sen, että kaikilla luokan oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa oman luokansa asioihin. Myös koko koulun tasolla kaikki pääsevät mukaan. Jokainen oppilas on mukana tulevaisuusverstastyöskentelyssä ja oppilaskuntatoiminnassa, ja niiden lisäksi halukkaat voivat osallistua oppilaiden vaikuttajaryhmiin tai oppilastiimeihin. Jokaisella oppilaalla on myös mahdollisuus olla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa koko koulun tapahtumia.

Kouludemokratian syvyyden (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014; Tujula 2017, 2022) näkökulmasta malli tarjoaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa moneen eri asiaan. Oppilastasolla vaikuttaminen kohdistuu omaan opiskeluun. Luokkatasolla vaikuttaminen kohdistuu luokkavaltuuston avulla esimerkiksi luokan sääntöihin, käytänteisiin ja yhteisen toiminnan suunnitteluun. Koulutasolla oppilaat pääsevät vaikuttamaan esimerkiksi koulun pedagogiseen linjaan, välituntiasioihin, koulun sääntöihin, kouluruokaan, hankintojen tekemiseen ja sisustuksen, koulurakennuksen ja pihan suunnitteluun.

Kouludemokratian vaikuttavuuden (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014; Tujula 2017, 2022) toteutumisen malli huomioi niin, että mallin avulla kaikilla oppilailla on mahdollisuus nostaa asiansa ja ideansa keskusteltavaksi ja päätöksenteon kohteeksi. Oppilastasolla oppilailla on mahdollisuus keskustella opettajien kanssa omasta opiskelustaan ja siihen liittyvistä vaikutusmahdollisuuksista. Luokkatasolla kouludemokratian vaikuttavuus toteutuu luokkavaltuuston avulla. Luokkavaltuusto tarjoaa oppilaille mahdollisuuden nostaa esille toiveita, kritiikkejä ja kiitoksia (katso Moilanen 2020) luokan toimintaan liittyen. Luokkavaltuusto on jo lähtökohtaisesti menetelmä, joka mahdollistaa hiljaisempienkin oppilaiden näkemysten esiin nostamisen ja opettajan kanssa käydyn keskustelun toteuttamisen. Koulutasolla kouludemokratian vaikuttavuus toteutuu oppilaiden moninaisina vaihtoehtoina nostaa näkemyksensä ja ajatuksensa keskusteluun ja päätöksenteon kohteeksi. Vaikuttamisväylänä voi käyttää joko oppilaskuntatoimintaa, vaikuttajaryhmiä, oppilastiimejä tai tulevaisuusverstasta.

Kouludemokratian vaikuttavuuden toteutumista kaikilla tasoilla lisää se, että oppilaiden vaikutusmahdollisuudet otetaan koulussa vakavasti niin rehtorin kuin opettajien taholta, ja että opettajat on velvoitettu huomioimaan oppilaiden näkemykset kaikessa koulun toiminnassa. Erityisesti rehtorilla on paljon vaikutusta koulun rakenteiden ja demokraattisen toimintakulttuurin synnyttämiseen ja ylläpitämiseen. (Tujula 2022.) Koulun demokraattisen johtajuuden tukeminen lisää kouluyhteisön jäsenten sitoutumista, voimaantumista ja luottamusta (San Antonio 2008). Vaikka rehtorit olisivatkin periaatteessa innostuneita ja kiinnostuneita oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista ja kouludemokratian kehittämisestä, voi olla, että demokraattinen osallistuminen nähdään vähempiarvoisena muiden koulun toimintaan liittyvien tavoitteiden rinnalla (Seland ym. 2021). Toisessa osatutkimuksessa lisäksi todettiin, että opettajien ja nuorten käsitykset koulusta ja koulun toimintakulttuurista eivät aina osu yksiin. Käsitysten eroavaisuuteen kannattaa kiinnittää huomiota ja mahdollistaa opettajien ja oppilaiden välinen keskustelu. Tätä voidaan toteuttaa käytännössä esimerkiksi luokkavaltuuston avulla.

Mallissa on pyritty huomioimaan kouludemokratian toteutuminen monesta näkökulmasta. On toki myös asioita, joita siihen ei ole otettu mukaan. Yksi varsin merkittävä valinta liittyy kouludemokratian toteuttajiin. Mallissa aktiivisessa roolissa ovat ennen kaikkea yksittäiset oppilaat tai oppilaista muodostettavat ryhmät. Rehtorilla ja opettajilla on toki myös oma roolinsa, mutta ne liittyvät enemmän

oppilaiden toiminnan tukemiseen ja mahdollistamiseen. Mallissa ei kuitenkaan ehdoteta 1970-luvun oppikoulujen kouluneuvostojen hengessä, että oppilaille ja opettajille luotaisiin yhteinen vaikuttamisfoorumi (katso Ahonen 2007, 26; Kärenlampi 1999; katso myös Hope 2012). Perustelen ratkaisuani sillä, että monessa koulussa on nykyään erilaisia tiimirakenteita, joiden avulla opettajilla on mahdollisuus päästä vaikuttamaan koulu yhteisön asioihin. Opettajien ja oppilaiden yhteisestä foorumista voisi tulla hyvin edustuksellinen, jolloin kouludemokratian laueus heikkenisi. Toiminta kohtaisi todennäköisesti myös käytännöllisiä haasteita, esimerkiksi opettajien työaikaan ja oppilaiden aikatauluihin liittyen.

Toki koulun opettajien ja oppilaiden yhteinen ja säännöllisesti kokoontuva vaikuttamisfoorumi olisi periaatteessa mahdollista toteuttaa (katso Neill 1960; Hope 2012; Knoester 2012), mutta se vaatisi suuria muutoksia nykyiseen kouluarkeen ja sitä ohjaaviin asiakirjoihin ja lakeihin. Opettajien jättäminen pois mallista ei kuitenkaan tarkoita, etteikö opettajien vaikutusmahdollisuuksilla olisi merkitystä. Jos koulu aikoo kasvattaa oppilaita demokratiaan, täytyy koulun olla myös sisäisesti demokraattinen (Knoester 2012, 14). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaiden lisäksi myös opettajien täytyy pystyä vaikuttamaan omaan työhönsä. Tällä hetkellä peruskoulu on johtamisjärjestelmän suhteen varsin kankea ja johtajan direktio-oikeutta voivat käyttää vain rehtorit.

Opettajien roolin lisäksi mallissa ei ole varsinaisesti huomioitu oppilaiden huoltajien roolia. Nykyisin oppilaiden huoltajat pystyvät vaikuttamaan koulun toimintaan koulun johtokunnan tai vanhempainyhdistyksen kanssa. Lisäksi huoltajat voivat halutessaan tulla mukaan oppitunneille ja osallistua opetukseen. Itselläni on esimerkiksi hyviä kokemuksia yrittäjinä toimivien huoltajien vierailuista omilla yhteiskuntaopin tunneillani. Huoltajia on myös mahdollista konsultoida asiantuntijoina esimerkiksi tulevaisuusverstastyöskentelyssä. Jos huoltajat haluttaisiin nykyistä enemmän osaksi koulun toimintaa, yksi vaihtoehto voisi olla kutsua heidät useammin koululle katsomaan oppilaiden työskentelyn lopputuloksia, kuten esimerkiksi bostonilaisessa Mission Hill -koulussa on tapana tehdä (katso Knoester 2012).

Mallissa ei myöskään käsitelty digitalisaation tuomia mahdollisuuksia kouludemokratian toteuttamisessa. Digitalisaatio tulee muokkaamaan tulevana vuosina ja vuosikymmeninä ympäröivää yhteiskuntaa ja varmasti myös koulua ja kouludemokratiaa. Digitalisaatiosta on varmasti hyötyä esimerkiksi oppilailta kerättyjen näkemysten keräämisessä ja niiden käsittelyssä. On kuitenkin toivottavaa, että digitalisaatio ei vähennä ihmisten välistä kohtaamista ja vuorovaikutusta. Nuoret itse kokevat sähköiselle vaikuttamisympäristölle olevan tarvetta, kunhan sen keskusteluilmapiiri on turvallinen ja sen avulla voi tehdä vaikuttamisensa näkyväksi (Pietilä ym. 2021).

Mallia kehittäessäni olen pyrkinyt siihen, että mallin avulla koulua ja kouludemokratiaa olisi mahdollista kehittää positiiviseen suuntaan. On kuitenkin hyödyll-

listä pohtia myös mallin aiheuttamia mahdollisia ongelmia. Mitä haittaa oppilaiden nykyistä laajemmista vaikutusmahdollisuuksista voisi olla? Ensinäkin on huomioitava, että peruskoulu on esimerkiksi perusopetuslain, tuntijaon ja opetussuunnitelmien perusteiden avulla säädelty toimintaympäristö, jossa rehtorit ja opettajat toimivat virkavastuulla. Mahdollisiin rehtorien, opettajien tai oppilaiden aiheuttamiin ylilyönteihin tai syntyneisiin ongelmatilanteisiin pystyttäisiinkin reagoimaan todennäköisesti pikaisesti. Riski siitä, että oppilaat lisääntyneillä vaikutusmahdollisuuksillaan aiheuttaisivat henkisesti, fyysisesti tai pedagogisesti vaarallisia tilanteita itselleen tai muille on mielestäni pieni.

Oppilaiden näkökulmasta malli tarkoittaisi uskomista muutoksen tekemisen mahdollisuuteen (katso Alhanen 2016; 191), uudenlaisten työskentelytapojen oppimista, yhteistoiminnan lisääntymistä ja omasta opiskelusta suuremman vastuun ottamista. Lisäksi voidaan ajatella, että oppilaiden osallisuustaju kehittyisi. Kai Alhanen (2016, 205) määrittelee osallisuustajun yksilön kyvyksi hahmottaa itsensä osaksi ihmisyhteisöjen ja luonnonympäristön kokonaisuuksia ja pyrki mykiseksi huomioida oma vaikutuksensa näihin kokonaisuuksiin. Kyse on aikuisillekin monimutkaisesta asiasta ja peruskouluikäisen kohdalla osallisuustaju konkretisoituisi todennäköisesti oman kouluyhteisön ja sen lähiympäristön kontekstissa. Alhanen (2016, 216) lisäksi toteaa, että osallisuustaju ei varsinaisesti kosketa kaikkia kansalaisia, mutta mielestäni koulukontekstiin muokattuna se voisi koskettaa kaikkia oppilaita. Osallisuustajun lisäksi myös muut edellä mainitut muutokset vaatisivat oppilailta ponnistelua. Kaikki mallin mukainen toiminta niin yksittäisen oppilaan, luokan kuin koko koulunkin tasolla tapahtuisi kuitenkin oppilaan kehitystason mukaisesti. Käytännössä tämä toteutuu jo nyt kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa. Alempien vuosiluokkien oppilaille on vähäisemmät mahdollisuudet vaikuttaa omaan opiskeluunsa kuin ylempien vuosiluokkien oppilaille. Lisäksi esimerkiksi tulevaisuusverstastyöskentelyssä alempien vuosiluokkien oppilaat ovat yleensä enemmän kuunteluoppilaina kuin aktiivisina toimijoina.

Kun kouludemokratian kehittämisessä otetaan aina huomioon oppilaiden kehitystaso ja toiminnasta pyritään tekemään mahdollisimman sujuvaa ja kouluarkeen sopivaa, voidaan välttää 1970-luvulla kohdatut vaikeudet esimerkiksi toiminnan hitauteen tai liialliseen byrokratiaan liittyen (katso Kärenlampi 1999; Ahonen 2006; Karvonen & Niinistö 1975, 33, 66). Kehitystason mukaiseen vapauden ja vastuun väliseen tasapainoon täytyy kuitenkin kiinnittää paljon huomiota, jotta oppilaat kokevat toiminnan mielekkääksi.

On myös hyvä pohtia, miten toimitaan, jos oppilas ei halua vaikuttaa omiin tai kouluyhteisönsä asioihin. Onko oppilaille mahdollisuus olla osallistumatta yhteiskunnallisiin asioihin? Annetaanko demokratiakasvatus ja kouludemokratia pakotettuna tai onko kyse jopa indoktrinaatiosta? Bailey'n (2010) mukaan indoktrinaatio on toimintaa, jossa estetään nuorten autonomian ja avarakatseisuuden kehitty-

minen. Indoktrinaatiossa voidaan keskittyä toiminnan sisältöön, menetelmään, intensioihin tai seurauksiin. (Bailey 2010; katso myös Huttunen 2003.) Poliittisessa indoktrinaatiossa ihmisistä pyritään tekemään passiivisia, mukautuvia ja omaehtoiseen arviointiin kykenemättömiä (Puolimatka 1995, 159). Demokratiakasvatus voidaan kuitenkin erottaa indoktrinaatiosta varsin selkeästi, sillä indoktrinoiva kasvatus ei sovi yhteen demokratian kanssa (Puolimatka 1997, 16). Toisin kuin indoktrinaatio, demokratiakasvatus ei ole ristiriidassa autonomian ja avarakatseisuuden kanssa. Demokratiakasvatus pyrkii toteuttamaan tasa-arvoa ja vapautta (Biesta 2013; Männistö 2020) ja tarjoamaan mahdollisuuksia muuttaa rakenteita ja näkemään asioita toisin (Rautiainen 2022). Tarkoituksena on siis lisätä autonomiaa ja avarakatseisuutta, ei estää niitä kehittymästä. Lisäksi, kuten aikaisemmin on todettu, demokratiakasvatuksen ja kouludemokratian toteuttamiseen velvoittavat useat lait ja asiakirjat, joten niiden toteuttamiselle on myös juridinen oikeutus ja velvoitus.

Opettajia malli kannustaa ohjaavaan rooliin, jossa oppilaille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida itse. Tämä on linjassa nyt käytössä olevien Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2014) kanssa. Osalle opettajista ohjaavassa roolissa työskenteleminen voi tuntua oudolta tai jopa epämukavalta. Varsinkin hyvin opettajajohtoiseen opetustyyliin tottuneilla opettajilla voi olla vaikeaa siirtyä pois oppimistapahtuman keskiöstä. Tutuista, turvallisista ja itse suunnitelluista oppitunneista luopuminen ja sivurooliin siirtyminen voidaan kokea hankalaksi. Malliin sisäänrakennettu yhteiskunnallinen ulottuvuus voi myös tuntua monesta opettajasta vieraalta tai hankalalta (katso Fornaciari & Rautiainen 2020; Fornaciari 2022; Rantala 2010; Männistö & Moate 2023). Kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulun opettajien kommenttien perusteella ohjaavaan rooliin siirtyminen vaatii totuttelua, mutta siinä on mahdollista kehittyä. Voi siis olla, että alkuvaiheessa mallin käyttäminen vaatisi normaalia enemmän opettajien voimavaroja, mutta totutteluvaiheen jälkeen tilanne mahdollisesti normalisoituisi.

Rehtorin rooli mallin käyttöönotossa ja ylläpidossa on ainakin kolmannen osatutkimuksen perusteella varsin merkittävä (katso myös Fullan 2001, 76). Sen lisäksi, että rehtori tekee lopullisen päätöksen mallin käyttöönotosta, hänen tehtävänä on sanoittaa opettajille ja oppilaille mallin merkitystä, mahdollisuuksia ja ongelmakohtia. Mallin näkökulmasta rehtorin tavoitteena on järjestää kouluarki niin, että kouludemokratia toteutuu mahdollisimman laveasti, syvästi ja vaikuttavasti (katso Ahonen 2007; Cohen 1971; Rönnlund 2014; Tujula 2017, 2022). Voidaan olettaa, että jos rehtori on halukas ottamaan mallin käyttöön koulussaan, on hän valmis kaikkeen edelle mainittuun. Todennäköisesti löytyy kuitenkin paljon rehtoreita, jotka kokevat mallin mukaisen toiminnan ylimääräiseksi ja liian työlistäväksi (katso Seland ym. 2021). Onkin varmasti totta, että varsinkin alkuvaiheessa mallin käyttöönotto työllistää erityisesti rehtoria paljon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö mallin mukaisia menetelmiä kannattaisi ottaa käyttöön.

Kouludemokratiamallin mukaisen toiminnan toteuttaminen ei varmastikaan olisi helppoa. Jos oppilaskuntatoimintaa ei ole kouluissa saatu toimimaan kovin hyvin, onko realistista odottaa, että kouludemokratiamalli voitaisiin saada toimivaksi? Kouludemokratiamallin toteuttamiseen voivat vaikuttaa myös koulun sijainti ja paikkakunta. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) mukaan sekä alueelliset että alueiden sisäiset talouden, väestön ja hyvinvoinnin erot ovat kasvaneet viime vuosina ja ne vaikuttavat myös oppilaitoksiin (Ukkola & Väättäinen 2021, 9). Syrjäseuduilla pitkät välimatkat voivat vaikuttaa myös lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksiin, esimerkiksi nuorisovaltuuston toimintaan osallistumiseen (Armila 2016). Pitkät koulumatkat voivat myös mahdollisesti vaikuttaa siihen, että Suomessa kaikilla oppilailla ei ole tasaveroisia vaikutusmahdollisuuksia omassa koulussaan. Esimerkiksi koulun jälkeen tarjotut harrastus- ja osallistumismahdollisuudet voivat olla koulukuljetusten takia joillekin oppilaille lähes mahdottomia osallistua. (katso Räcköläinen ym. 2022.)

Kokonaisuutena kouludemokratiamallin käyttöönottoon ja toteuttamiseen liittyvät esteet ja riskit ovat mielestäni varsin maltilliset. Kuten usein kouluun kohdistuvissa uudistus- ja kehittämistoimissa, alkuvaiheessa työtä riittää, mutta josain vaiheessa tilanne luultavasti helpottaa. Lisäksi on hyvä muistaa, että koulun kehittäminen on kehämäinen prosessi, joka ei lopu koskaan. Koulun kehittäminen on jatkuvaa ja kyseessä on aina oppimiskokemus sekä rehtorille, opettajille että oppilaille. (Fullan 2001, 66, 80–82.)

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset huomiot

Margaret D. LeCompten (2015) mukaan hyvin tehty tulkinta koostuu siitä, että dataa on käytetty rehellisesti, tulkinta on johdonmukainen ja tutkimuksen kohteen näkemyksiä kunnioitetaan ja niissä pitäydytään. Lisäksi tutkimuksessa esille nousevat erilaiset näkemykset tulee tuoda esille ja käsiteltävät tapahtumat esitellä monesta eri näkökulmasta. Oleellista on myös se, että toimintatutkimuksessa painotetaan osallistujien näkökulmia ja osallistujia tuetaan oman yhteisönsä tutkimisessa. (LeCompte 2015.) Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani LeCompten ohjeistusta. Erityisesti tavoitteenani on ollut käyttää dataa rehellisesti ja tehdä tulkintoja johdonmukaisesti. Olen myös yrittänyt tuoda esille erilaisia näkemyksiä ja käsitellä tutkimusaihetta monesta eri näkökulmasta. Seuraavassa tarkastelen väitöskirjani luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia osatutkimus kerrallaan.

Väitöskirjani ensimmäinen osatutkimus pohjautuu pro gradu -tutkielmaani. Kirjoitin osatutkimuksen yksin ja se käsittelee peruskoulun oppilaskuntatoimintaa. Tutkimusaineisto koostuu oppilaskuntaa ohjaavien opettajien teemahaastattelusta. Aineisto on kerätty pro gradu -tutkielmaa varten, joten suurin osa tutkimuseettisistä pohdinnoista on tehty jo ennen väitöskirjatyöskentelyä. Kaikki haastattelemani oppilaskunnan ohjaavat opettajat työskentelivät samassa kaupungissa, ja

ennen tutkimusmateriaalin keräämistä hain kaupungin taholta tutkimusluvan. Valitsin kouluni sattumanvaraisesti ja lähestyin koulujen rehtoreita sähköpostilla. Jotkut rehtoreista eivät vastanneet, mutta varsinaisia kieltymisiä ei tullut. Osa rehtoreista oli välittänyt viestin ohjaavalle opettajalle, joka lähetti suoraan minulle viestin, osa rehtoreista taas antoi ohjaavan opettajan yhteystiedot. Saadessani yhteyden haastateltaviin kerroin heille tutkimukseni tavoitteista, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetista ja käytännön asioista.

Varsinaisessa haastattelutilanteessa kertasin vielä kaikki edellä mainitut asiat ja varmistin, että mikään asia ei ole haastateltavalle epäselvää. Analysoidessani keräämääni tutkimusaineistoa anonymisoin kaikki haastateltavat. Kirjottaessani tutkimukseni tulososaa yritin kiinnittää huomiota siihen, että käyttämistäni haastattelulainauspätkistä ei pystyisi tunnistamaan haastateltavaa.

Käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin, joten täysin objektiivisten havaintojen tekeminen on mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). On siis lähtökohtaisesti mahdotonta, että ensimmäinen osatutkimus antaisi objektiivisen kuvan haastateltujen oppilaskunnan ohjaajien käsityksistä. Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt tuomaan esille oman positioni ja taustalla vaikuttavat näkemykset jo tutkimuksen alkuvaiheessa.

Laadullisen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuus riippuvat osaltaan validiteetista. Tutkimusaineiston kohdalla validiteetti ilmenee siinä, onko aineisto aitoa. Aineisto on aitoa silloin, kun tutkimushenkilö kertoo näkemyksiään samasta asiasta kuin tutkija olettaa. Aineiston on lisäksi oltava relevanttia tutkimusongelman taustalla vaikuttavien teoreettisten käsitteiden suhteen. Aineistosta tehdyt johtopäätökset taas ovat valideja silloin, kun ne ovat linjassa tutkimushenkilöiden näkemysten kanssa. Tutkija ei saa ylitulkita aineiston ilmaisuja. (Ahonen 1994, 129–130; katso myös LeCompte 2015.)

Sain haastatteluissa vastaukset osatutkimuksen tutkimuskysymyksiin, joten haastattelukysymykset ohjasivat haastateltavia siihen suuntaan mihin oli tarkoituskin. Kävin lisäksi haastateltavien kanssa läpi useampia oppilaskuntatoimintaan ja kouludemokratiaan liittyviä käsitteitä, kuten demokratia ja osallisuus.

Haastattelun luotettavuuteen voi kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35). Haastatteluun voi sisältyä muitakin riskitekijöitä, joiden seurauksena aineistoon tulee virheitä. Virheet voivat johtua haastateltavasta, haastattelijasta tai haastattelutilanteesta. Haastattelutilanne voidaan kokea esimerkiksi joillain tavalla pelottavaksi tilanteeksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206.) Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että haastattelut eivät aina anna todellista kuvaa haastateltavien käsityksistä. Haastateltavat saattavat kertoa käsityksiä, jotka ovat yleisesti hyväksytyjä, sen sijaan, että kertoisivat todellisia käsityksiään. Ongelmallista on myös se, että vaikka haastateltavat kertoisivatkin todellisia käsityksiään, käsitysten alkuperää ei huomioida. (Säljö 1996.)

Pyrin huomioimaan edellä mainitut haastatteluihin liittyvät ongelmat jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Huomioin haastateltavien mahdollisuuden antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia siten, että haastateltavat eivät saaneet haastattelukysymyksiä etukäteen. Etukäteen lähetetyt vastaukset olisivat voineet johtaa siihen, että haastateltavat olisivat antaneet osin tai kokonaan valmiiksi opeteltuja vastauksia. Yritin lisätä vastausten todenmukaisuutta myös sillä, että haastateltavia kysyttiin satunnaisesti Espoon eri kouluista, ja sillä, että korostin haastattelujen anonymiteettia. Tavoitteenani oli lisäksi pyrkiä suhtautumaan kaikkien haastateltavien käsityksiin samalla tavalla (katso Sandberg 1996). Pyrin tekemään haastattelutilanteista mahdollisimman turvalliset ja luontevat sekä haastateltaville että itselleni. Haastattelut sujuivat ilman häiriöitä rauhallisessa ilmapiirissä. En myöskään usko, että kukaan haastateltava oli lähtenyt mukaan ilman omaa tahtoaan, esimerkiksi rehtorinsa velvoittamana, sillä tein heti aluksi selväksi, että haastattelu on täysin vapaaehtoinen. Koin, että haastateltavat uskalsivat kertoa rohkeasti omista käsityksistään oppilaskuntatoimintaan liittyen, olivat näkemykset ja kokemukset sitten positiivisia tai negatiivisia.

Haastateltujen haastatteluhaluukkuus on hyvä huomioida osatutkimuksen tuloksien luotettavuutta pohtiessa. Voidaan olettaa, että mukaan lähteneet oppilaskunnan ohjaajat ovat edes jollain tavalla kiinnostuneita oppilaskuntatoiminnasta, koska he suostuivat haastatteluun. On siis mahdollista, että kaikista negatiivisimmin suhtautuneet oppilaskunnan ohjaajat eivät edes suostuneet haastatteluun. Haastateltujen ohjaajien yleisasenne oppilaskuntatoimintaa kohtaan olikin varsin positiivinen. Oppilaskuntatoimintaa toteutettiin jokaisessa koulussa hieman eri tavoin, mutta erot eivät olleet kovin suuria. Säljön (1996) fenomenografiaan kohdistunut kritiikki ei varsinaisesti kosketa omaa tutkimustani, sillä kuten aikaisemmin olen tuonut esille, olen kiinnittänyt huomiota ohjaajien käsityksiin ja käsitysten alkuperään.

John T. E. Richardson (1999, 58) on kritisoinut fenomenografiaa käyttäviä tutkijoita siitä, että suurin osa tutkijoista toteuttaa tutkimuksensa ilman observointia ja tutustumista tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan. Olisikin ollut hyödyllistä mennä seuraamaan oppilaskuntatoimintaa myös käytännössä, mutta koin haastatteluiden avulla keräämäni oppilaskunnan ohjaavien opettajien käsitykset aineistona riittäväksi. Toki on tärkeää huomioida, että kyseessä on vain kymmenen teemahaastattelua, joten tuloksia ei voida yleistää sellaisenaan kaikkiin kouluihin. On myös huomioitava, että aineisto on jo noin kymmenen vuotta vanhaa, joten voidaan olettaa, että tilanne on voinut muuttua tutkimuskouluissakin jonkin verran.

Ensimmäisen artikkelin tutkimusaineisto on olemassa sekä äänitiedostoina että tulostettuina litterointeina. Äänitiedostot on tallennettu ulkoiselle kovalevyille, johon vain minulla on pääsy. Myös litterointipaperit ovat tallessa turvallisessa paikassa. Tutkimusaineistoa on tarkoitus säilyttää mahdollisimman pitkään.

Toinen osatutkimus on kirjoitettu yhdessä Juhani Rautopuron, Jan Löfströmin ja Mikko Niilo-Rämän kanssa. Osatutkimus käsittelee nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisorientaation yhteyttä koulun yhteisölliseen ilmapiiriin. Tutkimusaineisto koostuu kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen (International Civic and Citizenship Education Study 2016) Suomen kyselyaineistosta. ICCS 2016 -tutkimus koostuu koulu-, opettaja- ja oppilasaineistoista. Olemme käyttäneet omassa tutkimukseessamme opettaja- ja oppilasaineistoja. Kirjoittajien välinen työnjako oli alusta asti varsin selvä ja päävastuu tutkimuksesta oli minulla. Vastasimme Jan Löfströmin kanssa tutkimusasetelmasta, tutkimuskysymyksistä, teoriaosuudesta, johtopäätöksistä ja pohdinnasta. Juhani Rautopuro ja Mikko Niilo-Rämä vastasivat datasta, data-ajojen tekemisestä ja metodista. Kuten edellä mainitsin, tutkimusdata oli jo kerätty, joten en ole itse pystynyt vaikuttamaan keräämiseen liittyviin asioihin. ICCS 2016 on IEA:n 24:ssä maassa järjestämä tutkimus. Suomessa on lisäksi toteutettu aikaisemmin ICCS 2009 -tutkimus ja CIVED-tutkimus, jotka vastaavat suurilta osin ICCS 2016 -tutkimusta. Kyselyä on kehitelty eteenpäin aikaisempien tutkimusten perusteella (katso Schultz ym. 2016). Voidaankin ajatella, että ICCS-kyselyiden suunnittelussa ja toteutuksessa on pyritty huomioimaan luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät asiat. Tästä kertoo jotain myös se, että ICCS-tutkimuksiin liittyen ei ole noussut esille minkäänlaisia ongelmia, epäselvyyksiä tai väärinkäytöksiä Suomessa tai muualla maailmassa. ICCS-kyselyn hyviä puolia ovatkin laajahko kansainvälinen ja ajallinen vertailtavuus.

Hyödynsimme ICCS 2016 -tutkimuksen valmiiksi laadittuja oppilas- ja opettajaindeksejä, joiden validiteetti ja reliabiliteetti ovat läpikäyneet kansainvälisen konsortion laadunvarmistuksen ja ne on raportoitu ICCS-tutkimuksen teknisessä raportissa (Schulz ym. 2018). Valitsimme käsiteltäväksi sekä oppilas- että opettaja-aineiston, sillä tavoitteena oli saada kouluyhteisön tilanteesta mahdollisimman kattava kuva (katso LeCompte 2015). Jokaisesta koulusta valittiin yksi opettaja, jonka vastaukset otettiin mukaan analyysiin. On siis mahdollista, että valituksi tuli juuri sellainen opettaja, joka ei opeta oppilaskyselyyn vastanneita oppilaita. Tämä vaikuttaa yhtenäisen tilannekuvan saamiseen, mutta voidaan kuitenkin ajatella, että tällainenkin opettaja pystyy vastaamaan yleisellä tasolla esim. oppilaiden välisiin suhteisiin tai luokkahuoneilmapiiriin liittyen. Luotettavuutta olisi parantanut myös se, jos oppilailta ja opettajilta olisi kysytty käsityksiä koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä samoilla väittämillä. Lisäksi olisimme voineet saada yhteisöllisestä ilmapiiristä kattavamman kuvan, jos myös oppilailta olisi kysytty näkemystä heidän suhtautumisestaan kouluyhteisön muihin aikuisiin. Tulokset olisivat voineet olla hieman erilaisia myös silloin, jos oppilailta olisi kysytty heidän näkemyksiään myös oppilaiden keskinäiseen positiiviseen vuorovaikutukseen liittyen. Positiivisen vuorovaikutuksen sijaan väittämät keskittyivät negatiiviseen vuorovaikutukseen, kuten kiusaamiseen.

Käyttämäämme dataan liittyy muitakin rajoituksia. On huomautettu, että nuorten poliittista kiinnostusta ja yhteiskunnallista orientaatiota mittaavissa tutkimuksissa, kuten esimerkiksi ICCS-tutkimuksissa, kansalaisosallistuminen on voitu rajata tavalla, joka ohjaa nuoret ajattelemaan kansalaisuutta instituutioiden (*civiness*) eikä nuorten itsensä kannalta läheisempien arkisten osallistumismuotojen (*civility*) kautta (Rytioja & Kallio 2018; katso myös Eränpalo 2012). Jonas Lieberkind ja Jens Bruun (2021) ovatkin huomauttaneet, että, pohjoismaisten nuorten yhteiskunnallista osallistumista ei välttämättä kannata tarkastella passiivinen–aktiivinen-jaon avulla. Vaikka nuoret ovat poliittisen osallistumisen kannalta passiivisia, ovat he samaan aikaan tiedollisesti taitavia ja demokratiaan sitoutuneita. Lieberkind ja Bruun käyttävätkin nuorista termiä *reserved citizens*, joka kattaa molemmat edellä mainitut näkökulmat ja häivyttää aktiivinen–passiivinen-jaon. (Lieberkind & Bruun 2021.) Toisen osatutkimuksen tutkimusaineisto on Jyväskylän yliopiston hallussa, joten en ole itse vastuussa sen säilyttämisestä.

Kolmas osatutkimus käsittelee tulevaisuusverstasta kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa. Keräsin tutkimusaineiston pienestä alakoulusta ja kirjoitin artikkelin yksin. Valitsin tutkimuskohteena olevan koulun sillä perusteella, että tiesin sen olevan hyvin edistysellinen kouludemokratian suhteen. Tavoitteenani oli valita koulu, jossa oli käytössä hyviä kouludemokratian käytänteitä. Tutkimuseettisestä näkökulmasta on hyvä huomioida se, että tutkimuskohteen valinta on ollut täysin oma subjektiivinen valintani. Jälkikäteen voidaan sanoa, että aineiston keräämisen näkökulmasta tutkimuskoulun valinta oli onnistunut, sillä tutkimuskoulussa olisi ollut tulevaisuusverstaan lisäksi paljon muutakin tutkittavaa kouludemokratiaan liittyen. Tutkimuskoulun valinnan jälkeen pyysin kaupungilta tutkimusluvan tutkimustani varten.

Kolmannen osatutkimuksen tutkimusaineisto koostuu rehtorihaastattelusta, opettajien yksilöhaastatteluista ja viides- ja kuudesluokkaisten oppilaiden ryhmähaastatteluista. Tavoitteena oli kuunnella tasa-arvoisesti sekä oppilaita että opettajia ja näin tuoda esille kouluyhteisön näkemykset mahdollisimman laajasti, jotta pystyn itse muodostamaan oman tulkintani aiheesta (katso LeCompte 2015). Haastatteluaineiston kohdalla eettiset ongelmat liittyvät erityisesti haastateltavien anonymiteettiin. Anonymiteettiin liittyvä ongelma korostuu rehtorin kohdalla. Rehtoreita on vain yksi, joten jos joku tietää, mikä koulu tutkimuksessa on kyseessä, tietää hän myös rehtorin. Rehtori oli kuitenkin onneksi hyvin avoin ja puhui rehellisesti ja avoimesti kaikesta aiheeseen liittyvästä. Opettajien kohdalla anonymiteetti voi myös nousta ongelmalliseksi, sillä kyseessä on varsin pieni koulu. Yritin huomioida anonymiteetin säilyttämisen käyttäessäni haastattelulainauksia tekstissäni. Kokemukseni oli kuitenkin se, että myös opettajat uskalsivat puhua avoimesti sekä positiivisista että negatiivisista asioista. Sekä rehtorin että opettajien haastatteluiden aluksi kerroin heille tutkimukseni tavoitteista, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetista ja käytännön asioista.

Halusin haastatella oppilaita ryhmissä, sillä uskoin ryhmämuotoisen haastattelun saavan aikaan oppilaiden välistä keskustelua (katso Watts & Ebbutt 1987, s. 32). Ryhmähaastattelut mahdollistavat lisäksi oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, niin verbaalisen kuin nonverbaalisenkin, seuraamisen. Pyysin oppilaiden huoltajilta luvat haastatteluun osallistumiseen ja varmistin, että vain luvan saaneet osallistuivat haastatteluun. Ryhmähaastattelut sujuivat hyvin ja oppilaat uskalsivat kertoa tutkimusaiheeseen liittyvistä asioista avoimesti. Haastatteluhetkellä yritin kiinnittää huomiota siihen, että kaikki oppilaat saivat mahdollisuuden kertoa näkemyksiään. Rehtorien ja opettajien lisäksi myös oppilaiden kohdalla täytyi kiinnittää erityistä huomiota anonymiteetin säilymiseen. Koska kyseessä on yksi, ja joiltain osin tunnistettava koulu, piti huomiota kiinnittää myös koulun anonymiteetin suojaamiseen. Tämä tarkoitti esimerkiksi vain tutkimuksen kannalta tärkeiden tietojen kertomista. Muun muassa tutkimuskoulun tarkempi sijainti jää osatutkimuksen lukijalta pimentoon.

Edellä mainittujen lisäksi kolmannen osatutkimuksen kohdalla piti kiinnittää huomiota samoihin asioihin, kuin ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla. Validiteetin suhteen tilanne oli sama kuin ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla, sillä myös kolmannen osatutkimuksen kohdalla sain haastattelujen avulla vastauksia tutkimuskysymyksiin (katso Ahonen 1994, 129–130; LeCompte 2015.) Lisäksi myös kolmannen osatutkimuksen rehtori- ja opettajahaastatteluissa käytiin läpi kouludemokratiaan liittyviä käsitteitä. Haastateltavien taipumuksen antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia (katso Hirsjärvi & Hurme 2009, 35) huomioin tälläkin kertaa siten, että en antanut haastateltaville haastattelukysymyksiä etukäteen. Kysyin jokaiselta haastateltavalta suostumuksen osallistua haastatteluun ja korostin vapaaehtoisuutta ja anonymiteettia.

Kolmannen osatutkimuksen tuloksien yleistettävyyden suhteen on hyvä huomioida, että aineisto on kerätty yhdestä varsin poikkeuksellisesta alakoulusta, eivätkä tulokset ole yleistettävissä muihin kouluihin. Opettaja- ja oppilashaastatteluihin osallistui vain osa koulun opettajista ja oppilaista, joten haastatteluiden avulla ei saada kattavaa kuvaa koko koulun tilanteesta. Voi olla, että haastatteluihin valikoitui sattumalta tulevaisuusverstaaseen ja kouludemokratiaan positiivisesti suhtautuvia koulu yhteisön jäseniä. Myös koulun pieni koko on voinut vaikuttaa tuloksiin. Pienessä koulussa voi olla isoa koulua helpompaa kehittää ja toteuttaa kouludemokratiaa käytännössä. Richardsonin (1999, 58) huomio observoinnin puuttumisesta on validi myös kolmannen osatutkimuksen kohdalla. Olisi ollut mielenkiintoista ja hyödyllistä päästä seuraamaan tulevaisuusverstastyökentelyä paikan päällä. Aikataulusyistä fokus oli tutkimushenkilöiden käsityksissä.

Kolmannen tutkimusartikkelin tutkimusaineisto on olemassa sekä äänitiedostoina että tulostettuina litterointeina. Kuten ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla, myös kolmannen osatutkimuksen äänitiedostot on tallennettu ulkoiselle kovallevylle, johon vain minulla on pääsy. Myös litterointipaperit ovat turvallisessa

paikassa. Myös tämän osatutkimuksen kohdalla tutkimusaineistoa on tarkoitus säilyttää mahdollisimman pitkään.

5.5 Tutkimuksen normatiivisuus, tutkijan positio ja tieteellinen kontribuutio

Kasvatus on aina normatiivista, sillä sitä ohjaavat aina tietyt arvot, päämäärät ja tavoitteet. Myös kasvatustutkimus on edellä mainitusta syystä aina jollain tavalla normatiivista. Esimerkiksi opetuksen ja oppimisen tutkimus on normatiivista, koska se ottaa lähtöoletuksissaan kantaa ainakin opetuksen ja oppimisen tavoitteisiin ja päämääriin. Lähtöoletukset vaikuttavat usein myös aineistoa analysoitaessa ja tulkintoja tehdessä. (Holma & Hyytinen 2015.)

Kuten aikaisemmin on mainittu, väitöstutkimukseni tavoitteena on tutkia, miten oppilaskuntatoiminta ja tulevaisuusverstas vaikeuttavat tai tukevat kouludemokratian toteutumista ja millainen yhteys koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä on oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Koulussa tapahtuvaa demokratiakasvatusta ja koulun roolia yhteiskunnallisen aktivoitumisen edistäjänä voidaan perustavanlaatuisesti kritisoida siitä, että koulujärjestelmään liittyä jo lähtökohtaisesti kouludemokratian kannalta ongelmallisia valta-asetelmia, jotka hankaloittavat tai estävät kouludemokratian toteutumista ja kehittämistä (katso esim. Bourdieu & Passeron 1977; Moision & Rautiainen 2015; Kristiansson 2022). On myös ongelmallista määritellä pysyvästi, miten ja millaista demokratiaa koulussa tulisi toteuttaa, sillä demokratia muuttuu jatkuvasti (Higham 2012, 44).

Kouludemokratiamalliani voi myös kritisoida siitä, että se on ylhäältäpäin annettu valmis malli, jonka suunnitteluun oppilaat eivät ole osallistuneet. Tutkimukseni lähtökohtana on kuitenkin ajatus siitä, että suomalaisen koulujärjestelmän sisällä tapahtuvaa kouludemokratiaa on mahdollista toteuttaa ja kehittää. Ja vaikka oppilaat eivät ole olleet kehittämässä mallia, tarjoaa se oppilaille monia mahdollisuuksia kehittää mallin mukaista toimintaa kouluissa. Voidaan myös ajatella, että oppilailla on mahdollisuus, esimerkiksi luokkavaltuuston tai tulevaisuusverstaan avulla, muuttaa koulun rakenteita niin, että syntyy uusia kouludemokratian toteutustapoja joko luokka- tai koulutasolle. Mallini tarkoitus onkin toimia pohjaehdotuksena, jonka avulla kouludemokratiaa on mahdollista kehittää mahdollisimman laaja-alaisesti ja joustavasti.

Tutkimukseni normatiivisena tausta-ajatuksena on se, että demokratia on positiivinen asia ja kouludemokratia nähdään lähtökohtaisesti positiivisena ja edistettävänä asiana. Edellä mainitut asiat löytyvät toki myös esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014), mutta siitä huolimatta on hyvä huomioida tutkijan positioni asian suhteen.

Tässä koontiartikkelissa esittelen omaan tutkimusaineistooni ja aikaisempaan tutkimukseen perustuen mielestäni toimivia kouludemokratian käytänteitä. On

oleellista huomata, että vaikka käytänteiden esittely ja toimenpide-ehdotukset pohjautuvat tutkimusaineistooni ja aikaisempaan tutkimukseen, on oma tutkijan roolini ollut hyvin vahva valintoja tehdessä. Voidaan myös kysyä, miksi nostan esille hyviä käytänteitä? Perusteluna hyvien käytänteiden esittelylle pidän tämänhetkistä tilannetta oppilaiden yhteiskunnallisen aktivoitumisen ja kouludemokratian suhteen. Lakien, opetussuunnitelmien ja muiden velvoittavien asiakirjojen suhteen tilanne on Suomessa varsin hyvä (katso Oikeusministeriö 2020a). Ongelmana ovat mielestäni enemmänkin aikuisten, esimerkiksi opettajien, asenteet sekä hyvien käytänteiden vähäinen jakaminen ja varsin rajallinen aiheeseen liittyvä kotimainen tutkimus. Tähän tarpeeseen haluan omalta osaltani olla vastaamassa tutkimukseni kanssa.

Tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivista ja oma taustani on vaikuttanut tutkimukseeni aiheen valinnasta alkaen (katso Burbules ym. 2015; Smeyers & Smith 2014). Olen toiminut peruskoulukontekstissa oppilaana, koulunkäynninohjaajana, opettajana, kehittämisasiantuntijana, koulun johtoryhmän jäsenenä, oppilaskunnan ohjaavana opettajana ja oppilaskunnan ohjaavien opettajien kouluttajana. Eri rooleissa toimiminen ja koulukentän arjen tunteminen on todennäköisesti lisännyt tutkimukseni käytännönläheistä näkökulmaa, mutta se on voinut samalla myös kaventaa näkökulmiani, sillä siirtyminen koulukentän käytännön toteuttajasta tutkijaksi ei aina ole helppoa.

Tutkimukseni tieteellistä merkitystä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimus nostaa esille oppilaskuntatoiminnan ongelmia ja kehittämiskohteita. Toiseksi se nostaa esille avoimen luokkahuonekeskustelun merkitystä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation suhteen. Kolmanneksi tutkimus esittelee suomalaisessa koulumaailmassa suhteellisen harvinaisen kouludemokratian menetelmän, tulevaisuusverstaan, jolla on lupaavaa potentiaalia demokratian lisäämiseksi koulussa. Viimeisenä tieteellisenä merkityksenä voidaan pitää kouludemokratiamallia, jonka avulla niin opettajat, rehtorit, koulut, opetuksen järjestäjät, opettajankouluttajat, opetuksen ja oppimisen asiantuntijat ja päättäjät voivat suunnitella, arvioida ja kehittää omaa toimintaansa entistä demokraattisempaan suuntaan.

5.6 Kouludemokratian tulevaisuus

Demokratian tilasta on käyty viime vuosina aktiivista keskustelua sekä julkisuudessa että tutkimuskentällä. Demokratian, erityisesti edustuksellisen demokratian, on sanottu olevan kriisissä, mutta myös eriäviä näkemyksiä on esitetty. (Merkel 2014; Tormey 2014; Urbinati 2016.) Keskustelu on aktivoitunut erityisesti Brexitin ja Yhdysvaltojen presidentinvaalien jälkeen. Suomessa keskusteluun on liittynyt huoli yhteiskunnallisen osallistumisen polarisaatiosta esimerkiksi iän, asuinpaikan tai sosioekonomisen taustan mukaan. (Wilhelmsson 2019, 81.) Myös

lapsille ja nuorille suunnattuihin vaikutusrakenteisiin liittyy ongelmia (Kiili 2016; Boldt 2021). Demokratiaan liittyvät ongelmat heijastuvatkin myös lapsiin, nuoriin ja kouluihin.

Vaikka demokratian ongelmat heijastuvat kouluun, voi koulu silti olla mukana ratkaisemassa ongelmia. Koulujen toiminnalla on vaikutusta ympäröivään yhteiskuntaan, ja jos esimerkiksi tulevaisuusverstas yleistyisi suomalaisissa kouluissa, voisi se levitä myös muualle yhteiskuntaan. Tällä hetkellä tulevaisuusverstailla ei ole Suomessa oikeastaan minkäänlaista roolia virallisessa päätöksenteossa. Uudenlaisten demokraattisten menetelmien toimivuus riippuu Niklas Wilhelmssonin (2019, 86) mukaan kahdesta asiasta: kiinnostuvatko ihmiset käyttämään niitä ja miten valtio ja kunnat ottavat käyttöön lain mahdollistamia vaikuttamisen ja osallistumisen tapoja. Jos ihmiset saadaan innostumaan tulevaisuusverstaasta ja esimerkiksi kunnat ottavat sen osaksi päätöksentekojärjestelmäänsä, on tulevaisuusverstaan mahdollista nousta nykyisten menetelmien rinnalle. Vaikka tulevaisuusverstaasta ei ole Suomessa kokeiltu virallisessa käytössä, on viime vuosina saatu positiivisia kokemuksia ja tuloksia kansalaisraatien ja -paneelien käyttämisestä (katso Kulha ym. 2021; Leino ym. 2019; Tammi ym. 2014; Värttö ym. 2021).

Kehittämäni kouludemokratiamallin taustalla vaikuttaa Barberin (1984) näkemys vahvasta demokratiasta, jossa uskotaan ihmisiin kykenevinä päätöksentekijöinä, ja jonka tavoitteena on yhteisöllinen elämä ja sen kehittyminen. Vahvan demokratian toteutuminen ei kuitenkaan tapahdu koulukontekstissa helposti. Vahvan demokratian sijaan vallalla saattaa olla, niin koulun oppilaiden kuin aikuisienkin parissa, häivedemokratia (Hibbing & Theiss-Morse 2002), jossa prioriteettina on arjen sujuminen mahdollisimman helposti ja mutkattomasti. Bart Cammaerts on kollegoineen todennut, että nuoret saattavat olla kiinnostuneita politiikasta, mutta he kokevat olevansa vallitsevassa politiikassa ja poliittisessa järjestelmässä ulkopuolisia, joten poliittinen osallistuminen ei herätä kiinnostusta (Cammaerts ym. 2014). Tilanne voi olla osittain sama myös koulussa. Kouluarki pitäisi järjestää niin, että demokratia toteutuu mahdollisimman laadukkaasti ja vaikutusmahdollisuudet näkyisivät ja kuuluisivat oppilaiden arjessa. Kun rakenteet tukevat oppilaiden vaikuttamista, on todennäköisempää, että oppilaat kiinnostuvat vaikuttamisesta.

Joseph Kahne on kollegoineen (Kahne ym. 2022) nostonut esille, että oppilaiden näkemysten huomioimista ja arvostamista perustellaan yleensä vain demokraattisten arvojen toteutumisen näkökulmasta. Pelkästään demokraattisten arvojen toteutumisella ei kuitenkaan heidän mukaansa ole saatu vakuutettua päättäjiä ja koulujen aikuisia asian tärkeydestä. Kahne tutkikin kollegojensa kanssa oppilaiden näkemysten huomioimisen ja arvostamisen yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin. Tutkimustuloksen perusteella oppilaiden näkemysten huomioimiseen ja arvostamiseen panostaminen on hyödyllistä demokraattisten arvojen toteutumisen lisäksi myös oppilaiden oppimistulosten suhteen. (katso Kahne 2022.) Yksi tapa edesauttaa kouludemokratian lisääntymistä suomalaisissa kouluissa voisikin olla

se, että demokraattisen arvojen lisäksi nostetaan esille myös oppimistulokset. Jos demokratian toteutuminen ja oppilaiden oikeudet omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa eivät täysin riitä kannustimiksi järjestelmän kehittämiseksi, niin ehkä oppimistulosten parantaminen herättää kiinnostusta. Tämän ei kuitenkaan pitäisi tapahtua demokraattisten arvojen kustannuksella.

Vaikuttaminen on taito, jota voi ja pitää harjoitella. Koulu voi parhaimmillaan toimia tämän taidon harjoittelu- ja toteuttamispaikkana (Ahonen 2004, 104). Mikään yksittäinen kouludemokratian menetelmä tai edes koulutasoinen malli ei kuitenkaan takaa kouludemokratian toteutumista käytännössä. Viime kädessä kyse on yksittäisten ihmisten, oppilaiden ja erityisesti rehtorien ja opettajien, asenteesta ja halusta noudattaa annettuja ohjeita ja toteuttaa ja tukea demokratian arvojen mukaista toimintaa. Valmiit mallit, lainsäädäntö, koulutus, hyvien käytänteiden jakaminen, opetussuunnitelma ja muut velvoittavat asiakirjat kuitenkin edesauttavat kouludemokratian toteutumista. Suomessa voisi myös olla tarvetta koordinoida kouludemokratian ja demokratiakasvatuksen tutkimista ja kehittämistä nykyistä paremmin. Demokratiakasvatusta toteutetaan kouluissa, kehitetään järjestöissä ja valtiollisissa instituutioissa sekä tutkitaan yliopistoissa, mutta kansallisen tason koordinointi ja kehittäminen on usein hankepohjaista, pätkittäistä, eikä kovin strukturoitua. Pitkäjänteisellä, monialaisella ja tavoitteellisella kehittämisellä voitaisiin saada tilannetta nykyistä parempaan suuntaan.

5.7 Aiheen jatkotutkimus

Kuten jo aikaisemmin totesin, kouludemokratiaan liittyvää tutkimusta ei ole tehty Suomessa kovin paljon, joten olisi tarve sekä teoreettiselle että käytännölliselle tutkimukselle. Oppilaskuntatoiminta on ollut jo usean vuoden ajan pakollista peruskouluissa, joten olisi hyödyllistä aloittaa ensi tilassa tutkimus oppilaskuntatoiminnan vaikutuksista oppilaisiin, opettajiin ja koko kouluyhteisöön. Myös tulevaisuusverstastyöskentelyä kannattaisi tutkia lisää, erityisesti seuraamalla toimintaa käytännössä. Luokkavaluustoista on jo olemassa kirjallisuuskatsaus (katso Moilanen 2020), mutta toimintaa olisi mielenkiintoista tutkia myös käytännössä suomalaisen koulun kontekstissa. Lisäksi voisi olla aiheellista tutkia kouludemokratiaan liittyvän laki- ja asiakirjatason ja käytännön toteutuksen eroa. Oppilailta on teoriassa varsin hyvät osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet (katso Oikeusministeriö 2020a), mutta millainen suhde niillä on käytäntöön? Millaiset mahdollisuudet oppilailta on vaikuttaa esimerkiksi omaan opiskeluunsa? Olisi myös mielenkiintoista tutkia kouludemokratian yhteyttä oppilaiden koulumenes-tykseen (katso Kahne ym. 2022).

Kouludemokratian käytännön toteuttamisen kannalta olisi kiintoisaa kerätä ja analysoida kokemuksia myös monessa koulussa käytössä olevista oman ryhmän

tunneista, joita esimerkiksi kolmannen osatutkimuksen tutkimuskoulussa käytetään kouludemokratian toteuttamiseen. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisäksi myös opettajien vaikutusmahdollisuudet voisivat saada nykyistä enemmän huomiota. Mihän asioihin opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa ja mihän ei? Millaisia ongelmia ja hyötyjä nykyisessä rehtorille keskittyneeseen valtaan perustuvassa järjestelmässä on?

Koulun ja ympäröivän yhteiskunnan entistä läheisemmän suhteen ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation näkökulmista voisi olla hyödyllistä tutkia Gutsy Go -menetelmää. Gutsy Gutsy Go -interventiossa oppilaat kehittävät ratkaisuja lähialueen ja ympäröivän yhteiskunnan ongelmiin. Menetelmästä on saatu hyvää palautetta monesta eri koulusta, mutta sitä ei ole tutkittu yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation näkökulmasta.

Pohdittaessa kouludemokratian kehittymistä pitkällä aikavälillä, on otettava huomioon myös opettajankoulutus. Olisikin mielenkiintoista tutkia opettajankoulutuksen roolia esimerkiksi opettajan halukkuudessa toteuttaa kouludemokratiaa tai opettajan yhteiskunnallisen orientaation kehittymisessä. Voisi olla hyödyllistä myös selvittää, miten opettajankoulutuslaitokset järjestävät yhteiskunnallisen opetuksensa tällä hetkellä (katso Hansen 2007).

Kansallisella tasolla olisi tarpeellista tuottaa kouludemokratiaan ja demokratiakasvatukseen liittyvä selvitys. Opetushallituksen julkaisemasta demokratiakasvatusselvityksestä (katso Opetushallitus 2011) on jo yli kymmenen vuotta, joten voisi olla hyvä aika toteuttaa selvitys uudelleen. Tällaiselle selvitykselle olisi tarvetta senkin takia, että Suomi ei valitettavasti ole mukana ICCS 2022 -tutkimuksessa, josta saataisiin tärkeää tietoa suomalaisnuorten yhteiskunnallisista tiedoista, osallistumisesta ja asenteista. Selvityksen perusteella olisi mahdollista osaltaan identifoida koulujen demokratiakasvatuksen kehittämisessä tarvittavia toimenpiteitä tarkemmin (katso Malak-Minkiewicz & Torney-Purta 2021, xxviii).

Lähteet

- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success – The Relationship Between Participation, Grades and Bullying Among 9th grade Students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97–115.
- Aho, E. (1973). Kouluneuvostolain alkuvaihe ja nykyinen tilanne. Teoksessa Aukia, P. (toim.) *Kouludemokratia nyt*. Helsinki: Otava, 18–22.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ahonen, S. (2004). Voiko kansalaisvaikuttamista oppia? Teoksessa Oikeusministeriö (toim.) *Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta*. Helsinki: Oikeusministeriö, 100–105.
- Ahonen, S. (2006). Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) *Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.
- Ahonen, S. (2007). Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–49.
- Ahrnberg, H. (2021). Suullinen tiedonanto 21.4.2021.
- Ahrnberg, H., Appelqvist-Schmidlechner, K., Mustonen, P., Fröjd, S. & Aktan-Collan, K. (2021). Determinants of Positive Mental Health in Adolescents – A Cross-sectional Study on Relationships Between Positive Mental Health, Self-esteem, Character Strengths and Social Inclusion. *International Journal of Mental Health Promotion*, 23(3), 361–374.
- Alanko, A. (2016). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106, 55–72.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14, 121–134.
- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alminde, S. & Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 434–448.
<https://doi.org/10.1177/1468794119863165>
- Amnå, E. & Zetterberg, P. (2010). A Political Science Perspective on Socialization Research: Young Nordic Citizens in a Comparative Light. Teoksessa Sherrod, L. R. & Torney-Purta, J. & Flanagan, C. A. (toim.) *Handbook of*

- Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken: John Wiley & Sons, 43–65.
- Angell, A. V. (1998). Practicing Democracy at School: A Qualitative Analysis of an Elementary Class Council. *Theory & Research in Social Education*, 26(2), 149–172.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Armanto, R., Lauttamäki, V. & Siivonen, K. (2022). Monimuotoinen tulevaisuus-
verstas. Teoksessa Aalto, H-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. (toim.) *Tulevaisuuden tutkimus tutuksi – Perusteita ja menetelmiä*. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto, 222–236.
- Armila, P. (2016). Hylkysyrjäläisnuorten arjen rytmit ja piirit. Teoksessa Armila, P., Halonen, T. & Käyhkö, M. (toim.) *Reunamerkintöjä hylkysyrjästä. Nuorten elämänraameja ja tulevaisuudenkuvia harvaanasutulla maaseudulla*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 60–73. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/reunamerkin-toja_hylkysyrjasta.pdf (Luettu 23.12.2022)
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224.
- Arola, P. (2003). *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bailey, R. (2010). Indoctrination. Teoksessa Bailey, R., Barrow, R., Carr, D. & McCarthy, C. (toim.) *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. London: SAGE Publications, 269–282.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. California: University of California Press.
- Barth, R. S. (1969). Open Education – Assumptions about Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 1(2), 29–39.
- Bell, W. (2003). *Foundations of Future Studies: History, Purposes, and Knowledge – Human Science for a New Era Volume 1*. London: Taylor & Francis.
- Bengtsson, Å. & Mattila, M. Suoran demokratian ja häivedemokratian kannatus Suomessa. Teoksessa Borg, S. & Paloheimo, H. (toim.) *Vaalit yleisdemokratiassa: Eduskuntavaalitutkimus 2007*. Tampere: Tampere University Press, 303–324.
- Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. Teoksessa Katz, M. S., Verducci, S. & Biesta, G. (toim.) *Education, Democracy and the Moral Life*. Dordrecht: Springer, 101–112.

- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society – Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2013). *Beautiful Risk of Education*. London, UK: Routledge.
- Biseth, H., Seland, I. & Huang, L. (2021). Strengthening Connections Between Research, Policy, and Practice in Norwegian Civic and Citizenship Education. Teoksessa Malak-Minkiewicz, B. & Torney-Purta, J. (toim.) *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions*. Amsterdam: IEA, 147–159.
- Blasko, Z., Costa, P. D. & Vera-Toscano, E. (2018). *Civic Attitudes and Behavioural Intentions Among 14-year-olds. How Can Education Make a Difference Towards a More Democratic and Cohesive Europe? EUR 28892 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Boldt, G. (2021). *Citizens in Training. How institutional youth participation produces bystanders and active citizens in Finland*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Borg, S. & Vadén, S. (2022). Kansalaispätevyys ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Teoksessa Kestilä-Kekkonen, E. & Tiihonen, A. (toim.) *Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevyystä. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2022:11*. Helsinki: Oikeusministeriö, 98–122.
- Bornemann, B. & Haus, M. (2017). *Post-democracy or post-liberal democracy? Reassessing participation from an advanced governance perspective*. Paper presented at the international research workshop on “Activation – Self-Management – Overload. Political Participation beyond the Post-democratic Turn” IGN, WU Wien, 27.–29.9.2017.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Lontoo: Sage Publications.
- Boylan, J. & Dalrymple, J. (2009). *Understanding advocacy for children and young people*. New York: Open University Press.
- Børhaug, K. (2006). Mission Impossible? School Level Student Democracy. *Citizenship, Social And Economics Education*, 7(1), 26–41.
- Bridgland Sorenson, J. (2006). *Constraints to Youth Participation in the Current Federal Political Environment*. Edith Cowan University. Faculty of Community Services, Education and Social Science. Pro gradu - tutkielma.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2017). *Philosophies of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.

- Bruselius-Jensen, M. (2014). What would be the best school meal if you were to decide? Pupils' perceptions on what constitutes a good school meal. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21(3), 293–307.
- Bruun, J. (2021). Civic and Citizenship Education in Denmark 1999– 2019: Discourses of Progressive and Productive Education. Teoksessa Malak-Minkiewicz, B. & Torney-Purta, J. (toim.) *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions*. Amsterdam: IEA, 49–62.
- Bruun, J. & Lieberkind, J. & Schunk, H. B. (2018). *Unge, skole og demokrati – Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Budde, J. & Weuster, N. (2017). Class Council Between Democracy Learning and Character Education. *Journal of Social Science Education*, 16(3), 52–61.
- Burbules, N. C., Bridges, D., Griffiths, M. & Smeyers, P. (2015). Varieties of Interpretation in Educational Research: How We Frame the Project. Teoksessa Smeyers, P., Bridges, D., Burbules, N., Griffiths M. (toim.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research*. Dordrecht: Springer, 3–16.
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S. & Anstead, N. (2014). The myth of youth apathy young europeans' critical attitudes toward democratic life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645–664.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454.
- Carr, P. R. (2010). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York: Peter Lang.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athens: University of Georgia Press.
- Cox, S. & Robinson-Pant, A. (2006). Enhancing participation in primary school and class councils through visual communication. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 515–532.
- Criddle, E., Vidovich, L. & O'Neill, M. (2004). Discovering democracy: an analysis of curriculum policy for citizenship education. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 27–41.
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. & Ko Man-Hing, A. (2005). *Inspiring Schools: Impact and Outcomes. Taking up the challenge of pupil participation*. London: Esme Fairburn Foundation & Carnegie UK Trust.
- De Groot, I. & Lo, J. (2020). The democratic school experiences framework: A tool for the design and self-assessment of democratic experiences in formal education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 211–226.
- Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-making, 2015–2020*. Dublin: Government Publications.

- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104.
<https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2013). Predictors of Intentions to Participate in Politics and Actual Political Behaviors in Young Adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affairs*, 22(3), 282–300.
- Ekman, J. & Zetterberg, P. (2010). Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringars medborgarkompetens? En tvänivåanalys av den svenska delen av ICCS-undersökningen. Teoksessa Skolverket (toim.) *Skolor som politiska arenor – Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Analysrapport till 345. Stockholm: Skolverket, 80–103.
- Ekqvist, K. (2011). Kasvatuksen haasteena demokratia – Friedrich Wilhelm Foersterin kansalaiskasvatus ennen ensimmäistä maailmansotaa. *Kasvatus & Aika*, 5(1), 19–37.
- Elo, K. (2012). Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee: Suomalaisten peruskoulun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitautaan. Teoksessa Kupari, P. & Siisiäinen, M. (toim.) *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–36.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Linköpings Universitet. urn:nbn:se:liu:diva-19836
- Engeström, Y. (1967). Nykyisen koulukasvatuksen periaatteellisia epäkohtia. Teoksessa Taanila, H. (toim.) *Kouludemokratia*. Helsinki: Tammi, 9–30.
- 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.
- Feldmann-Wojtachnia, E., Gretschel, A., Helmisaari, V., Kiilakoski, T., Matthies, A.-L., Meinhold-Henschel, S., Roth, R. & Tasanko, P. (2010). *Youth Participation in Finland and in Germany: Status Analysis and Data Based Recommendations*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/youth_participation_in_finland_and_in_germany.pdf (Luettu 22.12.2022)

- Fornaciari, A. (2020). *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. JYU Dissertations 307. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fornaciari, A. & Rautiainen, M. (2020). Finnish teachers as civic educators: From vision to action. *Citizenship Teaching and Learning*, 15(2), 187–201.
- Fornaciari, A. (2022). Opettajat ja kansalaiskasvatuksen haasteet. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus, 141–164.
- Frega, R. (2018). The Social Ontology of Democracy. *Journal of Social Ontology*, 4(2), 157–185.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gandin, L. A. & Apple, M. W. (2002). Thin versus thick democracy in education: Porto alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99–116.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118, 95–148.
- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V. (1981). *Identifying Features of Effective Open Education Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, CA, April 13–17, 1981).
- Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Haaranen, A. (2013). *Kohti kestävää mediakulttuuria – elokuvakasvatusta kestävän kehityksen näkökulmasta*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, viestinnän koulutusohjelma. AMK-opinnäytetyö.
- Hammerin, Z., Andersson, E. & Maivorsdottir, N. (2018). Exploring student participation in teaching: An aspect of student health in school. *International Journal of Educational Research*, 92 (2018), 63–74.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.007>
- Hannuksela, V., Korventausta, M. & Sipinen, J. (2022). Luokkatovereiden, opettajien ja yhteiskuntaopin opetusmenetelmien yhteys kansalaispätevyyteen. Teoksessa Kestilä-Kekkonen, E. & Tiihonen, A. (toim.) *Nuoret kan-*

- salaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevydestä. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2022:11.* Helsinki: Oikeusministeriö, 80–97.
- Hansen, P. (2007). *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikutaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti.* Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Harrinvirta, M. (2019). Nuoret kansanvallan suunnannäyttäjinä. Onko Suomessa näkyvässä demokratiasta vieraantumista? Teoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusseura & Valtion nuorisoneuvosto, 115–130.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.* London: Earthscan & Unicef.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa Reid, A., Bruun Jensen, B., Nikel, J. & Simovska, V. (toim.) *In Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability.* Dordrecht: Springer, 19–31.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Lontoo: Routledge.
- Hibbing, J. R. & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth Democracy: Americans' beliefs about how government should work.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hietämäki, S. (2022). Demokratian emansipoituminen: kasvatuksen sattuman kauppaa? Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa.* Helsinki: Into Kustannus, 55–80.
- Hietanen, K., Ylitalo, M., Keloneva, E. & Kangas, H. (2014). Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.). *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla.* Rovaniemi: Lapin yliopisto, 75–98. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>
- Higham, R. (2012). *Developing pedagogy for responsible leadership: Towards a dialogic theory of democratic education.* Exeter: University of Exeter.
- Hiljanen, M. (2022). Koulukuva – Suomalaisen koulun demokratiakulttuuri kehitysissään. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa.* Helsinki: Into Kustannus, 165–192.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holma, K. & Hyytinen, H. (2015). Filosofian ja empirian dialogi: normatiiviset ja deskriptiiviset ulottuvuudet kasvatustutkimuksessa. *Kasvatus*, 46(3), 220–232.
- Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2005). *School Citizenship Education Climate Assessment*. Denver: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
- Hope, M. A. (2012). Becoming citizens through school experience: A case study of democracy in practice. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 94–108.
- Hoskins, B., Huang, L. & Arensmeier, C. (2021). Socioeconomic Inequalities in Civic Learning in Nordic Schools: Identifying the Potential of In-School Civic Participation for Disadvantaged Students. Teoksessa Biseth, H., Hoskins, B. & Huang, L. (toim.) *Northern Lights on Civic and Citizenship Education – A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS*. Amsterdam: IEA, 93–122.
- Huang, L. & Biseth, H. (2016). Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education*, 7(5), 713–723.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere – Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 15/2017. Oslo: Velferdsforskningssinstituttet NOVA.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen – Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. *Työpaperi 33/2017*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuslaitos.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Jungk, R. & Müllert, N. (1987). *Tulevaisuusverstaat – käsikirja demokratian elvyttämisen mahdollisuuksista*. Suom. Kai Vaara. Helsinki: Keskinäisen sivistyksen seura – Suomen Lataamo.

- Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J. & Hodgin, E. (2022). Is Responsiveness to Student Voice Related to Academic Outcomes? Strengthening the Rationale for Student Voice in School Reform. *American Journal of Education*, 128(3), 389–415.
- Karvonen, J. & Niinistö, K. (1975). *Kouluneuvostouudistustutkimus: Osareportti 1. Seurantatutkimuksen jakaumatiedot. Julkaisusarja A:39*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Karvonen, J. & Niinistö, K. (1976). *Oppikoulujen kouluneuvostouudistus: Kouluneuvostojen toimintamuodot ja toimintaongelmat sekä kouluneuvostotyön kehittämismahdollisuudet. Julkaisusarja A:46*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429.
- Kerdeman, D. (2015). Interpretation, Social Science, and Educational Research. Teoksessa Smeyers, P., Bridges, D., Burbules, N., Griffiths M. (toim.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research*. Dordrecht: Springer, 17–37.
- Kestilä-Kekkonen, E., Vadén, S., Sipinen, J. & Korventausta, M. (2022). Kansalaispätevyys ja poliittinen sosialisatio. Teoksessa Kestilä-Kekkonen, E. & Tiihonen, A. (toim.) *Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevydestä. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2022:11*. Helsinki: Oikeusministeriö, 29–45.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Muistiot 2012:6*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiilakoski, T. (2021). Osallisuuden doksat: kriittinen luenta. Teoksessa K. Paakunainen & J. Mykkänen (toim.) *Nuorisopolitiikka ja poliittinen nuorisotutkimus: objekteista subjekteiksi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 31–63.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2400-9>
- Kiili, J. (2016). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus*, 24(2), 123–138.
- Kiuasmaa, K. (1982). *Oppikoulu 1880–1980*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Knoester, M. (2012). *Democratic education in practice. Inside the Mission Hill School*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Knowles, R. T. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an Open Classroom Climate to Social Movement Citizenship: a Study of 8th Graders in Europe Using IEA ICCS Data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255–269.

- Korventausta, M., Järvinen, T., Jaakkola, T., & Veermans, M. (2021). Yhteiskuntaopin opetus ja poliittinen kiinnittyminen peruskoulun yläluokilla. *Ainedidaktiikka*, 5(1), 23–42.
- Koskimaa, V. & Rapeli, L. (2015). Political Socialization and Political Interest: The Role of School Reassessed. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 141–156.
- Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kristiansson, J. (2022). Oppilaiden valtaistuminen ja demokratiakasvatus. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus, 193–218.
- Kulha, K., Leino, M., Setälä, M., Jäske, M. & Himmelroos, S. (2021). For the Sake of the Future: Can Democratic Deliberation Help Thinking and Caring about Future Generations? *Sustainability*, 10(13).
<https://doi.org/10.3390/su13105487>
- Kärenlampi, P. (1999). *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007). Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children’s participation rights: critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) *A Handbook of Children and Young People’s Participation – Perspectives from theory and practice*. Lontoo: Routledge, 11–23.
- LeCompte, M. D. (2015). Ethical Problems of Interpretation in Educational Research. Teoksessa Smeyers, P., Bridges, D., Burbules, N., Griffiths M. (toim.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research*. Dordrecht: Springer, 39–66.
- Leino, M. O., Bäck, M., Christensen, H. S., Kulha, K., Setälä, M., Strandberg, K., & Taskinen, M. (2019). Puntaroituja äänestyspäätöksiä? Kuntaliitoskysymyksen käsittely Mustasaaren kansalaisraadissa. *Politiikka*, 61(4), 337–363.
- Leiviskä, A. (2021). Demokratia, kasvatus ja inklusion haaste: Demokratiakasvatuksen teorian uudelleenarviointia rakenteellisen eriarvoisuuden näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 10–27.
- Lelinge, B. (2011). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring*. Malmö: Holmbergs.
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. & Santinello, M. (2014). How School Can Teach Civic Engagement Besides Civic

- Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal of Community Psychology*, 54(3–4), 251–261.
- Lieberkind, J. & Bruun, J. (2021). The Reserved Young Citizens of the Nordic Countries. Teoksessa Biseth, H., Hoskins, B. & Huang, L. (toim.) *Northern Lights on Civic and Citizenship Education – A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS*. Amsterdam: IEA, 19–41.
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki – Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. Turun yliopisto. <http://www.utupub.fi/handle/10024/98844> (Luettu 22.12.2022)
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Löfström, J., Virta, A. & Salo, U.M. (2017). *Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen tutkimuksia 15*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Malak-Minkiewicz, B. & Torney-Purta, J. (2021). Civic and Citizenship Education Studies of IEA: Influences on Practice, Policy, and Research. Teoksessa Malak-Minkiewicz, B. & Torney-Purta, J. (toim.) *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions*. Amsterdam: IEA, XI–XXIV.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- McDevitt, M. & Kioussis, S. (2006). *Experiments in Political Socialization: Kids Voting USA as a Model for Civic Education Reform*. CIRCLE Working Paper 49. https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP49_USKidsVotingModelforCivicEducationReform_2006.pdf (Luettu 22.12.2022)
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
- McLeod, J., Shah, D., Hess, D. & Lee, N-J. (2010). Communication and Education: Creating Competence for Socialization into Public Life. Teoksessa Sherrod, Lonnie R. & Torney-Purta, Judith & Flanagan, Constance A. (toim.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken: John Wiley & Sons, 363–391.
- Mehta, S. B. & Cornell, D. & Fan, X. & Gregory, A. (2013). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83(1), 45–52.

- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Merkel, W. (2014). Is There a Crisis of Democracy? *Democratic Theory*, 1(2), 11–25.
- Mikkelsen, R., & Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere – Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. International Civic and Citizenship Education Study 2009*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Moilanen, A. (2019). *Luokkavaltuusto: Opas kouludemokratian lisäämiseen*. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- Moilanen, A. (2020). Luokkavaltuuston edellytykset ja vaikutukset: Narratiivinen kirjallisuuskatsaus. *Kasvatus*, 51(4), 481–495.
- Moisio, O. & Rautiainen, M. (2015). Alussa(kin) oli lupaus. Huomioita kouluun liittyvän lupauksen katoamisista ja palautumisista. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus / JYY. Julkaisusarja nro 96, 20–36.
- Myllyniemi, S. (2014). *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Mäki-Tasku, J. (2015). *Koulupiha osana lähiliikuntapaikkaa. Case: Kurittulan koulukeskuksen yleissuunnitelma*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Maisemasuunnittelun koulutusohjelma. AMK-opinnäytetyö.
- Männistö, P. (2018). Käyttämättömien mahdollisuuksien maa – Demokratia-kompetenssit ja peruskoulu. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratia-kulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 28–37.
- Männistö, P. (2020). *The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education. JYU Dissertations 307*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, P. (2022). Koulukasvatuksella kohti demokraattista elämäntapaa. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus, 31–53.
- Männistö, P. & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 36–55.

- Männistö P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetus-suunnitelmien (1985–2014) osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 89–118.
- Männistö, P. & Moate, J. (2023). A phenomenological research of democracy education in a Finnish primary-school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196525>.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill – Kasvatuksen uusi suunta*. Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin+Göös.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. (2010). Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus*, 41(1), 53–62.
- Nousiainen, L. & Piekari, U. (2005). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas*. Helsinki: Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80231/opm19.pdf> (Luettu 22.12.2022)
- Nurmi, J. (2002). Nuorten poliittinen osallistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–93.
- OAJ. (2019). *Ratkaisuja Suomelle. OAJ:n viestit päättäjille – Eduskuntavaalit 2019*. https://www.oaj.fi/contentassets/51db84ec3df24f4197528b2578cb3c27/oaj_ratkaisuja_suomelle_a4_20s_kevyt_sivuittain002.pdf (Luettu 22.12.2022)
- Oikeusministeriö. (2020a). ”Kuullaan, mutta ei kuunnella” Lasten osallistumisoikeudet Suomessa. *Arviointiraportti. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2020:10*. Helsinki: Oikeusministeriö. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162085/OM_2020_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 22.12.2022)
- Oikeusministeriö. (2020b). *Kansallinen demokratiaohjelma 2025: toimintasuunnitelma*. Helsinki: Oikeusministeriö. https://api.hankeikuna.fi/asiakirjat/b90db14e-6790-41d1-82bb-056437530015/20de2c92-c8bd-4461-b5d4-23083e71e4c6/KIRJE_20200327120730.PDF (Luettu 22.12.2022)
- Okkonen, V. (2012). Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustaminen ja yhteiskunnallinen muutos. *Kasvatus & Aika*, 6(3), 25–39.
- Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 22.12.2022)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020a). *Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM_2020_2_VA-NUPO_fi_u.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 22.12.2022)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020b). *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kehittämisen ohjausryhmä*. <https://minedu.fi/hanke?tunnus=OKM035:00/2020> (Luettu 22.12.2022)
- Osler, A. (2010). *Students' Perspectives on Schooling*. New York: McGraw-Hill Education.
- Pasek, J. & Feldman, L. & Romer, D. & Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26–37.
- Pekkarinen, Elina & Myllyniemi, Sami (2019). *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pérez-Expósito, L. (2015). Scope and quality of student participation in school: towards an analytical framework for adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(3), 346–374.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 22.12.2022)
- Perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 22.12.2022.)
- Pietilä, I., Meriläinen, N., Varsaluoma, J. & Väänänen, K. (2021). Understanding youths' needs for digital societal participation: towards an inclusive Virtual Council. *Behaviour & Information Technology*, 40(5), 483–496. [10.1080/0144929X.2021.1912182](https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1912182).
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods –lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus*, 46(3), 262–268.
- Pring R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.

- Quinn, S. & Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60–72.
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2013). The Relationship Between Political Participation Intentions of Adolescents and a Participatory Democratic Climate at School in 35 Countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589.
- Raiker, A., Mäensivu, M. & Nikkola, T. (2017). The role of the teacher in educating for democracy. Teoksessa A. Raiker & M. Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland. Principles and culture*. Lontoo: Routledge, 27–41.
- Rantala, J. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Rautiainen, M. (2017a). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa Elo, S., Kaihari, K., Mattila, P. & Nissilä, L. (toim.) *Rakentavaa vuorovaikutusta: opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn. Oppaat ja käsikirjat, 1/2017*. Helsinki: Opetushallitus, 17–20.
- Rautiainen, M. (2017b). Varovaisella taipaleella – Demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 56–65.
- Rautiainen, M. (2018). Varjosta valoon? Opettajankoulutus ja demokratian näkyväksi tekemisen vaikeus. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokraattisuuden kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 38–41.
- Rautiainen, M. (2022). Koulun ja demokratian kompleksinen suhde Suomessa. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus, 7–29.
- Reichert, F. & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318–341. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. & Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 28(1), 99–129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Rosanvallan, P. (2013). *Demokraattinen oikeutus – Puolueettomuus, refleksiivisyys, läheisyys*. Tampere: Vastapaino.

- Rytioja, A. & Kallio, K. P. (2018). Opittua käsitteistöä vai koettua yhteiskunnallisuutta? Pohdintoja nuorten kansalaisuudesta politiikkakyselyjen valossa. *Sociologia*, 55(1), 6–27.
- Räkköläinen, M., Laimi, T., Åkerlund, C., Iivonen, E., Kiilakoski, T., Rannanpää, S. & Salminen, J. (2022). *Maaseutu- ja saaristoalueilla asuvien lasten sivistyksellisten ja sosiaalisten oikeuksien toteutuminen kouluverkon muutoksissa ja muutosten vaikutukset alueiden elinvoimaan. Julkaisut 29:2022*. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/11/KARVI_2922.pdf (Luettu 22.12.2022)
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *Journal of Science Education*, 13(2), 104–113.
- Salminen, J. (1995). Yksityiset oppikoulut autonomian aikana. Teoksessa Salminen, J., Pietiäinen, J-P. & Teperi, J. (toim.) *Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977*. Helsinki: Painatuskeskus, 13–76.
- Salminen, J. (2002). *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys: Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Salminen, J. (2008). *Kirkkokadulta Rintinpolulle. Helsingin maanviljelyslyseon ja Lapinpuiston yhteislyseon sekä Helsingin yhteislyseon historia 1908–2008*. Helsinki: Helsingin yhteislyseo.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Salminen, J. (2013). *Munkasta maailmalle. Munkkiniemen yhteiskoulun historia 1938–2013*. Helsinki: Munkkiniemen yhteiskoulu.
- Samanci, O. (2010). Democracy Education in Elementary Schools. *The Social Studies*, 101(1), 30–33. <https://doi.org/10.1080/00377990903285499>
- San Antonio, D. M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43–62.
- Sandberg, J. (1996). Are phenomenographic results reliable? Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on phenomenography – Toward a methodology*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 129–140.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review 2006–2017. *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J. (2018). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Technical Report*. Amsterdam: IEA.

- Schrot, O. G., Traxler, J., Weifner, A. & Kretzer, M. M. (2020). Potential of 'future workshop' method for educating adolescents about climate change mitigation and adaptation: a case from Freistadt, Upper Austria. *Applied Environmental Education & Communication*.
<https://doi.org/10.1080/1533015X.2020.1816515>
- Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. Teoksessa S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Toim.) *Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damn Akademisk, 357–379. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/31167> (Luettu 22.12.2022)
- Selund, I., Huang, L., Arensmeier, C., Bruun, J. & Löfström, J. (2021). Aims of Citizenship Education Across Nordic Countries: Comparing School Principals' Priorities in Citizenship Education 2009–2016. Teoksessa Biseth, H., Hoskins, B. & Huang, L. (toim.) *Northern Lights on Civic and Citizenship Education – A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS*. Amsterdam: IEA, 43–63.
- Seppä, U. U. (1937). *Oppilaiden itsehallinta Suomen oppikouluissa sekä Kristiinanan Suomalaisessa yhteiskoulussa 1911–1925 suoritettu kokeilu*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339.
- Setälä, M. (2003). *Demokratian arvo: teorian, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
<https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2006). Pathways to participation revisited: Nicaragua perspective. *Middle Schooling Review*, 2, 14–19.
- Smeyers, P. & Smith, R. (2014). *Understanding Education and Educational Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spillman, L. (2014). Mixed methods and the logic of qualitative inference. *Qualitative Sociology*, 37(2), 189–205.
- Stenvall, E. (2018). *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113.
- Swift, R. (2010). *The no-nonsense guide to democracy*. Oxford: New Internationalist Publications.

- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 – tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suutarinen, S. (2006). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–98.
- Suutarinen, S. (2008). Vapaan koulutuksen tukisäätiö – Koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus & Aika*, 2(2), 29–52.
- 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*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 19–33 .
- Särkelä-Kukko, M. (2019). Syntykö arjen omaehtoinen osallisuus spontaanisti ilman instituutioita? Teoksessa Meriluoto, T. & Litmanen, T. (toim.) *Osallistu! Pelastaako osallistaminen demokratian?* Tampere: Vastapaino, 231–257.
- Tammi, T. (2008). *Demokratiaa luokahuoneessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tammi, T. (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher’s role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 73–86.
- Tammi, T., Raisio, H. & Ollila, S. (2014). Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus*, 45(3), 228–241.
- Tammi, T. & Rajala, A. (2017). Deliberative communication in elementary classroom meetings: Ground rules, pupil’s concerns, and democratic participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1261042> (Luettu 22.12.2022)
- Tenojoki, A–M, Rantala, J. & Löfström, J. (2018). Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Teoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 133–148.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Kouluterveyskysely 2017–2021*.
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_trendi2 (Luettu 22.12.2022)

- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Toivanen, T. (2022). Demokratia ja koulu nopeasti kuumenevassa maailmassa – Miten ekologisen jälleenrakentamisen aikakausi muuttaa demokratian tärkeysjärjestyksiä ja koulun roolia? Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus, 239–266.
- Tomperi, T. (2011). Poliittinen sosialisaatio perheissä. Tutkimuksen perinteestä nykynäkömiin. *Nuorisotutkimus*, 29(3), 3–28.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Tormey, S. (2014). The Contemporary Crisis of Representative Democracy. *Democratic Theory*, 1(2), 104–112.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- 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*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 410–423
- Tujula, M. (2012). *Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tujula, M. (2017). ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 70–87.
- Tujula, M., Rautopuro, J., Löfström, J. & Niilo-Rämä, M. (2021). Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä. *Nuorisotutkimus*, 39(3), 36–57.
- Tujula, M. (2022). Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa. *Ainedidaktiikka*, 6(2), 3–23.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, P. (2022). *Uhkakuvista uuteen kouluun. Vapaan koulutuksen tukisäätiö ja koulutuspolitiikka 1970–1990-luvuilla*. Jyväskylän yliopisto. Historian ja etnologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Valtioneuvosto 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta

- 422/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp445848816> (Luettu 8.1.2023)
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(1), 71–89.
- Vidal, R. V. V. (2006). The Future Workshop: Democratic problem solving. Economic Analysis Working Papers (2002-2010). *Atlantic Review of Economics (2011-2016)*, 5(3), 1–25.
- Virkkunen, P. (1910). Itsehallinta koulussa. *Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja*, 5–6/1910, 235–254.
- Virkkunen, P. (1912). Itsehallinnan yrityksiä muutamissa Suomen oppikouluissa. *Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja*, 4/1912, 185–195.
- Ukkola, A. & Väättäinen, H. (2021). *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin. Tiivistelmät 16:2021*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/01/KARVI_T1621.pdf (Luettu 22.12.2022)
- United Nations. (2018). *World Youth Report – Youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2018/12/WorldYouthReport-2030Agenda.pdf> (Luettu 22.12.2022)
- Urbinati, N. (2016). Reflections on the Meaning of the “Crisis of Democracy”. *Democratic Theory*, 3(1), 6–31.
- Utlér, S. J. (2021). Political education of young children: teacher descriptions of social studies teaching for children in 1st–4th grade in Norwegian primary school. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 102–129.
- Velthuis, R. (2002). Why Should We Have Political Education. *Lifelong Learning in Europe*, 7(4), 214–220.
- Värttö, M., Jäske, M., Herne, K., & Grönlund, K. (2021). Kaksisuuntainen katu: Poliitikot osallistujina puntaroivassa kansalaiskeskustelussa. *Poliitikka*, 63(1), 28–53.
- Weiss, J. (2020). What Is Youth Political Participation? Literature Review on Youth Political Participation and Political Attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2(1), 1–13.
- Wilhelmsson, N. (2019). Suomalainen demokratiapolitiikka 2000-luvulla. Teoksessa Meriluoto, T. & Litmanen, T. (toim.) *Osallistu! Pelastaako osallistaminen demokratian?* Tampere: Vastapaino, 81–86.
- Woods, P. A. & Woods, G. J. (2012). Degrees of School Democracy: A Holistic Framework. *Journal of School Leadership*, 22(4), 707–732.

- Wyss, C. & Loetscher, A. (2012). Class Councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities? *Journal of Social Science Education*, 11(3), 43–63.
- Yamashita, H. & Davies, L. (2010). Students as professionals – The London Secondary School Councils Action Research Project. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from theory and practice*. Lontoo: Routledge, 230–239.
- YK. *YK:n lapsen oikeuksien sopimus*. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. (Luettu 22.12.2022)
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zyngier, D. (2012a). Re-discovering democracy. Putting action (back) into active citizenship and praxis (back) into practice. Teoksessa Carr, P. R., Zyngier, D. & Pruyne, M. (toim.) *Can educators make a difference. Experimenting with, and experiencing, democracy in education*. Charlotte: Information Age Publishing, 57–90.
- Zyngier, D. (2012b). Rethinking the Thinking on Democracy in Education: What Are Educators Thinking (and Doing) About Democracy? *Education (Basel)*, 2(1), 1–21.
- Åkerström, J. (2014). *"Participation is everything": Young people's voices on participation in school life*. Örebro Studies in Social work 14. Örebro: Örebro University.