

Osallisuuden diskurssit ja merkitykset alakoulun oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien oppilaiden haastatteluissa

Emilia Häkkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Häkkinen, Emilia. 2019. Osallisuuden diskurssit ja merkitykset alakoulun oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien oppilaiden haastatteluissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 95 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa osallisuuden diskursseista ja merkityksistä oppilaiden näkökulmasta. Lasten itsensä tuottaman osallisuuspuheen tutkimusta ei ole juuri tehty, joten tälle tutkimukselle on paikkansa osallisuustutkimuksen kentällä. Tutkimuksessa kysytään, millaisia osallisuuden diskursseja alakoulun oppilaskunnan hallituksen jäsenet haastatteluissa tuottavat ja mitä merkityksiä osallisuus näissä diskursseissa saa. Tutkimuksen viitekehyksenä käytettiin osallisuuden teoriaa sekä oppilaskuntiin liittyvää tutkimusta.

Tutkimuksen lähestymistapana toimi laadullinen diskurssintutkimus, joka pohjautuu tieteenfilosofialtaan sosiaaliseen konstruktionismiin. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahden eri alakoulun oppilaskunnan hallituksen jäseniä yksin ja ryhmässä käyttäen teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysin keinoin tulkiten samalla osallisuudelle puheessa rakentuvia merkityksiä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaskuntaosallisuudesta voidaan muodostaa useita diskursseja ja niiden kautta osallisuus merkityksellistyy eri tavoin. Muodostetut diskurssit olivat valtakurssi, rajausdiskurssi, ominaisuusdiskurssi, muiden puolesta -diskurssi sekä yhteisöllisyysdiskurssi. Näissä diskursseissa osallisuus merkityksellistyi muun muassa vaikuttamiseksi, ehdotusten esittämiseksi, oppilaiden omalle alueelle rajatuksi, tiedoista ja taidoista riippuvaiseksi, muiden puolesta toimimiseksi sekä kuulluksi tulemiseksi. Huomiota oppilaskuntatoiminnan kehittämiseksi tulisi kiinnittää erityisesti diskursseihin, jotka rajaavat osallisuutta koskemaan vain tietynlaisia oppilaita tai päätöksenteon alueita.

Asiasanat: osallisuus, oppilaskunta, alakoulu, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OSALLISUUS	8
	2.1 Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta?.....	8
	2.2 Osallisuuden ulottuvuudet	11
	2.3 Osallisuutta kuvaavat mallit	13
	2.3.1 Mallit kriittisen tarkastelun välineenä.....	13
	2.3.2 Hartin osallisuuden tikapuut.....	14
	2.3.3 Shierin osallisuuden polut.....	17
3	OPPILASKUNTATOIMINTA	21
	3.1 Kansalaiskasvatuksesta osallisuuteen	21
	3.2 Oppilaskunnan hallitus osallisuuden edistäjänä ja kritiikin kohteena .	23
	3.2.1 Oppilaat vaikuttamassa	23
	3.2.2 Oppilaskuntatoiminnan ongelmia	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	30
	4.2 Osallisuuden tutkiminen diskurssintutkimuksen keinoin	30
	4.2.1 Kieli todellisuuden rakentajana.....	30
	4.2.2 Kohti merkityksiä	33
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	34
	4.4 Aineiston keruu.....	35
	4.5 Aineiston analyysi.....	38
5	TULOKSET	42
	5.1 Valtadiskurssi	42

5.1.1	Oikeutuspuhe perustelee oppilaiden vallan.....	42
5.1.2	Vaikuttamispuhe kertoo oppilailla olevan valtaa.....	44
5.1.3	Asemointipuhe määrittää oppilaiden valta-asemaa	46
5.1.4	Argumentaatiopuhe rakentaa vaikutusmahdollisuudet riittämättömiksi	48
5.2	Rajausdiskurssi.....	50
5.2.1	Aluepuhe linjaa oppilaiden vallan rajat	50
5.2.2	Ongelmapuhe tuottaa liialliselle vallalle ikäviä seurauksia.....	52
5.3	Ominaisuusdiskurssi	54
5.3.1	Ominaisuuspuhe luo kuvan hyvästä hallituslaisesta.....	54
5.3.2	Ikäpuhe jakaa hallituksen jäsenet isoihin ja pieniin	55
5.4	Muiden puolesta -diskurssi	59
5.4.1	Hyväntekijäpuhe kertoo muiden hyväksi tehtävästä työstä.....	59
5.4.2	Edustamispuhe tekee hallituksen jäsenistä muiden puolesta toimijoita	61
5.5	Yhteisöllisyysdiskurssi.....	63
5.5.1	Huomointipuhe kertoo kuulluksi tulemisesta	63
5.5.2	Toveruuspuhe rakentaa hallituksen hengen hyväksi	65
6	POHDINTA.....	67
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätelmät	67
6.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	73
6.2.1	Eettiset ratkaisut	73
6.2.2	Luotettavuuden arviointi	76
6.2.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	78
	LÄHTEET	80
	LIITTEET.....	90

1 JOHDANTO

Samalla kun näkemys lapsuudesta on muuttunut, ovat vaatimukset lasten osallisuudesta kasvaneet. Lapset nähdään osaavina sosiaalisina toimijoina, joilla on kyky muovata omaa elämäänsä sekä ihmisiä ja yhteiskuntaa ympärillään. Siinä missä lapset aiemmin nähtiin tulevina aikuisina ja kansalaisina, nähdään lapsuus nyt tärkeänä itsessään ja lapset kansalaisina tässä ja nyt. (Horgan, Forde, Martin & Parkes 2017, 276.) Siksi lapsilla on oikeus osallistua ja vaikuttaa oman arkensa ja ympäristönsä asioihin samoin kuin aikuisillakin.

Lasten osallisuus ei kuitenkaan ole vain ideologiaa, vaan sillä on vankka laillinen pohja. Lasten osallisuuteen velvoittavat esimerkiksi Suomen perustuslaki (731/1999, 6 §), Perusopetuslaki (1267/2013, 47 a §) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Yhtenä tärkeimmistä lasten osallisuuteen velvoittavista asiakirjoista toimii YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jonka 12. artikla takaa lapselle oikeuden ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi kaikissa häntä koskevissa asioissa (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Hakalehdon (2015, 72) mukaan tämä radikaaliksikin luonnehdittu artikla on Suomessa ”ymmärretty usein liian kapeasti ja liitetty lähinnä lapsen kuulemiseen häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa”. Koulussa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisestä tehtäviä päätöksiä. Artikla kuitenkin velvoittaa ottamaan lapset mukaan kaikkeen heihin vaikuttavaan päätöksentekoon. Velvoite vaatii koulun päättäjiltä paljon, sillä koulu on lapsia varten ja lähes kaiken kouluun liittyvän päätöksenteon voi katsoa koskevan heitä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 28) mukaan nykykoulun toimintakulttuurin tulee olla osallisuutta edistävä ja demokraattinen, mikä tukee oppilaiden kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi. Oppilaiden tulee saada osallistua ”toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin”, heidän tulee tuntea tulevansa kuulluiksi ja arvostetuiksi ja koulun on tarkoitus luoda toimintatapoja ja rakenteita demokraattiselle osallistumiselle. Osallisuuden vaatimukset eivät kuitenkaan vaikuta vielä toteutuvan kaikkien oppilaiden kohdalla.

Uusimmassa kouluterveyskyselyssä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019) puolet koululaisista ilmoitti osallistuneensa koulun asioiden, kuten sääntöjen, tapahtumien tai oppituntien sisällön suunnitteluun. Haanpää ja Roos (2015, 24–25) kirjoittavat oppilaiden kokemasta vaikuttamiskuilusta, jolla tarkoitetaan vaikuttamishalun ja toteutuneiden vaikutusmahdollisuuksien välistä kuilua. Se on heidän mukaansa kaventunut viime vuosina, mutta yhä osa oppilaista kokee haluavansa vaikuttaa enemmän kuin saa. Jos osallisuutta tarkastellaan yhteisöön kuulumisen näkökulmasta, löytyy kouluista myös osattomia oppilaita, jotka eivät koe olevansa tärkeä osa koulu- eikä luokkayhteisöä. Näin kertoi kouluterveyskyselyssä 3,6 % oppilaista (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019).

Oppilaskuntatoiminta on nähty yhtenä ratkaisuna oppilaiden osallisuuden edistämisen vaatimuksiin. Oppilaskuntien asema onkin vakiintunut viime vuosina, kun niistä on tullut pakollinen osa jokaisen koulun toimintaa. Oppilaskuntatoiminnalla on pyritty lisäämään oppilaiden äänen kuulumista ja heidän vaikutusmahdollisuuksiaan koulussa. Lisäksi tavoitteena on herättää oppilaissa kiinnostus yhteisiin asioihin vaikuttamiseen ja innostaa heitä esittämään mielipiteitään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Oppilaskuntatoiminnalla voidaan nähdä olevan kaksijakoinen tavoite: se edistää oppilaiden osallisuutta omassa elinympäristössään tässä ja nyt, mutta samalla toiminnassa opitaan tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä kansalaistaitoja, joilla tuetaan oppilaiden kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi (Karhuvirta & Lestinen 2015, 7).

Oppilaskuntatoimintaan kuuluvat oppilaskuntien hallitukset ovat yksi tapa edistää osallisuutta, mutta niitä on kritisoitu monestakin syystä. Ensinnäkin, edustuksellisen rakenteena ne pystyvät tukemaan vain pienen oppilasjoukon osallisuutta kerrallaan, ja toiseksi, hallituksen rooli on usein toimia koulun arjen viihdyttäjänä ennemmin kuin vaikuttamisen kanavana, jolloin toiminnan todellinen tarkoitus ei täysin toteudu. Nämä ovat kohtia, jotka oppilaskuntatoiminnan ja oppilaiden osallisuuden kehittämisessä tulisi erityisesti huomioida. Myös lasten osallisuuden keskittymistä formaaleihin rakenteisiin on pidetty ongelmallisena (Horgan ym. 2017, 277), eli lasten osallisuuden tukemisen tulisi tapahtua lähempänä heidän arkeaan esimerkiksi luokkahuonearjen käytänteissä.

Vaikka koulun toimintakulttuuria onkin ohjattu osallistavampaan suuntaan myös jokapäiväisen arjen tasolla (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35), eivät oppilaskuntien hallitukset ole poistumassa. Siinä liittyvää osallisuustutkimusta voidaan yhä pitää tärkeänä, jotta oppilaskuntatoimintaa voitaisiin edelleen kehittää. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistetaan siihen, miten osallisuus oppilaiden näkökulmasta merkityksellistyy tässä luokkahuonearjesta irrallisessa kontekstissa, joka on olemassa nimenomaisesti heidän osallisuutensa edistämiseksi. Mitä osallisuus oppilaskunnan hallituksessa tarkoittaa, miksi oppilaskuntaosallisuutta on ja kenelle se kuuluu? Vaikka oppilaskuntatoiminta kattaa koko peruskoulun sekä toisen asteen koulutuksen, on tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valittu alakouluikäiset oppilaat. Valinnan taustalla on tutkijan ammatillinen kiinnostus, mutta myös se, että huomio kohdistuu tässä tutkimuksessa juuri lasten osallisuuteen. Esimerkiksi yläkoulun oppilaskunnan hallituksessa mukana olevat 9.-luokkalaiset voitaisiin mieltää jo nuoriksi (ks. esim. Nurmi ym. 2013, 125, 127; United Nations n.d.), mikä tulisi tällöin ottaa huomioon myös tutkimuksen viitekehityksessä.

Lapsiin liittyvää osallisuuspuhetta on tarkasteltu aiemmissä tutkimuksissa lähinnä aikuisten tuottamien diskurssien kautta. Pinkney (2011) on tutkinut lasten osallisuutta sosiaalityön toimintasuunnitelmissa ja työntekijöiden haastattelussa, ja Syrjämäki (2015) taas on tarkastellut päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä työskentelevien aikuisten osallisuuspuhetta. Lasten osallisuuden diskurssit onkin tutkittu usein varhaiskasvatuksen kontekstissa: Phillips, Ritchie ja Adair (2018) tutkivat Australiassa, Uudessa Seelannissa ja Yhdysvalloissa käytössä olevia varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia, ja opinnäytteissään suomalaisia varhaiskasvatuksen asiakirjoja ovat tarkastelleet muun muassa Hyvönen (2017) sekä Väveri (2018). Sen sijaan lasten itsensä tuottaman osallisuuspuheen kohdalla on tutkimuksellinen aukko, jota tämä tutkimus on nyt osaltaan täyttämässä. Aikuislähtöisten diskurssien tarkastelu on toki tärkeää, sillä niillä on esimerkiksi virallisten asiakirjojen kautta valtaa määrittää lasten osallisuutta. Lasten oman osallisuuspuheen tarkastelu sen sijaan antaa viitteitä siitä, mitä osallisuus heille itselleen merkitsee ja kuinka he rakentavat osallisuutensa lapsina aikuisten määrittelemässä ympäristössä.

2 OSALLISUUS

2.1 Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta?

Osallisuuden käsitettä on määritelty useista erilaisista näkökulmista käyttökontekstista riippuen (Kiilakoski 2007, 10). Osallisuudesta puhuttaessa on puhuttu muun muassa demokratiasta, vaikuttamisesta, kuulemisesta ja syrjäytymisen ehkäisemisestä, ja se nähdään tavoiteltavana ja kiistattoman positiivisena asiana (Nivala & Ryyänen 2013). Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 15) huomioivat, että suomenkielisessä osallisuuden käsitteessä on jotain erityistä, eikä sille siten löydy selkeää vastinetta kansainvälisessä keskustelussa. Lähimmäs pääsee englanninkielinen termi *participation*, jota voidaan käyttää sekä yhteiskunnallisessa kontekstissa että koulumaailman tarkastelussa. Muun muassa Hart (1992) on käyttänyt *participation*-käsitettä klassikoksi muodostuneessa osallisuuden tika-puumallissaan. *Participation* kääntyy osallistumiseksi ja vaikuttamiseksi, ja sitä käytetäänkin usein viittaamaan näihin molempiin (Thomas 2007, 199). Käsite voi kuitenkin pitää sisällään muitakin mielikuvia. Esimerkiksi Graham, Truscott, Simmons, Anderson ja Thomas (2018) toivat esiin, että oppilaat ja opettajat liittyvät tähän käsitteeseen ajatuksia muun muassa oppilaiden mielipiteiden kuulemisesta, aktiivisuudesta, mukana olemisesta ja omistajuudesta. Toinen osallisuuden lähikäsite koulukontekstissa on *student voice*, joka viittaa oppilaiden mahdollisuuksiin tuoda ääntään kuuluviin heitä koskevassa päätöksenteossa (Mitra & Gross 2009, 523).

Suomessa keskusteluun on tuotu myös ajatus osallisuudesta tunteena ja subjektiivisena kokemuksena, mitä englanninkieliset käsitteet eivät suoraan sisällä. Alun perin osallisuus määriteltiin vahvasti yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen kautta, sillä se oli otettu käyttöön 1990-luvulla erilaisissa kansalaisten aktiivisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia edistämään pyrkivissä laeissa ja hankkeissa (Nivala & Ryyänen 2013, 11). Tarve määritelmän uudelleen-neuvottelulle nousi vuosien 1998–2002 aikana toteutetun valtakunnallisen osallisuushankkeen pohjalta, sillä vaikka sen yhtenä tarkoituksena oli kehittää lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia, onnistui se tuottamaan

osalle nuorista negatiivisia osallistumiskokemuksia (Kiilakoski ym. 2012, 15). Osallisuuden määrittelyssä pyrittiin siis tämän jälkeen paremmin huomioimaan myös osallisena olevan yksilön tunteet.

Osallistumista käytetään käsitteenä osallisuudesta puhuttaessa jopa sen synonyymina, vaikka se ei tavoita osallisuuden kokemuksellista puolta. Anttiroikon (2003, 19) mukaan osallistuminen tarkoittaa yksinkertaisesti sosiaalista toimintaa, jossa ollaan mukana muiden ihmisten kanssa. Se kyllä edistää osallisuutta, mutta muutakin tarvitaan. Osallisuuden tunteen muodostuminen edellyttää, että osallistujasta tulee toimija, jolla on todellinen mahdollisuus vaikuttaa ja kantaa vastuuta (Gretschel 2007, 244). Vaikuttamisen Anttiroiko (2003, 19) määrittelee tarkoittavan muutoksen aikaansaamista sosiaalisissa ja poliittisissa prosesseissa. Gretschelin (2002, 90–91, 94) hahmotteleman osallisuuden määrittelyn mukaan näissä prosesseissa mukana oleminen ja muutoksen aikaansaaminen luo voimaantumisen ja valtautumisen tunteita, eli yksilö tuntee pystyvänsä vaikuttamaan yhteisön osana ja pitää omaa rooliaan siten merkittävänä. Osallisuuden mittarina voidaan Gretschelin mukaan pitää sitä, kuinka hyvin osallisena oleva pääsee tällaiseen voimaantuneen ja valtautuneen toimijan positioon, ja kuinka hyvin tunne säilyy läpi toiminnan vaiheiden aina loppuun saakka.

Osallisuus muodostuu selvästi aina suhteessa johonkin ryhmään tai yhteisöön – yksin ei voi olla osallinen (Kiilakoski 2007, 12). Tämä yhteisö voi olla esimerkiksi koko kouluyhteisö, yksittäinen luokka, oppilaskunnan hallitus tai oppilaiden välinen ystäväryhmä. Toisaalta pelkkä ryhmään kuuluminen ei vielä tuota osallisuutta, jos sen tarjoamat osallistumisen mahdollisuudet ovat heikot tai yksilö ei tunne oloaan tervetulleeksi (Nivala & Ryyänen 2013, 27). Ja vaikka osallisuuden tunne mahdollistuisikin, se ei yksinään ole riittävä tae osallisuuden toteutumiseksi. On esimerkiksi mahdollista, että yksilö tuntee osallisuutta sortavassa yhteisössä, joka ulkopuolelta tarkasteltuna ei mahdollista todellista osallisuutta (Kiilakoski 2007, 13). Siksi on ollut tarpeen pohtia, mitä yhteisöltä vaaditaan osallisuuden tuottamiseksi.

Sosiaalipedagogisessa osallisuuskäsityksessä osallisuus määritellään laajaksi yksilön ja yhteisön vastavuoroista suhdetta kuvastavaksi käsitteeksi. Tämän käsityksen mukaan osallisuus toteutuu kolmella tavalla suhteessa yhteisöön:

kuulumisena, toimintana ja tunteena. Kuulumisen tasolla osallisuus muodostuu, kun yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen ja yksilö haluaa kuulua tähän yhteisöön. Toiminnan tasolla edellytyksenä on, että yhteisö tarjoaa toimintamahdollisuuksia ja yksilö osallistuu niiden kautta, kunhan hänen osallistumisvalmiutensa ovat riittävät. Kokemisen tasolla yhteisö edistää yhteenkuuluvuutta ja yksilö tuntee kuuluvansa joukkoon sekä olevansa sen merkityksellinen jäsen. Tästä vastavuoroisuudesta voi parhaimmillaan syntyä osallisuutta edistävä kehä, jossa osallistuminen synnyttää kuulumisen tunnetta ja tämä tunne taas innostaa osallistumaan lisää. (Nivala & Rynänen 2013, 26–27, 32.)

Osallisuuden olemusta on pyritty ymmärtämään myös sen kautta, mitä se ei ainakaan ole. Osallisuudelle vastakohtaisia käsitteitä ovat osattomuus, syrjäytyminen, passiivisuus, välinpitämättömyys ja vieraantuminen. Osattomuus tarkoittaa Kiilakosken (2007, 12) mukaan yksilön taloudellisen, kulttuurisen tai sosiaalisen pääoman puutetta, eli hänellä ei ole osaansa yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista. Osattomuutta voi olla myös yksilön henkilökohtainen kokemus ulkopuolelle jäämisestä, mikä voisi olla esimerkiksi välitunneilla yksin jäävälle oppilaalle tuttua. Osattomaksi jäänyttä voi pahimmassa tapauksessa uhata yhteiskunnasta syrjäytyminen, minkä torjuminen onkin ollut esimerkiksi vuosien 2003–2007 aikana koordinoitun lasten ja nuorten osallisuushankkeen yksi päätavoite. (Kiilakoski 2007, 12.)

Passiivisuus osallisuuden vastakohtana tarkoittaa sitä, että yksilö ei ole halukas vaikuttamaan esimerkiksi poliittiseen päätöksentekoon tai olemaan muulla tavoin aktiivinen toimija. Passiivisuus eroaa osattomuudesta siinä, että se nähdään enemmän yksilön valintana kuin elinolosuhteiden tuloksena. (Paju 2007.) Passiivisuuden taustalla voi olla välinpitämättömyys. Tällöin yksilö tuntee, että yhteiskunnan ja lähiympäristön asiat ovat yhdentekeviä eikä niihin ole siten intoa osallistua tai vaikuttaa. Vahvimmillaan osallisuuden vastakohtaksi voi muodostua vieraantuminen, jolloin yksilö kadottaa suhteen itseensä, muihin ihmisiin ja elinympäristöönsä. Elämä on tällöin tarkoituksetonta vaellusta. (Kiilakoski 2007, 11–12.)

Näiden vastakäsitteiden kautta voidaan nähdä, mitä osallisuus siis on: osansa saamista yhteiskunnan resursseista, tunnetta sisäpuolelle pääsemisestä,

yhteiskunnan järjestelmissä mukana olemista, aktiivisuutta ja osallistumista, kiinnostusta ympäristöä kohtaan ja elämistä yhteydessä itseensä, muihin ihmisiin sekä elinympäristöön (Nivala & Ryyänen 2013, 19–20).

2.2 Osallisuuden ulottuvuudet

Osallisuuden väljää käsitettä voidaan tarkastella myös sen eri ulottuvuuksien kautta. Osallisuus voi koskettaa yksilöä tai ryhmää tai se voidaan nähdä joko sosiaalisiin tai poliittisiin suhteisiin liittyvänä (Kiilakoski ym. 2012, 24; Thomas 2007, 206). Vaikka oppilaskuntatoiminta toteuttaakin selvimmin ryhmätason poliittista osallisuutta, voidaan silti miettiä, kuinka sitä voitaisiin kehittää myös yksilötason ja sosiaalisen osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna.

Ryhmätasolla osallisuutta tarkastellaan edustuksellisten tai muilla tavoin määriteltyjen ryhmien avulla, eli pohditaan sitä, millaisten ryhmien jäsenenä lapsilla on mahdollisuus osallisuuteen. Kiilakoski ym. (2012, 25) jaottelevat erilaiset lasten ryhmittelyt kolmeen kategoriaan: rakentein tuettuihin kollektiiveihin, oletettuihin kollektiiveihin ja koettuihin kollektiiveihin. Rakentein tuettu kollektiivi on ryhmä, jolla on poliittinen mandaatti ja joka toimii virallisen järjestelmän osana, kuten esimerkiksi oppilaskunnan hallitus tai nuorisovaltuusto. Oletetut kollektiivit ovat ryhmiä, joiden oletetaan olevan olemassa esimerkiksi yhteisen kiinnostuksen kohteen tai ulkoisten piirteiden perusteella. Tällaisia ryhmiä voisivat olla esimerkiksi maahanmuuttajalapset tai 5.–6.-luokkalaiset. Koetut kollektiivit taas ovat lasten itse merkityksellisiksi kokemia ryhmiä, kuten esimerkiksi tietyn televisiosarjan ympärille muodostunut faniryhmä. (Kiilakoski ym. 2012, 25.)

Vaarana tällaisissa ryhmittelyissä on, että yksilöllisyys unohdetaan ja lapset nähdään yhtenä massana, jonka tarpeet ovat samat (Kiilakoski ym. 2012, 25). Lisäksi tiettyjen ryhmien jäsenyydet voivat avata tai sulkea osallisuuden mahdollisuuksia. Sinclair (2004, 112) esimerkiksi huomauttaa, että nuoremmat lapset jäävät helpommin päätöksenteon ulkopuolelle. Oppilaskuntatoiminnassakin tämä on mahdollista, sillä joissakin kouluissa oppilaskunnan hallituksessa ei ole paikkoja alkuopetuksen oppilaille (Tujula 2017, 76). Vaikka jäseniä olisikin jokaiselta

luokka-asteelta, iän merkitys voi silti näkyä muun muassa siinä, kuinka vanhemmat oppilaat toimivat usein keskeisimmissä puheenjohtajan tai sihteerin rooleissa nuorempien ollessa rivijäseninä. Lasten osallisuutta onkin kritisoitu siitä, että se keskittyy usein ”kompetenttiin” eli tarpeeksi vanhaan ja osaavaan lapseen (Horgan ym. 2017, 277).

Yksilötason osallisuudessa keskeistä ovat yksilön vaikutusmahdollisuudet, jotka ovat usein Suomessa jääneet ryhmämuotoisen osallisuuden varjoon (Kiilakoski & Gretschel 2012, 23–24). Yksilön vaikutusmahdollisuudet harvoin ovat yhtä laajoja kuin mihin ryhmän kautta ylletään, mutta ne ovat erityisen merkityksellisiä jokaisen oppilaan osallisuuden varmistamisessa. Koulussa oppilaalla voi olla esimerkiksi mahdollisuus tehdä valintoja eri tehtävien välillä, kertoa opettajalle mielipiteensä tai toimia luokan järjestäjänä. Oppilaskunnan hallituksessa yksilötason osallisuus voisi ilmetä esimerkiksi toimikuntien koostamisessa ja vastuiden jakamisessa, jolloin yksittäisellä hallituksen jäsenellä on mahdollisuus valita, miten hän tahtoo osallistua. Koska osallisuus nähdään vaikuttamisen lisäksi myös yksilön kokemuksena, voidaan yksilötasoa tarkasteltaessa pohdita myös esimerkiksi sitä, kuinka hyvin hallituksen jäsenet tuntevat kuulumista ja kuulluksi tuleamista, eli koskettaako osallisuuden tunne jokaista yksilöllisesti.

Yksilötason osallisuutta ovat myös oppilaan koulunkäyntiin liittyvät henkilökohtaiset asiat, kuten hänen osallistumisensa oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun ja arviointiin, mihin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 63, 66) velvoittaa. Kiilakosken ym. (2012, 24) mukaan yksilön osallisuusmahdollisuuksia korostettaessa saatetaan kuitenkin unohtaa lapsen ryhmäjäsenyydet tai sosiaaliset luokat, jotka voivat luoda esteitä osallisuudelle. Esimerkiksi Pelastakaa Lapset ry:n (2015, 5) toteuttamassa kyselyssä köyhistä perheistä olevat lapset kokivat vaikutusmahdollisuutensa puolet heikommiksi kuin muut lapset.

Poliittisessa osallisuuden näkökulmassa tarkastelu kohdistuu valtaan, haasteisiin ja muutoksen aikaansaamiseen (Thomas 2007, 206). Maunun ja Kiilakosken (2018, 114) mukaan poliittinen osallisuus ”hahmottuu suhteena päätöksentekoprosesseihin ja kykynä saada aikaan muutoksia lähiympäristössä tai laajemmin yhteiskunnassa”. Oppilaskuntien hallitukset lienevät poliittisen

osallisuuden selkein ilmentymä koulussa, mutta se voi olla muutakin kuin edustuksellista. Esimerkiksi yhdessä tehdyt päätökset luokan asioista tai ilmastolakoon osallistuminen ovat poliittista osallisuutta, joka koskettaa kaikkia.

Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna keskitytään tarkastelemaan lasten ja aikuisten välisiä suhteita, mukaan ottamista, osallisuuden verkostoja sekä sosiaalisia suhteita, jotka osallisuustoiminnan kautta syntyvät (Thomas 2007, 206). Osallisuus on tällöin ryhmässä tai yhteisössä olemista, toimimista, kuulumista ja jäsenyyttä (Maunu & Kiilakoski 2018, 114). Oppilaskuntien hallituksissa sosiaalinen osallisuus voisi tarkoittaa esimerkiksi hallitusryhmään kiinnittymistä ja ryhmän yhteishenkeä. Voidaan kysyä, tuntevatko hallituksessa mukana olevat oppilaat osallisuutta suhteessa sen muihin jäseniin tai ohjaaviin aikuisiin. Maunu ja Kiilakoski (2018, 114) toteavat, että sosiaalinen osallisuus nähdään poliittisen osallisuuden edellytyksenä, sillä esimerkiksi syrjäytynyt tai elämänhallinnan vaikeuksista kärsivä kansalainen tuskin tuntee halua vaikuttaa poliittisissa suhteissa. Jos oppilaskunnan hallituksessa mukana oleva oppilas tuntee, että muut hallituksen jäsenet toivottavat hänet tervetulleeksi ja ohjaavat aikuiset ovat hänen tukenaan, on motivaatio poliittiseen osallisuuteen todennäköisesti suurempi.

2.3 Osallisuutta kuvaavat mallit

2.3.1 Mallit kriittisen tarkastelun välineenä

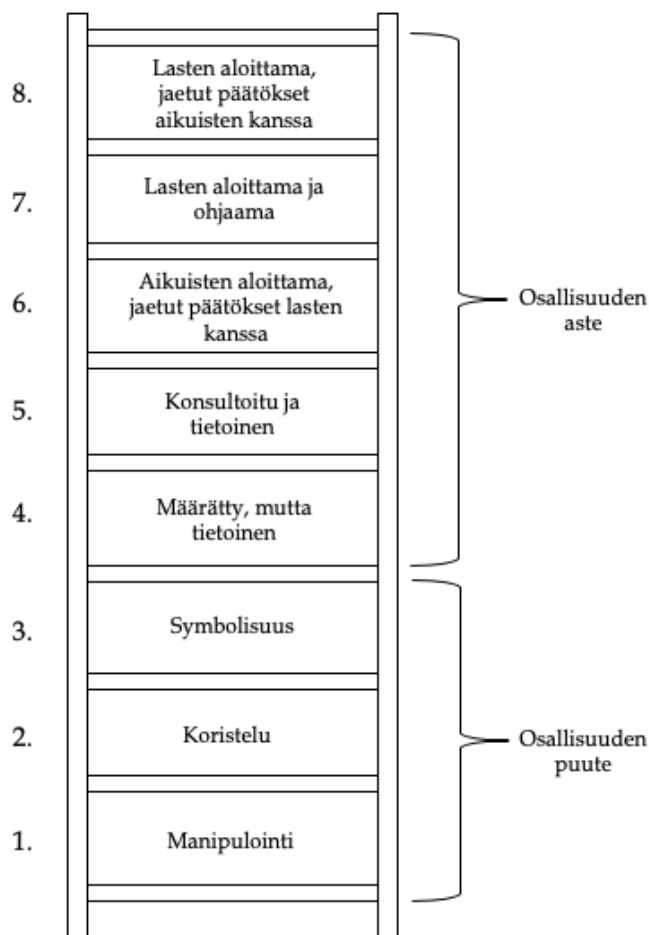
Osallisuudesta on muodostettu erilaisia malleja, joiden avulla voidaan arvioida osallisuuden tasoa eri yhteyksissä ja eri näkökulmista. Tarkastelun kohteena voivat olla aikuiset tai lapset ja heidän osallisuutensa voi määrittyä suhteessa yhteiskuntaan, kouluun tai esimerkiksi tiettyyn projektiin. Tarkastelun kohde määrittää, millaista mallia voidaan hyödyntää. Esimerkiksi Arnstein (1969) mallinsi asteikollaan kansalaisten vallan määrää suhteessa yhteiskuntaan, kun taas Horrelli (1994, 38–39) käytti malliaan kuvaamaan lasten osallisuutta yhdyskuntasuunnittelussa. Suurin osa osallisuuden malleista soveltaa juuri Arnsteinin asteikkoa ja sen tikapuumuotoa, jossa osallisuus on sitä vahvempaa, mitä ylemmäs tasoilla nousee.

Toisaalta Gretschel (2002, 85) viittaa Abriouxin (1998, 25–27) ajatuksiin siitä, että ylimmillä osallisuuden tasoilla toimiminen ei aina ole tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista, sillä osallisuuden aste voi rajautua sosioekonomisten, poliittisten tai kulttuuristen tekijöiden takia. Olisi esimerkiksi kohtuutonta odottaa köyhyydessä elävien lasten tekevän omaehtoisia suunnitelmia ja töitä yhteisönsä hyväksi samalla, kun he itse joutuvat kamppailemaan selviytymisestään (Hart 1992, 30). Korkean tason osallisuus on tärkeää mahdollistaa, mutta yhtä tärkeää on, että lapsi saa itse päättää osallistumisensa asteen. Lapsen ei ole hyvä ajatella, että aina on seurattava aikuisten päätöksiä, mutta haitallista voi olla myös se, jos lapsi tuntee velvollisuudekseen olla aina aloitteellinen. Onnistuneessa osallisuustoiminnassa lapset tietävät, että heillä on halutessaan mahdollisuus ohjata toimintaa ja heillä on myös itsevarmuutta ja osaamista ottaa aika ajoin tämä rooli omakseen. (Hart 2008, 24.)

Osallisuutta kuvaavissa malleissa ei ole huomioitu osallisuuden kokemuksellista puolta, eivätkä erilaiset tasomallit ole Karhuvirran ja Lestisen (2015, 12) mukaan aina toimivia oppilaskunnan hallituksen hyvinkin tilanteisen ja vaiheittaisen toiminnan tarkasteluun. Niiden hyötyä osallisuustoiminnan rakenteiden ja tarjottujen osallistumismahdollisuuksien kriittisessä arvioinnissa ei kuitenkaan voi kiistää.

2.3.2 Hartin osallisuuden tikapuut

Lasten osallistumista kuvaavista malleista tunnetuin on Hartin (1992) tekemä mallinnus (kuvio 1), joka pohjautuu Arnsteinin (1969) tikapuumalliin. Sen avulla voidaan tarkastella lasten osallistumisen tasoa erilaisissa projekteissa. Malli koostuu kahdeksasta askelmasta, joista kolme alinta kuvaavat osallisuuden puutetta ja askelmat neljästä kahdeksaan taas osallisuuden kasvavaa astetta. Todellisen osallisuuden vaatimukseksi Hart on määrittänyt neljä piirrettä: 1) lapset ymmärtävät projektin tarkoituksen, 2) he tietävät kuka päätti heidän osallistumisestaan ja miksi, 3) heillä on projektissa merkityksellinen rooli ja 4) projektista kuuluaan he osallistuvat siihen vapaaehtoisesti.



KUVIO 1 Osallisuuden tikapuut Hartin (1992, 8) mallia mukaillen.

Kolmea ensimmäistä askelmaa yhdistää se, että lasten osallistuminen on näennäistä eikä heillä ole tarpeeksi tietoa tai ymmärrystä toiminnasta, jossa he ovat mukana. Askelmat eivät siis täytä osallisuuden vaatimuksia. Hart on nimennyt ensimmäisen askelman manipuloinniksi. Siinä toiminta esitetään epärehellisesti lapsia osallistavana tai jopa lasten aloittamana, vaikka todellisuudessa lapsilla on projektissa enintään näennäinen rooli eikä heillä välttämättä ole ymmärrystä toiminnan tarkoituksesta. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi uuden leikkipuis-ton suunnittelusta tehty uutinen, jossa on käytetty lasten piirtämiä kuvia, vaikka lapset eivät ole muuten päässeet osallistumaan suunnitteluprosessiin. Tikapuiden toisella askelmalla aikuiset käyttävät lapsia oman asiansa koristamiseksi esimerkiksi pukemalla heidät poliittisen tempauksen paitoihin, mutta toimintaa ei kuitenkaan esitetä valheellisesti lasten omana. Kolmannella askelmalla lapsilla on symbolinen rooli esimerkiksi keskustelupaneelissa, mutta heille ei ole annettu

tarpeeksi tietoa aiheesta ja siten mahdollisuutta muodostaa siitä oikeita mielipiteitään. (Hart 1992, 9–10.)

Todellinen osallisuus alkaa vasta tikapuiden neljännellä askelmalla, sillä se täyttää jo Hartin määrittelemät osallisuuden vaatimukset. Tällä tasolla aikuiset ovat määränneet lapsille tehtäviä toiminnassaan, mutta lapset ymmärtävät roolinsa tarkoituksen esimerkiksi tapahtumassa, jossa lapset toimivat vieraiden oppaina. Viidennellä askelmalla lapsia konsultoidaan aikuisten aloittamassa toiminnassa ja heidän mielipiteensä otetaan vakavasti. Lopputulos myös esitellään lapsille, jotta he saavat tietää, miten heidän näkemyksensä on otettu huomioon. Kuudennella askelmalla osallisuuden taso nousee, sillä lapset pääsevät jo osallistumaan päätöksentekoprosessiin yhdessä aikuisten kanssa, vaikka toiminta onkin aikuisten aloittamaa. (Hart 1992, 11–12.)

Seitsemännellä tasolla sen sijaan päästään jo tilanteeseen, jossa lapset ovat itse aloittaneet toiminnan, kuten esimerkiksi majanrakennusprojektin, ja johtavat sitä. Osallisuuden korkeimmalla tasolla toiminta on lasten aloittamaa ja ohjaamaa, mutta he hyödyntävät aikuisten tukea sekä resursseja toiminnassaan ja päätöksiä tehdään yhdessä aikuisten kanssa. Tällaiset korkean osallisuuden tilanteet ovat usein harvinaisia lasten omien leikkien ulkopuolella, sillä aikuisten on vaikeaa olla asettumatta projekteissa ohjaavaan asemaan. (Hart 1992, 14.)

Tikapuumallia on sovellettu käytäntöön laajasti ja sen pohjalta on tehty uusia mallinnuksia esimerkiksi poistamalla tai lisäämällä sen askelmia (ks. esim. Franklin 1997, 53; Reddy & Ratna 2002, 17–19). Mallia on myös kritisoitu esimerkiksi sen hierarkkisesta rakenteesta sekä rajoittumisesta länsimaiseen osallisuuskäsitykseen (Hart 2008, 23, 26), mutta esimerkiksi Cahill ja Dadvand (2018, 244) toteavat, että kritiikistä huolimatta malli on tarjonnut hyödyllisen typologian ja sanaston osallisuuden tarkastelulle. Shier (2001) taas arvioi, että mallin paljastamat näennäisosallisuuden tasot olivat sen suurin käytännön hyöty, sillä ne mahdollistivat tällaisen toiminnan tunnistamisen ja eliminoimisen.

Tikapuiden runsaan käytön myötä myös Hart (2008) itse on todennut tarpeelliseksi selventää, miten sitä tulisi tulkita. Ensinnäkin, mallia on käytetty kattavana kriteeristönä osallisuustoiminnan arviointiin, mutta Hartin mukaan se sopii paremmin pelkäsi pohjaksi kriittiselle reflektoinnille, sillä se ei kata erilaisia

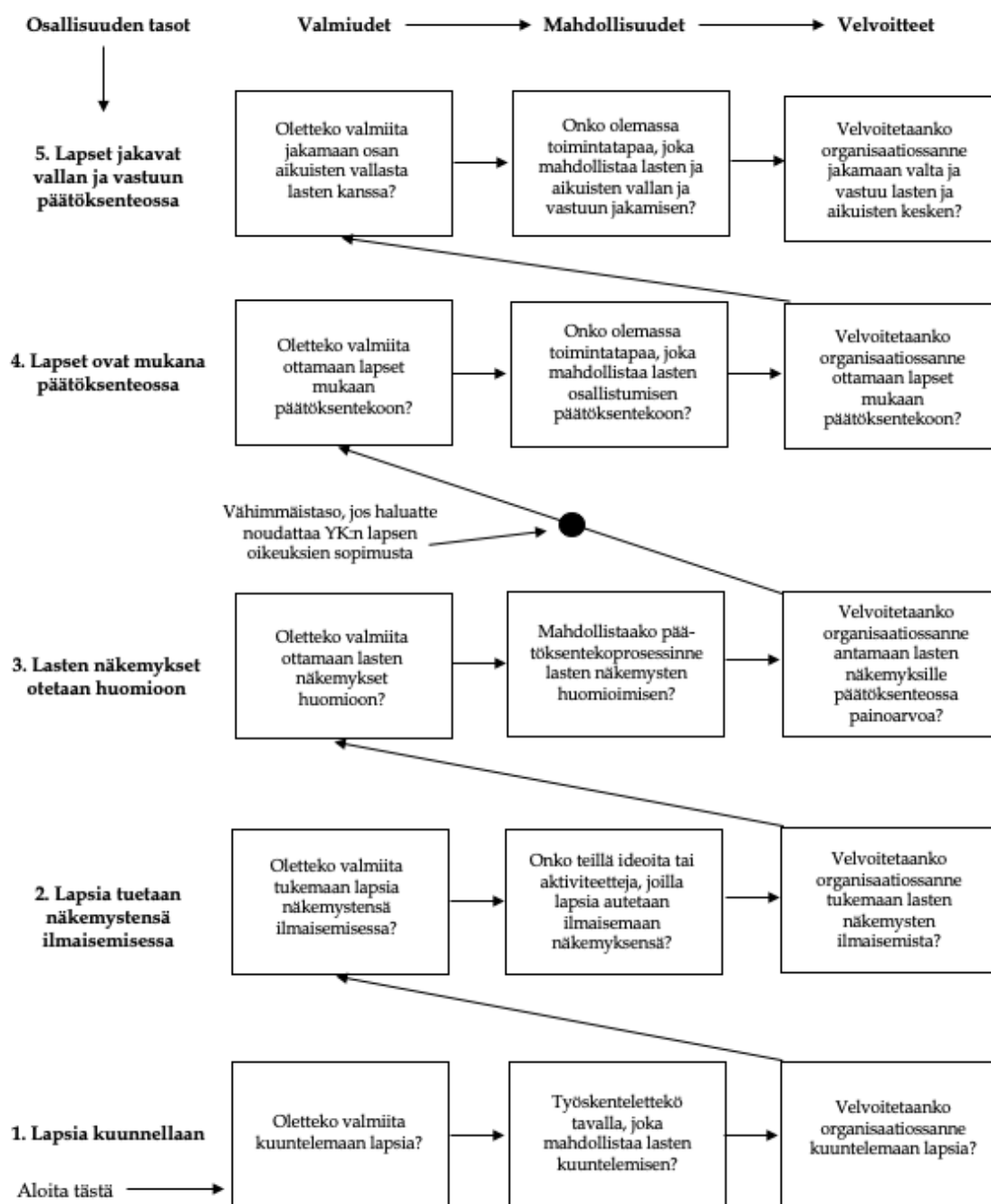
osallistumisen tapoja kovinkaan laajasti. Toiseksi, toisin kuin jotkut ovat tulkinneet, tikapuiden askelmat eivät tarkoita lasten asteittain kehittyviä osallisuuden taitoja, vaan ne ovat kuvaus siitä, kuinka hyvin lasten omaa suunnittelua ja päätöksentekoa sallitaan, mahdollistetaan ja tuetaan. (Hart 2008, 23.)

Huomionarvoista on, että osassa muista osallisuuden malleista korkeimmaksi osallisuuden tasoksi on määritelty lasten täysi valta ilman aikuisia, sillä heidät nähdään sorrettuna ja vapautusta tarvitsevana ryhmänä (Hart 2008, 24). Esimerkiksi Mitra (2006, 7) ehdottaa, että lasten osallisuus alkaa heidän mielipiteidensä kuulemisella, etenee lasten ja aikuisten yhteistyöhön ja lopulta päättyy tilanteeseen, jossa lapset ja nuoret johtavat muutosta. Hart (2008, 24) taas toteaa, että osallisuustoiminnan tarkoituksena on tehdä lapsista täysivaltaisia kansalaisia, mikä ei tarkoita elämää ilman aikuisia, vaan elämää yhteisön jäsenenä. Kansalaisina lapset tuntevat voivansa saada itse aikaan muutosta, mutta tietävät myös, että muillakin yhteisön jäsenillä on oikeus osallistua yhteiseen toimintaan. Myös Gretschel (2002, 83) kritisoi näkemystä sanoen, että aikuisten puuttuminen toiminnasta voisi muodostua toiminnan esteeksi tai johtaa jopa projektien epäonnistumiseen.

2.3.3 Shierin osallisuuden polut

Hartin osallisuuskäsitteestä inspiroituneena Shier (2001) toi esiin oman ehdotuksensa osallisuuden tarkastelusta (kuvio 2) siirtämällä näkökulman lasten ja aikuisten suhteesta lapsia ympäröivien aikuisten ja instituutioiden rooliin osallisuuden mahdollistamisessa (Cahill & Dadvand 2018, 245). Siten hän täydentää Hartin mallia tärkeällä tavalla. Malli onkin kehitetty hyödyksi nimenomaan organisaatioille, jotka työskentelevät lasten kanssa ja haluavat kehittää lasten osallisuutta toiminnassaan.

Shier (2001, 110) näkee osallisuuden toteutuvan viidellä eri tasolla: 1) lapsia kuunnellaan, 2) lapsia tuetaan näkemystensä ilmaisemisessa, 3) lasten näkemykset otetaan huomioon, 4) lapset ovat mukana päätöksenteossa ja 5) lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa.



KUVIO 2 Osallisuuden polut Shierin (2001, 111) mallia mukailten.

Kaksi ensimmäistä osallisuuden tasoa eivät Shierin mukaan täytä vielä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen vaatimuksia. Sopimuksen artikla 12.1. määrää, että lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa ja nämä näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Ensimmäisellä tasolla lapsia kuunnellaan, jos he itse tuovat näkemystensä esiin, mutta siihen ei erityisemmin kannusteta.

Tämä saattaa pohjautua ajatukseen, että lapset eivät ole kiinnostuneita päätöksenteosta, vaikka tutkimukset kertovat toisin. Toisella tasolla lasten mielipiteiden ilmaisua aletaan aktiivisesti tukea ja sille luodaan mahdollisuuksia esimerkiksi pelien tai haastattelujen avulla. Mielipiteen ilmaisemisen mahdollisuus ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että näkemykset otettaisiin huomioon tai että niillä olisi vaikutusta. (Shier 2001, 111–113.)

Kolmas taso eroaa edellisistä siinä, että lasten näkemyksiä ei vain kuunnella, vaan ne otetaan päätöksenteossa vakavasti, jolloin lapsen oikeuksien sopimuksen vaatimukset täyttyvät. Vaikka lasten näkemykset huomioidaan tasaveroisina muiden joukossa, niitä ei kuitenkaan ole pakko toteuttaa. Tällöin olisi kuitenkin hyvä perustella lapsille, miksi näin toimittiin ja kertoa, millä muilla tavoilla he voisivat asiaansa edistää. (Shier 2001, 113.) Jos kolmas osallisuuden taso jo täyttää lapsen oikeuksien sopimuksen vaatimukset, miksi organisaatioiden tulisi pyrkiä korkeammille tasoille? Shier (2001, 114) huomioi, että päätöksentekoprosessiin osallistuminen on yhteydessä lasten korkeampaan itsetuntoon, omistajuuden ja kuulumisen tunteeseen sekä empatiakyvyn ja vastuullisuuden lisääntymiseen (ks. myös Kirby & Bryson 2002). Korkeammilla tasoilla toimimisella voi siis olla hyvinkin positiivisia vaikutuksia.

Neljäs ja viides osallisuuden taso ovat lähellä toisiaan, sillä niillä toimiesaan lapset ovat mukana päätöksenteossa yhdessä aikuisten kanssa. Niitä erottaa kuitenkin lapsille luovutetun vallan määrä. Neljännellä tasolla lapset saavat osallistua päätöksentekoprosessiin aikuisten mukana ja heitä kuunnellaan, mutta he ovat vähemmistönä ja aikuiset tekevät lopulliset päätökset. Tällainen osallistuminen voi tuottaa lapsille hyviä ja voimauttavia kokemuksia, mutta lopullinen valtautuminen jää saavuttamatta. Vasta viidennellä tasolla vallan ja vastuun määrä on jaettu. Se tarkoittaa siis myös lasten kannalta sitä, että yhdessä tehdyistä päätöksistä kannetaan yhteinen vastuu. Aikuisten on siten hyvä punnita, missä asioissa päätöksenteko lasten kanssa tuottaa enemmän hyötyjä kuin riskejä. (Shier 2001, 114–115.)

Näillä tasoilla organisaatio voi osoittaa eriasteista sitoutumista osallisuuden toteuttamiseen. Tämän sitoutumisen Shier kuvaa liikkuvan valmiuden, mahdollisuuden ja velvoitteen välillä. Jokaisella osallisuuden tasolla valmius

toteutuu, kun työntekijä tai organisaatio ilmaisee olevansa valmis ja halukas toimimaan sillä tasolla. Seuraavaan sitoutumisen vaiheeseen päästään, kun organisaatiolla on mahdollisuus toimia haluamallaan tavalla esimerkiksi resurssien, tietojen, taitojen tai uusien käytäntöjen kehittyessä. Lopulta sitoutuminen tavoittaa velvoitteen asteen, kun lasten osallisuuden toteuttamisesta tulee organisaation pakollinen käytäntö. Malli esittää kysymyksen jokaista vaihetta koskien ja niihin vastaamalla lukija voi tarkastella organisaation nykyistä positiota ja selvittää, mikä askel heidän seuraavaksi olisi otettava osallisuuden edistämiseksi. (Shier 2001, 110.)

Shierin mallille on esitetty samansuuntaista kritiikkiä kuin Hartin mallille, sillä sekin esittää osallisuuden hierarkkisen rakenteena. Se myös keskittyy osallisuuden formaalien rakenteiden tarkasteluun, mikä jättää sivuun lasten omaaloitteisin osallisuustoiminnan. Toisaalta sen vahvuutena on osoitus siitä, että toimivalla osallisuusrakenteiden suunnittelulla voidaan vaikuttaa osallisuuden tasoon. (Cahill & Dadvand 2018, 245.)

3 OPPILASKUNTATOIMINTA

3.1 Kansalaiskasvatuksesta osallisuuteen

Oppilaskuntatoiminta on kouludemokratiaa, jota toteutettiin jo 1900-luvun alussa oppilaiden itsehallintokokeiluina, joissa oppilailla oli mahdollisuus toimia järjestyksenvalvojina ja jakaa rangaistuksia opettajien poissa ollessa. Nämä kokeilut hiipuivat järjestelmän kehittymättömyyden seurauksena. (Kiuasmaa 1982, 141–142.) Laajamittaisesti kouludemokratiaa alettiin kehittää 1970-luvulla nuorison kaivatessa itselleen lisää vaikutusvaltaa koulunkäyntiin. Oppikouluihin luotiin tällöin kouluneuvostoja, joiden opettaja- ja oppilasjäsenet valittiin vaaleilla ja joissa he yhdessä päättivät muun muassa järjestyssäännöistä, oppikirjoista, koulusosiaalisesta toiminnasta ja kurinpitorangaistuksista. Oppilaidenkin päätösvalta ulotettiin siis varsin syvälle eikä se miellyttänyt kaikkia opettajia, jotka kokivat heidän asiantuntemustaan aliarvostettavan. Toiminta lakkautettiin vähitellen, sillä kouluneuvoston tehtävät olivat liian laaja-alaisia ja vaativia ja järjestelmä oli saanut huonon maineen poliittisten riitojen areenana. (Ahonen 2007, 41; Kärenlampi 1999.)

Kouluneuvostokokeilujen jälkeisen poliittisuuden pelon seurauksena mahdollisuudet oppilaiden osallisuuteen koulun päätöksenteossa olivat pitkään huonot. Viimein kansainvälistä keskustelua herättänyt ja vuonna 1991 Suomessa voimaan astunut YK:n lapsen oikeuksien sopimus herätti päättäjät pohtimaan, kuinka lasten vaikutusmahdollisuudet voitaisiin saada sopimuksen edellyttämälle tasolle (Kiili 2016, 124). Myös nuorten vähäinen kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin muodostui huolenaiheeksi. Yhä edelleen ongelmana on, että vaikka nuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat korkealla tasolla kansainvälisesti vertailtuna, on osallistumisaktiivisuus ja -halukkuus vähäistä eivätkä nuoret luota omiin kykyihinsä yhteiskunnallisina toimijoina (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 89). Tavoitteeksi EU-tasolta alkaen nousi aktiivisten, poliittiseen päätöksentekoon osallistuvien kansalaisten kasvattaminen, mitä äänestysaktiivisuuden laskusta huolestuneet poliitikot alkoivat nopeasti edistää (Manninen 2007, 120–121).

Lasten osallisuustoimintaa pidetäänkin usein samana asiana kuin kansalaiskasvatusta, sillä tietyn näkemyksen mukaan lapsia ei mielletä vielä täysivaltaisiksi kansalaisiksi ja heidän osansa on siten opetella tulevaisuudessa odottavaa kansalaisuutta (Kiili 2006, 93). Koulussa siis toteutetaan oppilaskuntatoimintaa tai järjestetään varjovaaleja, jotta lapset ja nuoret osaisivat toimia tulevaisuudessa demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäjinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24,) kirjataan, että ”perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi”. Osallistuminen ja vaikuttaminen onkin opetussuunnitelmassa yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueista ja tavoitteena on synnyttää oppilaissa kiinnostus yhteiskunnan asioita kohtaan.

Juuri oppilaskuntatoiminnan korostaminen oli luonnollinen jatkumo aiemalle suomalaiselle osallisuustyölle, jossa osallisuus ja kansalaisten aktiivisuus käsitettiin vahvasti muodollisiin rakenteisiin sitoutuneena toimintana ja jota voitaisiin edistää näitä rakenteita kehittämällä (Gellin ym. 2012). Näkemyksen mukaan lasten ei oletettu voivan olla osallisia ilman virallisia aikuisten tarjoamia järjestelmiä ja rooleja (Malone & Hartung 2010, 26). Sotkasiira, Haikkola ja Horrelli (2010, 174) toteavat, että lasten ja nuorten osallistuminen tarvitsee tuekseen rakenteita ja resursseja, sillä se ei useinkaan tapahdu itsestään. On kuitenkin otettava huomioon, että parhaatkaan rakenteet eivät takaa osallisuutta, jos todellinen valtautumisen tunne jää saavuttamatta. Aapola (2005, 9-10) pitää huolestuttavana myös sitä, että lapsille tarjotaan erillisiä osallisuuden areenoita, mikä viestittää, että niiden ulkopuolella vaikuttaminen yhdessä aikuisten kanssa ei ole vielä heitä varten.

Kiilakosken ym. (2012, 9) mukaan lasten ja nuorten osallisuutta on kansallisella tasolla pohjattu vahvasti lainsäädäntöön. Oppilaskuntatoiminnalle luotiinkin 2000-luvun aikana laillinen perusta, minkä voi nähdä perusopetuslain muutoksia seuraamalla. Alkuperäisessä Perusopetuslaissa (628/1998) ei oppilaskuntaa mainittu ollenkaan. Vasta vuonna 2007 voimaan astui laki, jonka mukaan kouluissa tulee olla oppilaskunta tai vaihtoehtoisesti jokin muu järjestelmä, jolla varmistetaan oppilaiden mielipiteiden kuuleminen (ks. Laki perusopetuslain muuttamisesta 239/2007). Osallisuustyötä tehtiin samoihin aikoihin

opetusministeriön taholta, jonka Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hanke edisti oppilaskuntatoiminnan kehitystä vuosina 2005–2007 (Opetushallitus 2011, 22). Hankkeen yhteydessä julkaistiin Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas (Nousiainen & Piekkari 2005) sekä Toimivan oppilaskunnan opas (Nousiainen & Piekkari 2007). Lopullisesti oppilaskuntien asema vakiintui, kun niistä tuli vuoden 2014 alusta lähtien pakollinen osa koulujen toimintaa. Samalla lakipykälän otsikoksi tuli ”Osallisuus ja oppilaskunta” aiemman ”Oppilaskunta”-otsikon sijaan. (ks. Perusopetuslaki 628/1998, 47 a §.)

Osallisuus-käsitteen ilmaantumisen perusopetuslakiin voi nähdä kuvastavan oppilaskuntatoiminnan muuttunutta tehtävää. Kun aiemmin oppilaskuntia perustettiin kasvattamaan uusia äänestäjiä ja turvaamaan poliittisen järjestelmän toimivuus, nykyisen opetussuunnitelman tarkastelu osoittaa, että oppilaskuntatoiminnan tarkoitus on siirtynyt kansalaiskasvatuksesta laajemman osallisuuskäsityksen suuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan oppilaskunnan tarkoituksena on ”edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista” sekä ”innostaa oppilaita esittämään näkemyksiään, toimimaan ja vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin”. Oppilaskuntaosallisuudella voisi sanoa olevan kaksoismerkitys, sillä sekä se ilmentää että tuottaa aktiivista kansalaisuutta (Karhuvirta & Lestinen 2015, 7). Lapsia ei nähdä ainoastaan tulevina kansalaisina, vaan he ovat aktiivisia kansalaisia jo itsessään, ja heillä on oikeus osallisuuteen ja vaikuttamiseen omassa elinympäristössään. Samalla tulevaisuuteen suuntautuva kansalaisosaamisen kehittäminen on koulun pedagoginen tehtävä.

3.2 Oppilaskunnan hallitus osallisuuden edistäjänä ja kriittikin kohteena

3.2.1 Oppilaat vaikuttamassa

Oppilaskunnan hallitus on demokraattisesti valittu ryhmä, joka edustaa koulun koko oppilaskuntaa ja toimii oppilaiden äänenä koulun päätöksenteossa. Se voi olla myös useamman koulun yhteinen. (Kehittämiskeskus Opinkirjo 2019.) Oppilaskunnan hallituksesta puhuttaessa käytetään usein käsitettä oppilaskunta,

joka varsinaisesti tarkoittaa kaikkia koulun oppilaita ja jonka toimielin hallitus on. Käsitteiden lomittainen käyttö on kuitenkin hyvin vakiintunutta: esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan tueksi kehitetyllä Oma Oppilaskunta -sivustolla (Kehittämiskeskus Opinkirjo 2019) oppilaskunnan määritetään tarkoittavan koulun kaikkia oppilaita, mutta käsitettä käytetään ajoittain viittaamaan myös oppilaskunnan hallituksen toimintaan. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat tottuneet puhumaan oppilaskunnan hallituksesta oppilaskuntana, joten tutkimushaastatteluissa käsitteitä käytettiin rinnakkain.

Oppilaskunnan hallituksessa vaikuttamisen kohteena voivat olla esimerkiksi koulun juhlat, fyysinen ympäristö tai koulun säännöt (Opetushallitus 2011, 37–38). Toiminnan käytännöt vaihtelevat koulujen välillä esimerkiksi siinä, kuinka monta jäsentä hallituksessa on, kuinka usein kokouksia pidetään ja kuka on vastuussa kokousten johtamisesta (Tujula 2017, 75). Oppilaskunnan hallituksen kautta jokaisella koulun oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa kouluuyhteisön kehittämiseen, sillä hallituksen jäsenet tuovat luokistaan viestejä kokouksiin. Toiminnassa on mukana myös ohjaava opettaja, joka toimii oppilaiden tukena sekä yhteyshenkilönä muihin opettajiin ja rehtoriin. (Kehittämiskeskus Opinkirjo 2019.)

Oppilaskuntatoiminnan pedagogisena tehtävänä on tarjota mahdollisuus demokratiataitojen harjoitteluun koulussa. Oppilaskunnan hallituksessa saa tuoda esiin oman mielipiteensä ja asioista keskustellaan sekä äänestetään. Usein hallituksen kokoontumiset noudattavat perinteisiä demokraattisen kokouksen käytäntöjä esityslistoineen sekä puheenvuoroineen, ja oppilailla on hallituksessa oma roolinsa, kuten puheenjohtaja tai sihteeri. Tämä silti, vaikka oppilaskunnan hallitus ei ole virallinen yhdistys eikä sen siten tarvitse noudattaa tiettyjä käytänteitä. (Kehittämiskeskus Opinkirjo 2019.) Oppilaskuntien hallituksia onkin kritisoitu niiden aikuislähtöisestä rakenteesta, jossa aikuisten maailman menetelmiä toistavat kokouskäytänteet hallitsevat lapsille tutumman toiminnan sijaan. Tämä voi hiljentää lapsia, jotka vierastavat uusia tilanteita, mutta kokouskäytänteet voivat toisaalta saada toiminnan tuntumaan viralliselta ja arvostetulta, jolloin ne ovat lapsille mieleisiä. (Kiili 2016, 125, 132–33.)

Yksi oppilaskunnan hallituksen tärkeä tehtävä on tuoda ilmi oppilaiden mielipide heidän asemaansa koskettavista asioista, kuten valmisteltavista suunnitelmista ja määräyksistä. Oppilaskuntaa tulee kuulla esimerkiksi ennen kasvatust keskusteluja ja kurinpitomenettelyjä koskevan suunnitelman hyväksymistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 37). Tämän vaatimuksen toteutumiseen lienee kuitenkin tarpeen suhtautua kriittisesti, sillä esimerkiksi Marttilan ja Norrenan (2013, 27) opinnäytteestä käy ilmi, että koulun opetussuunnitelmaan tai strategioihin liittyvä päätöksenteko ei näkynyt tutkittujen oppilaskuntien kokouspöytäkirjoissa lainkaan.

Osallisuuden määritelmän mukaisesti oppilailla on oppilaskunnan hallituksen kautta oltava ”todellisia mahdollisuuksia tuoda esiin näkemyksiään, vaikuttaa ja olla päättämässä, kantaa vastuuta ja käyttää valtaa” (Nivala & Rynänen 2013, 21). Määritelmä asettaa oppilaskuntatoiminnalle paljon vaatimuksia. Pelkkä oppilaiden kuuleminen ei riitä, vaan koulun päätösvallan on ulotuttava myös heille. Tämä edellyttää sitä, että koulun aikuiset ovat valmiita jakamaan valtaa oppilaille, eikä siihen ole aina totuttu. Esimerkiksi Coxin ja Robinson-Pantinin (2008, 460–461) tutkimuksessa opettajilla oli vaikeuksia luovuttaa päätösvaltaa lapsille, sillä he pelkäsivät sen johtavan anarkiaan tai he ajattelivat omaavansa asemansa takia pedagogisen, laillisen ja moraalisen velvoitteen johtaa päätöksentekoa.

Voidaankin pohtia, onko osallisuus oppilaskunnan toimielimissä vain yksi kontrollin muoto. Oppilaiden omaehtoinen osallistuminen saattaisi pyrkiä kyseenalaistamaan tai horjuttamaan vallitsevaa järjestystä, joten heidät on aikuisten näkökulmasta turvallisempaa sijoittaa järjestelmään, joka ei tätä välttämättä salli (Nivala & Rynänen 2013, 15). Kysymys on piilo-opetussuunnitelmasta, jossa oppilaita kasvatetaan sopeutujiksi ja vallitsevan järjestelmän uusintajiksi (Kiilakoski ym. 2012, 23). Salon (2010, 428) mukaan on kuitenkin ongelmallista ymmärtää lasten osallisuus vain sen kautta, mitä aikuiset sallivat sen olla. Myös Laitinen ja Nurmi (2007, 27) muistuttavat, että kasvamiseen kuuluu kyseenalaistaminen ja osa oppilaiden aktiivisuudesta tulee aina olemaan koulua kritisovaa. Ahonen (2007, 43) kuitenkin toteaa, että koululaisten toiveissa on kouluyhteisön

arjen parantaminen, ei niinkään laaja rakenteiden muuttaminen. Huoli oppilaiden ”vallankumouksesta” ja anarkiasta olisi siis turha.

Päätösvallan lisääntyminen voi muodostua ongelmaksi myös oppilaille itselleen. Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen vaatii sitoutumista ja oppilaiden on uskallettava käyttää valtaansa. Samalla heidän on pystyttävä kantamaan sen mukanaan tuoma vastuu päätöksistä, sillä päättäjät voivat joutua arvostelun kohteeksi. Thornberg ja Elvstrand (2012, 49) huomasivat, että oppilaat eivät aina ole siihen valmiita: opettajien auktoriteettiasemaan luotetaan eivätkä oppilaat usko pystyvänsä tekemään hyviä päätöksiä. Oppilaat siis rajoittavat myös itse odotuksiaan siitä, kuinka he voisivat koulussa osallistua. Thornbergin ja Elvstrandin (2012, 49) mukaan ajatus perustuu pikemmin opittuun käsitykseen kuin aitoihin kokemuksiin, sillä lasten päätökset ovat harvoin niin huonoja kuin he itse antavat ymmärtää.

Vallan jakamisen vaikeudet ovat voineet olla yhteydessä oppilaskuntien hallitusten maineeseen ”hupitoimikuntina” – erilaisten viihdykkeiden ja tapahtumien järjestäminen on usein oppilaskunnan edustajiston pätehtävä ja opetukseen sekä oppimiseen liittyvät asiat voivat jäädä taka-alalle (Tujula 2017, 79). Hakalehto (2015, 73) muistuttaa, että koulussa ei saisi olla tiettyjä aikuisten vallan alueita, joissa oppilaita ei kuunnella. Ahonen (2007, 38–39) pitäisi tärkeänä erityisesti koulun kasvatustoimintaan liittyvää päätöksentekoa, sillä se sitouttaa koulu yhteisöön paremmin kuin esimerkiksi koulun tavarahankinnoista päättäminen.

Usein kuitenkin juuri aikuisten näkökulmasta vähäpätöisempiin asioihin, kuten kouluruokailuun tai välituntivälineisiin, vaikuttaminen on lapsille tärkeää. Wynessin (2009, 398–399) tutkimuksessa oppilaskuntatoimintaa ohjaavat opettajat korostivat oppilaskunnan hallituksen asemaa opetusta, oppimista ja kasvatusta kehittävänä instituutiona, mutta toiminnassa mukana olevat oppilaat olivat kiinnostuneita esimerkiksi kioskin hinnoittelusta ja vessojen kunnosta, mitä opettajat pitivät valitettavana. Tämän voi nähdä kuvastavan oppilaiden ja opettajien elämismaailmojen välistä kuilua (Wyness 2009, 399). Voidaan pohtia, onko osallisuuden laatua oppilaskuntatoiminnassa siis kritisoitu ajoittain liian aikuislähtöisestä näkökulmasta lasten ollessa tyytyväisiä päästessään

vaikuttamaan itselleen läheisiin asioihin. Pientenkin muutosten aikaansaaminen esimerkiksi fyysistä ympäristöä ja kouluruokailua koskien luultavasti huomataan selvemmin kuin opetusta koskevat muutokset, mikä voi luoda intoa vaikuttaa lisää.

Päätetään oppilaskunnan hallituksessa sitten välituntivälineiden hankinnasta tai koulun järjestyssäännöistä, on tutkimuksissa todettu hallitustoiminnan hyödyttävän mukana olevia oppilaita. Ensinnäkin, oppilaskuntatoiminta on hallituksen jäsenille tärkeä sosiaalisen osallisuuden edistäjä, sillä oppilas saa tuntea itsensä merkitykselliseksi ja luotetuksi yhteisönsä jäseneksi ja hänellä on mahdollisuus työskennellä kaikkien vertaistensa kanssa luokkarajat ylittäen (Cross, Hulme & McKinney 2014, 642). Samalla oppilaiden omistajuus ja kiinnittyminen suhteessa kouluun vahvistuu (Mitra & Serriere 2012, 746). Toiseksi, toiminnalla on mahdollisuus edistää erilaisten taitojen kehittymistä: oppilaskunnan hallituksessa opitaan esimerkiksi yhteistyön, kommunikaation, neuvottelun, kuuntelun sekä perustelun taitoja (Quinn & Owen 2016, 67).

3.2.2 Oppilaskuntatoiminnan ongelmia

Kiilakoski (2016, 138) maalaa kuvan ihanteellisesta oppilaskuntatoiminnasta, joka lakien ja opetussuunnitelman mukaan pitäisi olla todellinen, mutta joka harvoin ilmenee koulujen arjessa. Hänen mielikuvissaan hyvin toimiva oppilaskunnan hallitus olisi linkki opettajien ja oppilaiden välillä, jonka kautta opettajat voisivat tuoda oppilaiden tietoon heitä koskevia asioita ja jolle kaikki koulun oppilaat voisivat puolestaan esittää ehdotuksia kouluyhteisön parantamiseksi. Tiiviin yhteistyön avulla koko oppilaskunta olisi vahvasti kiinnittynyt koulun toimintaan ja opettajat sekä muut yhteistyötahot olisivat kiinnostuneita tukemaan oppilaskunnan edustajien työtä. Nämä tavoitteet eivät kuitenkaan usein toteudu.

Oppilaskuntien hallitustoimintaa on kritisoitu todeten, että siellä demokratian laveus sekä syvyys jäävät heikoiksi. Demokratian laveudella tarkoitetaan sitä, ketkä kaikki osallistuvat päätöksentekoon ja syvyydellä taas sitä, mistä asioista päätetään. (Ahonen 2005, 22). Demokratian laveus on oppilaskunnan hallituksen edustuksellisessa rakenteessa luonnollisesti heikkoa, sillä vain muutama oppilas koulusta pääsee osallistumaan päätöksiin ja heidän ikänsä tai

ominaisuutensa voi rajata tätä mahdollisuutta. Toisaalta hyvin järjestetyssä toiminnassa kaikilla koulun oppilailla on mahdollisuus viedä ehdotuksiaan hallituksen käsiteltäväksi ja toivottavaa olisi, että esimerkiksi oppilaiden ikä ei ole rajoite hallituksen jäsenyydelle. Liian lavea demokratia taas vaikeuttaa päätösten tekemistä, joten pienempi edustavien päättäjien ryhmä on omalla tavallaan toimiva järjestelmä (Ahonen 2007, 40). Sen sijaan, että oppilaskunnan hallituksen jäsenmäärää lisättäisiin, voitaisiin demokratian riittävä laveus varmistaa ruohonjuuritason osallisuudella esimerkiksi luokkahuoneissa.

Demokratian syvyydessä ongelmia muodostuu, jos oppilaskunnan hallitus päättää vain vähäpätöisistä ja rajatuista asioista. Päätösten tulisi ulottua mahdollisimman syvälle koulun toimintaan, eli esimerkiksi juuri harvemmin käsiteltyihin opetus- ja toimintasuunnitelmiin. Toisaalta myöskään liian syvälle ulottuva demokratia ei toimi, kuten epäonnistuneista kouluneuvostokokeiluista huomattiin. Lukuisat tehtävät veisivät kohtuuttoman paljon sekä oppilaiden että opettajien aikaa ja jotkin asiat voivat ylittää oppilaiden asiantuntemuksen (Ahonen 2005, 23).

Demokratian pintapuolisuus on voinut olla yhteydessä opettajien ajoittaiseen huonoon asenteeseen oppilaskuntatoimintaa kohtaan. Esimerkiksi Mannisen (2007, 126) tutkimuksessa osa opettajista oli vastahakoisia päästämään oppilaita hallituksen kokouksiin, sillä se vei aikaa muulta opetukselta (ks. myös Burnitt & Gunter 2013, 58). Tästä syystä kokouksia voidaan pyrkiä ajoittamaan muun muassa välitunneille, jolloin oppilaat eivät jää pois opetuksesta, mutta menettävät mahdollisuuden virkistytymiseen (Burnitt & Gunter 2013, 58). Myös Karhuvirta ja Mäntysalo-Lamppu (2012, 105–106) huomasivat erään Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeen esiselvityksestä, että oppilaskuntatoiminta ajatellaan koulun perustyötä häiritsevänä tekijänä, ohjaavat opettajat eivät saa tukea tai arvostusta kollegoiltaan ja oppilaskuntatoiminnalle ei tuntunut löytyvän aikaa. Alanko (2016, 57) painottaa, että juuri koulun aikuisten asenne, tiedot ja taidot ovat tärkeässä asemassa oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien edistämässä (ks. myös Manninen 2007, 126).

On mahdollista, että oppilaskuntatoiminta koskettaa vain hyvin valikoitunutta oppilasryhmää, sillä esimerkiksi äänestystilanteessa oppilaiden edustajiksi

saattaa valikoitua ainoastaan suosittuja oppilaita tai oppilaita, joilla on muiden mielestä hallituksen jäsenelle sopivia ominaisuuksia, kuten valmiutta puhua ja olla esillä (Alanko 2016, 64; Kiili 2016, 129). Oppilaskunnan hallitus ei siis olisi paikka ujoille ja hiljaisille. Se voidaan mieltää myös vain hyvin pärjäävien oppilaiden paikaksi (Alanko 2016, 63). Raby (2014, 80) toteaaakin, että keskiluokkaisten perheiden lasten osallistumisen taidot, kuten verbaaliset taidot sekä luottamus auktoriteetteihin, voidaan nähdä kulttuurisena pääomana, josta palkitaan hallituksen jäsenyydellä. Voidaan siis miettiä, kuinka hyvin oppilaskunnan hallitus todella edustaa ryhmää, jonka puolesta se toimii.

Edustuksellisuuden ongelmana voi olla myös se, kuinka irrallisena muusta kouluyhteisöstä oppilaskunnan hallitus toimii. Tiedot eivät aina välity hallituksen jäsenten ja muiden oppilaiden välillä, tai muut oppilaat eivät ota osaa tapahtumien ja juhlien järjestämiseen (Rossi 2017, 59; Tujula 2017, 77). Myös hallituksen jäsenten ja luokkien oppilaiden väliset valtasuhteet voivat muodostua ongelmaksi, jolloin esimerkiksi tietyltä epäsuosiossa olevalta oppilaalta tulleet aloitteet hylätään (Quinn & Owen 2016, 69). Vesikansa (2002, 24) ehdottaa, että oppilaskunnan edustajien tulisi olla jatkuvasti yhteydessä luokkiin, jotta toiminta perustuisi kaikkien oppilaiden ajatuksiin. Luokissa asioita voitaisiin valmistella ja jatkaa viemällä alustavat päätökset hallituksen käsiteltäviksi. Samalla oppilaskuntatoiminta tulisi osaksi jokaisen opettajan työtä, mikä voisi parantaa heidän asennoitumisestaan toimintaa kohtaan. Yksi toimiva ratkaisu voisivat olla myös toisiinsa järjestetyt oppilaskunnan hallituksen avoimet kokoukset, joihin jokainen koulun oppilas saisi osallistua (Kaijaluoto & Karhuvirta 2018, 67).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa osallisuuden diskursseista. Tavoitteena on selvittää, miten oppilaat puhuvat osallisuudestaan oppilaskunta-toiminnan kontekstissa ja millaisia merkityksiä osallisuus heidän puheessaan saa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia osallisuuden diskursseja alakoulun oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien oppilaiden haastatteluissa esiintyy?
2. Mitä osallisuuden merkityksiä näiden diskurssien kautta rakentuu?

4.2 Osallisuuden tutkiminen diskurssintutkimuksen keinoin

4.2.1 Kieli todellisuuden rakentajana

Osallisuuden käsitteen tarkkarajaisen määritelmän puuttuessa se on saanut erilaisia muotoja ja merkityksiä esimerkiksi poliittisissa puheissa, lehtiartikkeleissa tai opetussuunnitelmateksteissä. Kyseessä ovat osallisuuden moninaiset diskurssit, jotka rakentavat kuvaa osallisuudesta esimerkiksi demokratian perustana tai syrjäytymisen ehkäisijänä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten oppilaskunnan hallituksen jäsenet puhuvat osallisuudesta ryhmä- ja yksilöhaastatteluissa, eli millaista kuvaa he rakentavat osallisuudesta oppilaskuntatoiminnassa. Koska tutkimuksen kohteena ovat puhetavat ja niiden merkitykset, käytetään lähestymistapana laadullista diskurssintutkimusta. Diskurssintutkimuksen näkökulma osallisuuteen on mielenkiintoinen, sillä kuten osallisuuden käsitteen väljyydestä huomataan, voi se rakentua erilaiseksi sen käyttäjästä ja käyttökontekstista riippuen. Osallisuuspuheen tutkiminen voi siten toimia yhtenä ikkunana siihen, mitä osallisuus ja oppilaskuntatoiminnan todellisuus ovat oppilaiden silmin.

Diskurssintutkimus on laaja teoreettis-metodologinen viitekehys, jossa tutkimuskohde käsitetään diskursiivisesti rakentuneina merkityksinä ja tarkastelun kohteena on siten kielenkäyttö (Lehti, Haapanen & Kääntä 2018, 5). Kielen ei nähdä ainoastaan kuvaavan kohdettaan, vaan yhtä lailla merkityksellistävän ja rakentavan sitä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016a, 26). Koska puhetavoilla rakennetaan sitä ilmiötä, jota niillä kuvataan, kiinnittyy tutkijan huomio siihen, miten jostakin ilmiöstä puhutaan ja millaiseksi se silloin ilmiön tuottaa (Pynnönen 2013, 8). Diskurssintutkimus pohjautuuakin tieteenfilosofialtaan sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa todellisuuden nähdään rakentuvan ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12).

Tässä tutkimuksessa osallisuuden nähdään yksilön ja yhteisön suhdetta korostavan luonteensa vuoksi olevan sosiaalisesti rakentuva ilmiö, eikä sitä siten voida tarkastella objektiivisesti jonain ihmisistä riippumattomana. Näin ollen osallisuutta tulee tarkastella siitä tehtyjen konstruktioiden kautta. Huomionarvoista on, että oppilaiden puhetavat eivät kuvasta universaalia totuutta oppilaskuntaosallisuudesta, vaan ne muodostuvat kontekstisidonnaisesti heidän omasta perspektiivistään.

Kielenkäyttäjät nähdään diskurssintutkimuksessa sosiaalisina toimijoina, joiden kielenkäytöllä on seurauksia ja joilla on mahdollisuus tehdä valintoja siitä, miten he merkityksellistävät maailmaa eri tilanteissa (Jokinen ym. 2016a, 47; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14). Kielenkäyttö on siis aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. Käsitys kielestä on tällöin funktionaalinen, eli kieli nähdään vuorovaikutuksen välineenä, jonka luonteeseen kuuluu variaatio ja monitulkintaisuus (Luukka 2000, 139). Variaation käsite onkin keskeinen, sillä diskurssintutkimuksen tavoitteena on löytää erilaisia tapoja konstruoida ilmiötä (Wetherell & Potter 1992, 101).

Toisaalta kielenkäyttäjän merkityksellistämisen mahdollisuudet ja resurssit määrittävät esimerkiksi yhteiskunnan arvojen tai sosiaalisten normien rajoissa. Kielenkäyttöön heijastuu siis välttämättä myös esimerkiksi yhteiskunnallinen näkemys ilmiöstä. Diskurssintutkimuksessa korostuu kielenkäytön mikrotason sekä tilanteen ja yhteiskunnan makrotason yhdistyminen. Kielenkäyttöä ei voida erottaa kontekstistaan, sillä niiden suhde on kaksisuuntainen: kielenkäyttö

rakentaa maailmaa, mutta samalla maailma, toisin sanoen konteksti, vaikuttaa kielenkäyttöömme. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15–17.) Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevan osallisuuspuheen nähdään siis olevan sidoksissa siihen kontekstiin, eli aikaan ja paikkaan, jossa oppilaat puhuvat.

Se, millaisia valintoja oppilaat voivat kielenkäytössään tehdä, määrittyy esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan, kouluinstituution, oppilaiden keskinäisten suhteiden sekä haastattelutilanteen ehdoilla. Kontekstilla voidaan viitata hyvin eritasoisiin ilmiöihin, kuten mikrotason tilannekontekstiin ja makrotason sosiokulttuuriseen sekä institutionaaliseen kontekstiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29, 31, 36). Tämän tutkimuksen kontekstia on avattu aiemmissa luvuissa osallisuutta ja oppilaskuntatoimintaa määrittelemällä, mutta myös kuvaamalla sitä, ketkä tutkimukseen osallistuivat, millaisessa tilanteessa he osallisuudesta puhuivat ja mistä lähtökohdista käsin tutkija tekee tulkintojaan.

Vaikka diskurssitutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat varsin vakiintuneet läpi tieteenalojen, on itse diskurssin käsite monimerkityksinen ja dynaaminen. Voidaan puhua esimerkiksi diskurssista, joka viittaa lausetta suurempiin kielenkäytön kokonaisuuksiin kontekstissaan, tai diskursseista, jotka ovat vakiintuneita tapoja kuvata ja merkityksellistää asioita tietystä näkökulmasta ja tietyllä tavalla. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22, 24, 27.) Phillipsin ja Hardyn (2002, 4) mukaan diskurssin voi sanoa muodostuvan useiden eri tekstien järjestelmästä, eli yksittäiset tekstit rakentavat suurempaa diskurssia, joka kuitenkin on olemassa yksittäisten tekstien ulkopuolella. Heidän mukaansa diskursseja on mahdotonta tarkastella kokonaisuudessaan, mutta esimerkiksi oppilaiden haastatteluaineistosta löytyvät diskurssit ovat yksi johtolanka niiden edustaman suuremman osallisuuden diskurssin luonteesta.

Tässä tutkimuksessa puhutavat määritellään oppilaiden tuottamiksi ilmaisuja, kuvauksia ja väitteitä kokonaisuuksiksi, joilla rakennetaan tietynlaista kuvaa puheena olevasta asiasta tai ihmisestä. Moninaisista puhutavoista muodostuvien diskurssien nähdään puolestaan tuottavan osallisuudelle erilaisia merkityksiä, jotka ovat Pietikäisen ja Mäntynsen (2009, 25) mukaan diskursiivisen toiminnan tulos. Nämä merkitykset rakentuvat oppilaiden puheessa tilanteisesti, mutta ovat samalla sidottuja aikakautensa kulttuurisiin merkityksiin ja

kielellisiin käytäntöihin, sillä haastattelutilanne ei voi alkaa tyhjästä (Jokinen & Juhila 2016, 269).

4.2.2 Kohti merkityksiä

Osallisuudelle annettuja merkityksiä tutkittaessa kysymykseksi muodostuu se, miten ne voidaan tutkimuksessa tavoittaa. Johnstonen (2008, 263–264) mukaan merkityksen voidaan ajatella löytyvän joko puhujan tarkoituksesta, tekstin merkityksestä itsessään tai kuulijan tulkinnasta. Hän toteaa, että diskurssintutkimuksessa on yleistynyt ajatus näiden kaikkien yhdistämisestä, jolloin merkitysten muodostuminen nähdään puhujan ja kuulijan välisenä sosiaalisena prosessina, eikä todellisia merkityksiä ole siten mahdollista tavoittaa. Saaranen-Kaupisen ja Puusniekan (2006) sanoin ympärillämme ei ”leijaile” diskursseja ja merkityksiä, jotka tutkija voisi pyydystää. Tällöin keskeiseksi muodostuu diskurssintutkimuksen tulkinnallinen luonne.

Tulkintojen muodostumisen voidaan diskurssintutkimuksessa nähdä tapahtuvan prosessina, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143). Se on keskeinen käsite hermeneutiikassa, jolla tarkoitetaan tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaa (Patton 2002, 114). Hermeneuttisen käsityksen mukaan tulkintojen tekeminen alkaa tutkijan esiymmärryksestä, jolla tarkoitetaan tutkijan tapaa ymmärtää tutkimuskohde tietynlaisena jo ennen tutkimuksen aloitusta. Esiymmärrys rakentuu muun muassa tutkijan tiedoista ja kokemuksista sekä luetusta teoriasta, ja sen tiedostaminen ja raportointi on tärkeää, jotta sekä tutkija että lukija voisivat tarkastella esiymmärryksen mahdollista vaikutusta tehtyihin tulkintoihin. Toisaalta osa esiymmärrystä on tiedostamatonta eikä tutkija voi siten koskaan täysin vapautua ennakkoluuloistaan. (Laine 2015, 34, 36; Moilanen & Rähä 2015, 57–58.)

Diskurssintutkimuksessa olennaiseksi muodostuu myös tutkijan esiymmärrys tutkimuksen konteksteista, sillä tulkinnat rakentuvat suhteessa kontekstiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 36–37). Esimerkiksi tutkijan käsitys haastattelusta vuorovaikutuksen tilana heijastuu siihen, millaisia tulkintoja hän tekee oppilaiden tuottamien diskurssien ja haastattelukontekstin yhteydestä. Tässä tutkimuksessa tutkimusaihetta katsotaan pääasiassa kirjallisuudesta saadun

esiymmärryksen valossa, eli osallisuuden teorian sekä oppilaskuntatoimintaa käsittelevien tutkimusten kautta, mutta kontekstin kohdalla myös tutkijan käymistä opettajaopinnoista sekä hänen omasta kokemusmaailmastaan käsin.

Hermeneuttisella kehällä esiymmärrys on tulkintojen perustana, mutta se myös muuttuu tulkintojen myötä, kun tutkimuskohdetta aletaan ymmärtää entistä paremmin. Uudet tulkinnat taas tapahtuvat tämän muuttuneen esiymmärryksen kautta. (Siljander 1988, 115–116.) Lisäksi hermeneuttisella kehällä tutkimuskohdetta tarkastellaan sen osien ja kokonaisuuksien suhteena, jolloin kokonaisuuden tulkinta edellyttää ymmärrystä sen osista, ja osia taas voidaan ymmärtää vain suhteessa kokonaisuuteen (Tomkins & Eatough 2018, 186). Mitä paremmin kokonaisuus hahmottuu tulkinnan myötä, sitä paremmin ymmärretään myös osien merkitys (Siljander 1988, 116). Osien ja kokonaisuuksien vuoropuhelu onkin erityisen olennaista diskurssien tulkinnassa, jossa puhettavat ja kontekstit limittyvät. Esimerkiksi yksittäisten ilmaisujen merkitystä ei voitaisi täysin ymmärtää ilman, että niitä tarkastellaan yhteydessä niitä edeltäviin ja seuraaviin ilmauksiin sekä ympäröivään kontekstiin. Ymmärryksen kehämäisen luonteen takia on selvää, että tulkinnassa ei koskaan voida saavuttaa päätepistettä. Näin ollen tutkijan on liikuttava hermeneuttisella kehällä niin kauan, kunnes hän päättää, että ymmärrys on tutkimuksen kannalta riittävä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144.)

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 1.–6.-luokkalaista oppilaskunnan hallituksen jäsentä. Osallistujia haettiin keväällä 2019 lähettämällä ensin pyyntö osallistumisesta eri alakoulujen rehtoreille. Rehtorit antoivat suostumuksensa tutkimukselle ja lähettivät viestin eteenpäin oppilaskuntien ohjaaville opettajille, jotka tekivät lopullisen päätöksen osallistumisesta, sillä tutkimusenteko vaikutti myös heidän työhönsä esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen koollekutsumisen ja haastatteluajkojen järjestelemisen takia. Tutkimus toivotettiin tervetulleeksi kahteen eri alakouluun.

Koulujen lupauduttua mukaan tehtiin niiden oppilaskuntien hallitusten kokouksiin vierailukäynti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta sekä luottamuksellisuudesta ja jaettiin suostumuslomakkeet sekä tietosuojailmoitukset (liite 1) osallistumishalukkaiden oppilaiden huoltajille toimitettaviksi. Oppilailla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta sekä päättää itse, haluavatko he osallistua ainoastaan ryhmäkeskusteluun vai sekä ryhmäkeskusteluun että yksilöhaastatteluun. Eri haastattelutyyppeihin liittyvät suostumuslomakkeet ja tietosuojailmoitukset erosivat hieman toisistaan, joten ne jaettiin oppilaille heidän tekemänsä valinnan mukaan.

Tutkimuksen otantaa voidaan Pattonin (2002, 243) mukaan kutsua tarkoituksenmukaiseksi ja kriteeriperustaiseksi, sillä tutkimukseen valittiin strategisesti tutkittavia, joilla oli eniten informaatiota tutkittavasta aiheesta ja jotka täyttivät tutkimukseen osallistumiselle asetetut kriteerit. Tässä tutkimuksessa kriteerinä oli, että osallistuvat oppilaat olivat tutkimuksentekohetkellä oppilaskunnan hallituksen jäseniä ja heillä oli siten viimeaikaista kokemusta hallituksessa toimimisesta. Osallistuminen oli mahdollista myös yhdelle varajäsenelle, joka oli päässyt mukaan kokouksiin ja voitiin siis olettaa, että hänellä on sanottavaa tutkimusaiheesta. Muulla, kuten oppilaiden iällä tai sukupuolella, ei ollut osallistumisen kannalta merkitystä.

Näytettä voidaan pitää tälle tutkimukselle sopivana, sillä pienet aineistot ovat erityisesti diskurssintutkimuksessa järkeviä: ne pysyvät työmäärältään kohtuullisina eikä esimerkiksi saturaatiopistettä olisi mahdollista saavuttaa kielenkäytön analyysissa suurellakaan aineistolla (Eskola & Suoranta 2014, 64, 198). Lisäksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää tutkimuskohdetta tulosten yleistämisen sijaan, joten tutkimuksen tavoitteet voidaan saavuttaa myös pienellä näytteellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

4.4 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin käyttämällä yksilöhaastattelua sekä ryhmäkeskustelua. Ryhmäkeskustelu on erityisen sopiva aineistotyyppi tutkimukseen, jossa etsitään merkitysten variaatiota, sillä vuorovaikutuksessaan osallistujat tuottavat

monenlaisia tulkintoja tutkimusaiheesta ja neuvottelevat niistä. Yksilöhaastattelu taas toimii hyvänä peilauspintana näille ryhmän tuottamille merkityksille, joten kahden aineistotyyppin yhtäaikainen käyttö voi tarjota tutkimukselle monipuolisia näkökulmia. Yksilöhaastattelut ja ryhmäkeskustelut tuottavatkin erilaista aineistoa erilaisten vuorovaikutuskontekstiensa takia. (Pietilä 2010, 212, 215.)

Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä viittaa 5–10 hengen ryhmän haastatteluun, jossa käsitellään tiettyä teemaa ja jota haastattelijä ohjaa antaen kuitenkin tilaa myös ryhmän keskinäiselle vuorovaikutukselle. Haastattelijä on siis kysymysten esittäjän lisäksi myös keskustelun tukija ja suuntaaja. (Pietilä 2017, 113–114.) Tätä toteutettiin ryhmäkeskusteluissa muun muassa rohkaisemalla oppilaita kommentoimaan toistensa vastauksia ja antamalla tilaa esimerkiksi heidän keskinäiselle vitsailulleen. Sen sijaan yksilöhaastattelussa haastattelijä on selvästi vuorovaikutustilanteen ohjaaja ja haastattelun osapuolten suhde on siten hierarkkinen (Kvale 2007, 14–15). Tämä näyttäytyi yksilöhaastatteluissa selkeänä kysymys-vastaus -rakenteena, jossa oppilas antoi vastauksensa ja hiljeni odottamaan tutkijan seuraavaa kysymystä. Molemmissa haastattelutyypeissä huomionarvoista on, että haastattelijä ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa ja tiedonluominen tapahtuu siten yhteistyössä (Eskola & Suoranta 2014, 86; Hirsjärvi & Hurme 2017, 23).

Sekä yksilöhaastattelut että ryhmäkeskustelut toteutettiin teemahaastatteluna, joka voidaan luokitella rakenteeltaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Siinä jokaisessa haastattelussa käydään läpi samat ennalta määritellyt teemat, mutta kysymysten muoto ja järjestys on vapaa, jolloin haastattelu voi edetä joustavasti haastateltavan vastauksiin perustuen. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tämän tutkimuksen tarkoituksiin luotiin omat haastattelurungot ryhmäkeskustelulle ja yksilöhaastattelulle (liite 2) ja ne muodostettiin tutkimuksen taustateorian pohjalta tutkimustehtävän mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Molempien teemat nostettiin osallisuuteen ja oppilaskuntiin liittyvästä taustakirjallisuudesta, mutta aihetta tarkasteltiin eri näkökulmista: ryhmäkeskustelun teemat olivat yleisesti oppilaskuntatoimintaan liittyviä, kun taas yksilöhaastattelussa fokuksessa olivat oppilaan henkilökohtaisemmat

kokemukset. Yksilöhaastattelujen runkoon otettiin mukaan teemoja hallituksen ulkopuolisesta osallisuudesta esimerkiksi harrastuksissa ja perheessä, mutta ne jätettiin sivuun aineiston analyysin vaiheessa tutkimuksen fokuksen rajauduttua tiukemmin oppilaskuntaosallisuuteen.

Sovittuina haastattelupäivinä haastatteluihin saivat osallistua ne oppilaat, joiden suostumuslomake oli palautunut suostumuksella merkittynä oppilaskunnan ohjaavalle opettajalle. Molemmissa kouluissa haastattelut toteutettiin yhden päivän aikana niille osoitetussa rauhallisessa koulun tilassa. Ensimmäisessä koulussa haastatteluja oli päivän aikana viisi: neljä yksilöhaastattelua ja yksi ryhmäkeskustelu, johon osallistui seitsemän oppilasta. Toisessa koulussa toteutettiin ryhmäkeskustelu, johon osallistui kahdeksan oppilasta, sekä yksi yksilöhaastattelu, joka kuitenkin päätettiin jättää lopullisesta aineistosta pois, sillä suostumuslomakkeen unohduttua sille saatiin huoltajalta puhelimitse vain suullinen suostumus. Ryhmäkeskustelut tallennettiin videolle puhujien tunnistamisen helpottamiseksi ja yksilöhaastattelut äänitettiin.

Oppilaiden puhetapoja olisi mahdollista tutkia myös toisen tyyppisistä aineistoista, kuten esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen kokouksen tallenteesta. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoon päädyttiin, sillä sen avulla keskustelun teemat voitiin rajata osallisuuteen liittyviksi ja oppilaat saivat tuoda ajatuksiaan ilmi ilman kokouksen määrättyjä toimintatapoja. Haastatteluaineistojen käyttöä diskurssitutkimuksessa on kuitenkin Niskan, Olakiven ja Vesalan (2018, 96–97) mukaan kritisoitu muun muassa haastattelijan sekä haastattelutilanteen vaikutuksesta haastateltavan kielenkäyttöön. Näin ei olisi mahdollista saada esiin haastateltavan ”todellisia” näkemyksiä ja siten luonnollisten aineistojen käyttö olisi suotavampaa. Samalla on sanottu, että haastattelutilanteen kontekstisidonnainen puhe ei kerro mitään tilanteen ulkopuolisesta todellisuudesta.

Haastatteluaineistojen käyttöä voidaan kuitenkin myös perustella. Ensinnäkin, laadullisen tutkimuksen luonteelle on ominaista, että sen tuloksia ei ole tarpeellista pyrkiä yleistämään tutkimuksen ulkopuolelle, joten aineiston kontekstisidonnaisuus ei muodostu suureksi ongelmaksi. Toiseksi, haastattelujen käyttö aineistona ei ole niin kaukana luonnollisuudesta kuin kritiikki esittää, sillä haastatteluvuorovaikutusta tapahtuu arkielämässä jatkuvasti esimerkiksi

aikuisen kysellessä lapsen koulupäivästä ja sen konventiot ovat siten kaikille tuttuja. Lisäksi voidaan olettaa, että jos tietty diskurssi on mahdollinen ja käyttökelpoinen haastattelutilanteessa, voi se olla mahdollinen ja käyttökelpoinen myös muissa tilanteissa ja kertoa siten jotain myös haastattelun ulkopuolisista konteksteista. (Niska, Olakivi & Vesala 2018, 96–97.)

4.5 Aineiston analyysi

Jotta aineistoa voitiin analysoida, täytyi se litteroida kirjalliseen muotoon tehden samalla valintoja siitä, mitä oppilaiden puheesta on tutkimuskysymysten kannalta olennaista säilyttää. Koska kyseessä ei ole keskusteluanalyttinen lähestymistapa, vaan mielenkiinnon kohteena ovat puhettavat ja merkitykset, todettiin hieman karkeampi litteroinnin taso riittäväksi (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 162). Litteraatio ei voisikaan täysin vastata haastatteluvuorovaikutusta, vaikka se pyrittäisiin tekemään tarkasti – tutkijan valinnat muovaavat ja tulkitsevat tekstiä jo ennen analyysiprosessin alkamista (Bell 2011, 529; Niska, Olakivi & Vesala 2018, 102). Tämän aineiston yksinkertaisessa litteraatiossa keskustelut on kirjattu sanasta sanaan jättäen pois esimerkiksi intonaation tai taukojen erikoismerkit. Mukaan on kuitenkin kirjattu hakasulkuja, joilla ilmaistaan päällekkäispuhunta, alleviivauksia, jotka osoittavat painotuksen, sekä kaksoissulkuja, joilla ilmaistaan tutkijan huomioita (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 485). Esimerkiksi nauhdukset nähtiin hyödyllisenä kirjata mukaan, sillä ne vaikuttavat aineiston tulkintaan. Litteroinnin vaiheessa oppilaiden nimet myös pseudonymisoitiin heidän henkilötietojensa turvaamiseksi. Aineiston kokonaismääräksi muodostui 40 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Diskurssianalyysille ei ole tarjolla vakiintuneita analyysitekniikoita ja -tapoja, vaan tutkijan on tehtävä valintoja oman aineistonsa ja tutkimuskysymystensä perusteella ja kuvattava analyysiprosessinsa tarkasti (Phillips & Hardy 2002, 85; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 163). Tässä tutkimuksessa analyysin voidaan sanoa olleen tutkijan esiyymmärryksen sekä aineiston vuoropuhelua. Esiyymmärrys ohjaa tulkintaa tiettyihin suuntiin, joten analyysi ei voi olla puhtaasti aineistolähtöistä. Kuitenkaan aineistoa ei tarkasteltu ennakkoon esitettyjen

hypoteesien tai teorioiden pohjalta, vaan sitä voitiin lähestyä mahdollisimman avoimin mielin tutkijan tarkasteltua kriittisesti ennakkokäsityksiään osallisuudesta ja oppilaskuntatoiminnan todellisuudesta. Tutkijan avoimuus onkin olennaista, sillä Phillips ja Hardy (2002, 10) esittävät Woodiin ja Krogeriin (2000) viitaten, että analyysin tarkoituksena on löytää ne kategoriat, joita haastateltavat itse puheessaan käyttävät sen sijaan, että tutkija pyrkisi asettamaan aineistoaan valmiisiin kategorioihin.

Analyysiprosessi aloitettiin lukemalla sekä yksilöhaastatteluista että ryhmäkeskusteluista saatua aineistoa useaan kertaan läpi. Näitä erilaisia aineistomuotoja tarkasteltiin analyysin aikana lomittain, mutta niiden toisistaan poikkeava vuorovaikutuskonteksti pidettiin mielessä tulkintoja tehtäessä. Aineistoon tutustumisen aikana tehtiin alustavia merkintöjä ja kommentteja kohdista, jotka syystä tai toisesta herättivät kiinnostusta. Nämä kohdat saattoivat olla yksittäisiä sanoja tai useamman virkkeen katkelmia. Analyysiprosessi onkin luontevaa aloittaa aineiston yksityiskohtaisella tarkastelulla etsien sieltä eroja ja yhtäläisyyksiä (Suoninen 2016, 52–53). Potter ja Wetherell (1987, 168) esittävät, että analyysi etenee kahdessa vaiheessa: ensin aineistosta pyritään löytämään teemoja, minkä jälkeen tulkitaan puheen tarkoitusta ja vaikutusta.

Kun aineisto oli useiden lukukertojen kautta tuttu, alkoi siitä hahmottua teemoja, joista puhuttiin aineistossa eri tavoin. Näitä löydettyjä teemoja korostettiin aineistoon omilla väreillään ja niissä esiintyviä erilaisia ilmaisuja ja väitteitä luokiteltiin sisältönsä perusteella tarkemmiksi ja yhteneväisiksi teemoiksi, eli puhetavoiksi. Esimerkiksi hallituksen jäsenistä puhuttiin luomalla kuvauksia hallitukseen sopivasta ja ei-sopivasta oppilaasta, mutta myös kuvaamalla eri-ikäisiä hallituksen jäseniä tietynlaisina. Niinpä hallituksen jäseniä kuvailevasta teemasta luotiin kaksi erilaista puhetapaa: ominaisuuspuhe sekä ikäpuhe. Nämä puhetavat puolestaan yhdistettiin diskurssiksi, joka sai sisältönsä mukaisesti nimekseen ominaisuusdiskurssi (ks. taulukko 1). Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti aineiston analyysi ei kuitenkaan ollut suoraviivaista, vaan tapahtui prosessina, jossa tutkimuksen eri vaiheet limittyivät (ks. esim. Alasuutari 2011, 251). Analyysin oivallukset syntyivät aineistoa ryhmiteltäessä, mutta myös

kirjoitusprosessin aikana, jolloin palattiin järjestelemään löydettyjä puhetapoja uudelleen.

TAULUKKO 1. Esimerkki puhetapojen jäsentelystä.

Alkuperäisilmaus	Puheen piirteet	Puhetapa	Diskurssi
<p>”No semmonen ettei oo hirveen ujo, et uskaltaa niinku sanoo ne asiat, sillee niinku uskaltaa puhua ja kertoa niinku omat mielipiteensä.”</p> <p>”Noo semmonen, joka hoiti kaikki niinku koulukirjat ja kaikki tavarat ja sitten niinku ei sillee niinku töllöile.”</p>	<p>Kuvaillaan yleisesti oppilaskunnan hallitukseen sopivan tai ei-sopivan oppilaan piirteitä tai osamista.</p>	<p>Ominaisuuspuhe</p>	<p>Ominaisuusdiskurssi</p>
<p>”- - kutokset just tietää näistä ja on oppinu tuntemaan tän koulun ja.”</p> <p>”Ja se tulee siitäki kuykköset vasta opettelee esim. lukemaan ja kirjottamaan.”</p>	<p>Kuvaillaan 1.- ja 6.-luokkalaisia hallituksen jäseniä.</p>	<p>Ikäpuhe</p>	

Tästä tekstuaalisen tason järjestelevästä ja teemoittelevasta analyysistä syntyy kuvaus siitä, miten ilmiöstä aineistossa puhutaan (Pynnönen 2013, 32–33). Analyysin voi sanoa painottuneen puheen sisällöllisiin teemoihin enemmän kuin puheen tarkkaan kielelliseen analyysiin, jossa tarkasteltaisiin esimerkiksi lauserakenteita ja sanastoa. Kuitenkin analyysi liikkui useilla eri tasoilla yhtä aikaa, sillä joidenkin puhetapojen tunnistamisessa oleelliseksi muodostuivat sisällön lisäksi muun muassa tietynlaiset sanavalinnat tai ryhmäkeskustelun vuorovaikutuskonteksti. Mielenkiintoiseksi analyysia ohjaavaksi käsitteeksi muodostui myös subjektipositio, jolloin tarkastellaan sitä, millaisiin positioihin puhetapa asettaa kielenkäyttäjän itsensä tai muut ihmiset (Vehkakoski 2006, 29). Tarkan kohdennuksen puuttuessa tämän tutkimuksen analyysitapaa ei voi liittää

mihinkään yksittäiseen diskurssianalyysin suuntaukseen, joskin esimerkiksi käytetyt subjektiposition ja kontekstin käsitteet on lainattu diskursiivisen psykologian suunnalta (ks. esim. Vehkakoski 2006, 29–30). Analyysitavan vahvuutena voi kuitenkin nähdä sen kattavuuden, sillä siinä huomioidaan monen eri asian yhteys merkitysten muodostumiseen.

Potterin ja Wetherellin (1987, 168) ehdotuksen mukaisesti analyysin toisessa vaiheessa keskityttiin tarkastelemaan oppilaiden puheen tarkoitusta ja vaikutuksia. Mitä oppilaat puhetavoillaan sanovat ja mitä ne tarkoittavat osallisuuden kannalta? Koska tämän tutkimuksen painopisteenä ovat itse merkitykset eivätkä niiden tuottamisen tavat, keskityttiin analyysissa tulkitsemaan sitä, mitä merkityksiä osallisuudelle puhetavoissa luotiin. Tulkintojen muodostumisen voi sanoa olleen monen asian summa. Osallisuuden saattoi tulkita merkityksellistyvän esimerkiksi subjektipositioden tai vertauksien kautta, mutta myös kontekstissaan, jolloin tulkintaan astuivat mukaan haastattelutilanteen ulkopuoliset asiat, kuten esimerkiksi ymmärrys oppilaskunnan hallituksesta osana koulun rakenteita ja valta-asetelmia. Koska oppilaat eivät puhuneet haastatteluissa osallisuudesta suoraan, oli tulkinnassa mukana myös teoriaan pohjautuva käsitys osallisuudesta ilmiönä. Tämän analyysivaiheen tuloksena muodostui vastaus siihen, millaiseksi osallisuus oppilaskunnan hallituksessa oppilaiden puhetaipojen kautta rakentui.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti erilaiset oppilaiden tuottamat diskurssit (taulukko 2), jotka ovat tilanteisesti rakentuneita tapoja puhua oppilaskuntatoiminnasta ja osallisuudesta siinä. Samalla tarkastellaan toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti sitä, millaisia merkityksiä nämä diskurssit tuottavat oppilaiden osallisuudelle, eli millaiseksi ilmiöksi osallisuus oppilaskunnan hallituksessa rakentuu.

TAULUKKO 2. Aineistosta muodostetut diskurssit ja niihin liittyvät puhetavat.

Diskurssi	Puhetavat
Valtadiskurssi	Oikeutuspuhe, vaikuttamispuhe, asemointipuhe, argumentaatiopuhe
Rajausdiskurssi	Aluepuhe, ongelmapuhe
Ominaisuusdiskurssi	Ominaisuuspuhe, ikäpuhe
Muiden puolesta -diskurssi	Hyväntekijäpuhe, edustamispuhe
Yhteisöllisyysdiskurssi	Huomiointipuhe, toveruuspuhe

Tulkintojen tueksi on liitetty edustavia aineistoesimerkkejä, jotka on joko kursivoitu varsinaisen tekstin sisällä tai erotettu muusta tekstistä sientämällä. Osaan näistä suorista lainauksista on käytetty tekstin lihavoitua, jolla halutaan korostaa ilmaisun merkittävyyttä tulkinnan kannalta. Haastattelijasta käytetään aineistoesimerkeissä lyhennettä EH.

5.1 Valtadiskurssi

5.1.1 Oikeutuspuhe perustelee oppilaiden vallan

Haastatteluissa oppilaskunnan valta koulun asioihin rakentui perustelluksi oikeutuspuheeksi nimetyn puhetavan kautta. Tässä puhetavassa oppilaat kertoivat syitä sille, miksi oppilaskunnan hallitus on tärkeä, ja loivat perusteluillaan sen olemassaololle oikeutuksen. Oppilaiden ilmaisutyyli oli varma ja siten osallisuus

oppilaskunnan hallituksen kautta rakentui yhdeksi kouluun olennaisena kuuluvaksi asiaksi ja oppilaiden oikeudeksi, jota ilman koulu voisi olla epämukavampi paikka.

Ryhmäkeskusteluissa oppilaat nyökyttelivät ja myöntelivät ponnekkaisesti kysyttäessä, onko oppilaskuntatoiminta koulussa tärkeää. Oppilaat perustelivat valtaansa omalla erityisellä näkökulmallaan verrattuna koulun aikuisiin ja oppilaskuntaosallisuudesta tehtiin koko koulua hyödyttävä asia.

EH: No minkä takia teidän mielestä tää oppilaskunta on olemassa?

Eemil: Et voidaan **parantaa koulun asioita**.

Aino: Nii parantaa just koulun asioita et **niinku lapsen, joka käy tätä koulua, niin sen näkökulmasta, koska tää on helpompaa meille ku niille opettajille**.

Oppilaskunnan hallituksen tarkoitus on oppilaiden mukaan tehdä koulusta parempi paikka, ja se onnistuu kuuntelemalla niitä, jotka koulua käyvät. Aino asettaa oppilaat ja opettajat vastakkain ilmaisullaan ”helpompaa meille ku niille”. Osapuolten näkökulmat muodostuvat siten erilaisiksi. Pelkkä opettajien valta ei voisi parantaa koulua tarpeeksi, tai ainakin se olisi vaikeaa, sillä he eivät voi katsoa asioita lapsen näkökulmasta. Oppilaat tietävät itse parhaiten, mitä koulussa kaipaavat, ja oppilaskunnan hallitus toimii väylänä näiden toiveiden esiin saamiselle. Erään oppilaan mukaan ilman oppilaskuntatoimintaa koulussa voisi olla *tylsää*, mikä vahvistaa kuvaa oppilaskunnan hallituksesta kouluarjen parantajana. Näin oppilas rakentaa opettajajohtoisen koulutyön ikävystyttäväksi ja oppilaiden vallan tämän ”tylsyyden” tärkeäksi ehkäisijäksi. Oppilaiden osallisuus oppilaskunnan hallituksessa rakentuu siis välttämättömäksi lasten näkökulman esiintuomiseksi ja sen kautta heidän oman arkensa parantamiseksi.

Oppilaskuntaosallisuus rakentui haastatteluissa myös oppilaiden oikeudeksi. Toisessa ryhmäkeskustelussa eräs oppilas perusteli oppilaskunnan hallituksen tärkeyttä sananvapaudella, minkä toiset oppilaat kertoivat tarkoittavan oppilaiden oikeutta kertoa mielipiteensä asioihin. Jotta oppilaiden sananvapaus toteutuisi, on heillä oltava mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluiksi. Eräs oppilas kuvaa kokemustaan oppilaskunnan hallitustoiminnasta sanoen, että *saa niinku tuolla ääneen kertoa niitä asioita, mitkä on mielessä*. Oppilaskunnan hallitus siis rakentuu paikaksi, jossa oppilaiden oikeus sananvapauteen toteutuu. Kaksi

oppilasta kertoo omien ajatusten esiintuomisen olevan helpompaa hallituksen kokouksissa kuin omassa luokassa. Puhetavassa oppilaskunnan hallituksesta puhutaankin yleisesti paikkana, jossa *saa ja pääsee* kertomaan ajatuksistaan. Tämän voi nähdä luovan kuvaa siitä, että esimerkiksi luokkahuoneissa oppilaat eivät saa yhtä hyviä mahdollisuuksia tuoda esiin mielipiteitään kuin oppilaskunnan hallituksessa, jossa heitä keskitytään kuuntelemaan. Näin muodostuu kuva oppilaskuntaosallisuudesta vahvempana sananvapauden edistäjänä kuin mihin osallisuus tavallisessa kouluarjessa yltää.

5.1.2 Vaikuttamispuhe kertoo oppilailta olevan valtaa

Mahdollisuus päästä ääneen ja vaikuttaa koulun asioihin oppilaskunnan hallituksen kautta kuulosti oppilaiden puheessa erityisen merkitykselliseltä asialta, ja oppilaskuntaosallisuus rakentuikin haastatteluissa vahvimmin juuri vaikuttamiseksi. Tässä vaikuttamispuheeksi nimetyssä puhetavassa oppilaat kertoivat hallitustoiminnan olevan vaikuttavaa ja se tuntuu niin mieleiseltä, että toiminnalle varattu aika todettiin riittämättömäksi.

Oppilaiden puhuessa uusien tavaroiden hankkimisesta, koulun parantamisesta ja päätösten tekemisestä merkityksellistyy osallisuus ennen kaikkea vaikuttamistoiminnaksi. Vaikuttamisen mahdollisuus rakentui kaikkein mieleisimmäksi asiaksi oppilaskunnan hallituksessa, ja vaikuttamisesta puhuttiinkin useaan kertaan ”kivana”.

EH: Mikä sun mielestä tääl on ollu parasta?

Henna: Noku **just se et pääsee vaikuttaa tosi paljon niihin koulun asioihin** ja siihen, että tänne voi tulla vaikka uusia niinku tää välkkälainautavaroita tai just jotain liuku-reita ja **noi alaportaita ja tälläsi, ku meil on alaportaita lasketaan ja ne on huonot.**

Haastattelukatkelmassa Henna luo kuvaa oppilaskunnan hallituksesta, jonka kautta oppilaat voivat vaikuttaa ”tosin paljon” eli vahvasti. Hän kertoo muun muassa alaportaita, joita oppilaat käyttävät mäenlaskuun ja jotka hän tai muut oppilaat ovat huomanneet huonoiksi. Oppilaskunnan hallituksen kautta hänellä on mahdollisuus saada asiaan muutos ja se on hänelle toiminnassa mukana olemissä suurin anti. Sama puhetapa esiintyi myös muissa yksilöhaastatteluissa, joissa

toive päästä päättämään koulun asioista muodostui tärkeimmäksi syyksi haluta mukaan oppilaskunnan hallitukseen.

Oppilaskuntatoiminta rakentuu haastatteluissa myös aidosti vaikuttavaksi, eli sen kautta todella saadaan aikaan tuloksia ja muutosta. Eräs oppilas esimerkiksi kertoo, että toiminnassa mukavinta on, kun *voidaan miettiä kaikkee kivaa, mitä koulu vois tehdä, ja sitten se voi myös aina olla mahdollista*. Hänen mukaansa oppilaiden toiveilla on siis aina mahdollisuus toteutua sen sijaan, että ne jäisivät ilmaan pelkkinä ehdotuksina. Myös toinen oppilas kuvaa esimerkiksi korjausehdotusten toteutumista sanoen, että *heti se korjataan eikä sitä jätetä puolitiehen*. Painottamalla sanaa ”heti” hän korostaa oppilaiden vaikutustyön nopeita tuloksia. Eriytyisen mukavaksi asiaksi haastatteluissa muodostui oman ehdotuksen toteutuminen. Tällöin oppilas saa luultavasti tuntea, että juuri hänen toiminnallaan on hallituksessa merkitystä ja osallisuus rakentuu siten henkilökohtaisemmaksi.

Toisessa ryhmäkeskustelussa oppilaskuntatoimintaan käytetty aika rakentui riittämättömäksi suhteessa oppilaiden haluun ja intoon vaikuttaa. Oppilaiden mukaan heidän hallituksensa kokoontuu noin joka toinen kuukausi, mutta myös tarvittaessa useammin esimerkiksi suunnitellun tapahtuman lähestyessä. Kokouksia todetaan kuitenkin olevan liian harvoin ja hallitustoimintaa voisi parantaa lisäämällä niiden määrää.

EH: Miks te haluaisitte et ois enemmän kokouksii?

Saku: Sit **sais enemmän päättää**.

Elisa: [Me saatais] enemmän päättää ehkä asioita.

Riina: Meil on enemmän aikaa päätellä ja useempii.

Elisa: Nii kuitenkin **tuntuu et se ei riitä se aika**.

Heikki: [Ja järjestää.]

Keskustelussa rakentuu kuva oppilaiden vahvasta vaikuttamisen halusta, jonka täyttymiseen ei kuitenkaan tarjoudu tarpeeksi aikaa. Oppilaskunnan hallituksessa oppilaiden osallisuus, eli tässä tapauksessa mahdollisuus tehdä päätöksiä tai järjestää tapahtumia, on riippuvainen kokouksien määrästä, sillä toiminta on kokouksiin sidottua. Oppilaat toteavatkin, että jos kokouksia olisi enemmän, saisivat he silloin myös tehdä enemmän päätöksiä.

5.1.3 Asemointipuhe määrittää oppilaiden valta-asemaa

Haastatteluissa oppilaat rakensivat itselleen ja opettajille erilaisia subjektipositiioita, eli he positioivat itseään sekä opettajia erilaisiin asemiin oppilaskuntatoiminnassa. Tämä puhetapa nimettiin siten asemointipuheeksi. Puhe osoittautui osin ristiriitaiseksi: toisaalta oppilaat loivat kielenkäytöllään kuvaa oppilaskunnan hallituksesta oppilaiden täyden päätösvallan paikkana, jossa he asettivat itsensä päättäjiksi opettajien rinnalle. Samalla opettajien valta kuitenkin rakentui lopulliseksi ja oppilaiden valtaa mahdollisesti rajoittavaksi, jolloin oppilaat asemoituivat lähinnä ehdotusten tekijöiksi. Osallisuus rakentui siis jännitteisesti sekä oppilaiden vallaksi että opettajien raamittamaksi.

Eräs oppilas kertoi ryhmäkeskustelussa, kuinka oppilaskunnan hallituksessa päätetään yhdessä oppilaiden kesken ehdotusten toteuttamisesta ja suunnitellaan tapahtumien käytännön järjestämistä. Oppilas jatkoi toteamalla, että opettajat eivät pääte oppilaskunnan asioista, vaan heidän tehtävänsä on lähinnä auttaa hallitusta esimerkiksi tapahtumien järjestelyissä. Oppilaiden subjektipositioksi muodostuu siten päättäjien ja toimeenpanijoiden rooli opettajien toimiessa auttajina. Toisen oppilaan mukaan oppilaskuntatoiminta on tärkeää, sillä silloin *ei olla sillee niinku et opettajat päättää niinku kaikesta*. Hän siis vertaa vastakohtaan kautta oppilaskunnan hallituksen olemassaoloa tilanteeseen, jossa sitä ei olisi ja siten kaikki valta kuuluisi opettajille. Näin rakentuu kuva oppilaskunnan hallituksesta erityisenä ja muusta kouluarjesta poikkeavana osallisuuden tilana, jossa koulun asioista päättävätkin oppilaat opettajien sijasta.

Kuitenkin myöhemmin samassa ryhmäkeskustelussa toinen oppilas kertoo, että ohjaava opettaja vie oppilaiden ehdotukset muille opettajille, jotka sitten tekevät niistä päätöksiä opettajien kokouksessa. Myös aiemmin ryhmäkeskustelussa oppilaat ylipään päätösvaltaan asettanut oppilas ilmaiseekin yksilohaastattelussa, että *me voiaan päättää tosi hyvin, että jos joku oppilaat on sanonu et tämmösiä haluttais, niin heti niitä kuunnellaan ja ilmoitetaan opettajille, että tämmösiä vois hankkia*. Sanomalla, että ”me voiaan päättää tosi hyvin” oppilas luo kuvaa oppilaiden päätösvallasta, mutta hänen seuraavat sanansa, ”ilmoitetaan opettajille, että tämmösiä vois hankkia”, asettavatkin oppilaat pyytäjien subjektiposition. Päättäminen oppilaskunnan hallituksessa rakentuu näin ehdotuksiksi, jotka

toteutuvat opettajien hyväksynnällä. Oppilaiden osallisuus puolestaan muodostuu tällöin mahdollisuudeksi päästä ideoimaan ja järjestämään erilaisia tapahtumia tai hankintoja ylimmän päätösvallan ollessa yhä opettajilla. Lapset asemoituvat ehdotusten tekijöiksi ennemmin kuin valta-asemassa oleviksi päättäjiksi myös kahden oppilaan kertoessa tilaisuudestaan päästä keskustelemaan kunnan päättäjiä kanssa. Siellä he kuvasivat saaneensa kysyä kysymyksiä ja tehdä parannusehdotuksia kunnan asioihin, eli lapset eivät osallistuneet päätöksentekoprosessiin, vaan toivat esiin mielipiteensä.

Opettajat asemoitiin haastatteluissa oppilaskunnan hallituksen auttajiksi sekä resursseiksi, ja oppilaat rakensivat itsestään kuvaa opettajista riippuvaisina toimijoina.

EH: Tarvitaanko niitä aikuisia täällä?

((Yhdessä "Joo."))

EH: Minkä takia tarvitaan?

Eemil: Että lapset voi-

Aino: **[Meidän varmaan] kyl aika hankala ruveta tilauksia tekemään.**

Eemil: **Ku aikuiset ne osaa enemmän** ku ne on ollu enemmän maan päällä ku me.

Oppilaiden mukaan opettajia tarvitaan luonnollisesti tilausten hoitamisessa, sillä lapset eivät vielä osaa sellaisia asioita. Näin puhuessaan oppilaat määrittävät lapsia heidän rajallisen osaamisensa kautta suhteessa aikuisiin. Oppilaskuntatoiminnassa oppilaiden osallisuus täysin ilman opettajia ei siis olisi mahdollista, sillä toiminnan toteuttamiseksi vaaditaan taitoja, joita heillä ei nuoren ikänsä vuoksi vielä ole. Oppilaat kertovat myös, kuinka opettajat toimivat tärkeänä rahallisenä resurssina: heidän roolinsa on erään oppilaan mukaan olla *laskujen maksaja*. Lasten vallan määrästä keskusteltaessa rahallinen tuki rakentuu kuitenkin resurssin lisäksi yhdeksi aikuisten vallan muodoksi:

Elisa: - - En nyt sanois, et sitä valtaa on mitenkään hirveesti, mutta kuitenkin aika paljon.

Toni: Mut **kouluhan sen loppujen lopuks maksaa sen kaiken mitä me tehään.**

Elisa: Nii.

EH: Nii eli tuntuuko et kuitenkin sitte koulu vähän päättää sit kuitenkin et mikä onnistuu?

Netta: **Ei me voida ihan mitä tahansa pyytää.**

Toni: **Sillähän se on se viimeinen sana.**

Haastattelukatkelmassa lasten valta ilmenee koulun tarjoamasta rahallisesta tu-
esta riippuvaisena, jolloin koululla on oikeastaan valta tehdä lopullinen päätös
siitä, millaisia asioita oppilaskunnan hallituksen on mahdollista toteuttaa. ”Kou-
lun” voitane oppilaiden puheessa nähdä tarkoittavan koulun johtoa ja aikuisia,
sillä kysyttäessä myöhemmin, millaisia rajoituksia aikuisilta tulee, Toni kom-
mentoi, että budjetin loppuminen olisi rajoitus. Katkelmassa Netta ilmaisee op-
pilaskunnan hallituksen tekevän pyyntöjä, mikä vahvistaa oppilaiden subjekti-
positiota ehdotusten tekijöinä ja opettajien vallan alaisina toimijoina. Tätä kuvaa
rakentaa myös erään oppilaan kuvaus siitä, kuinka ehdotusten järkevyyttä pun-
nitaan: *sillei et niinku ope sanoo tai sitte mielipiteitä lapsilta*. Tällä tavoin opettajat
asemoidaan ikään kuin portinvartijoiksi, jotka voivat päästää hyvät ehdotukset
etenemään ja rajata huonot ehdotukset pois keskustelusta. Oppilaiden osallisuus
on tällöin sitä, mitä opettajat sallivat sen olla.

5.1.4 Argumentaatiopuhe rakentaa vaikutusmahdollisuudet riittämättö- miksi

Kysyttäessä asioista, joihin oppilaat eivät voi oppilaskunnan hallituksen kautta
vaikuttaa, nousi toisessa ryhmäkeskustelussa esiin käytäntöjä, jotka olivat opet-
tajien asettamia ja oppilaiden päätösvallan ulottumattomissa. Tässä argumentaa-
tiopuheeksi nimetyssä puhettavassa oppilaat esittivät perusteluja näiden käytän-
teiden muuttamisen puolesta ja keskustelun tyylin voi nähdä kertovan vahvem-
man osallisuuden kaipuusta.

Vahvimmin keskustelussa tuotiin esiin kenkien käyttökielto sisätiloissa,
jota toteutetaan opettajien päätöksellä. Kriittinen puheenvuoro aiheesta loi kuvaa
oppilaiden näkökulman sivuuttamisesta ja toiveesta vaikuttaa asiaan.

EH: Oottekste tosta (kenkien käyttökiellosta) puhunu täällä oppilaskunnassa?

Aino: **Joo mut se on enemmän ollu semmonen ((korkealla äänellä)) ”se on hyvä käy-
töntö”, opettaja on sillee et kaikilla menis sukat likasiks sillee, mut jos kaikki käyttää
kenkiä nii eihän kenelläkään mee sukat likaseks mut siis niinku.**

Tuomas: Mut se tais olla vissiin-

Aino: [Siivoojien] takiahan se oli sillee et se on ollu parempi.

Tuomas: Mm.

Aino: **Mut oppilaille se taas on semmonen ärsyttävä juttu.**

Aikuisten ja lasten näkökulmat asetetaan haastattelukatkelmassa vastakkain mutta-sanalla: "mut jos kaikki käyttää kenkiä", "mut siivoojien takiahan", "mut oppilaille se taas on". Näin keskustelussa huomioidaan asiassa olevan monta puolta. Siivoojien näkökulmasta on selvästi keskusteltu aiemminkin, koska Aino ymmärtää Tuomaksen aloituksen nopeasti. Oppilaiden näkökulmasta käytäntö rakennetaan kuitenkin ongelmalliseksi. Kenkien käyttökiellosta on keskusteltu hallituksen kokouksessa, mutta sanomalla "joo mut se on enemmän ollu semmonen" Aino määrittää käytännön sellaiseksi, jossa aikuisten näkökulma on painanut lasten näkökulmaa enemmän. Näin oppilaskunnan hallitus rakentuu paikaksi, jossa oppilaiden osallisuutta voidaan myös rajata ja heidän äänensä sivuuttaa. Muuntamalla ääntään Aino kuitenkin asettaa opettajan väitteen pilkan kohteeksi, jolle voidaan helposti esittää vasta-argumentteja, kuten hän seuraavaksi tekeekin.

Kaipuu oman näkökulman kuulluksi tulemisesta rakentuu vahvaksi argumentaatiopuheen vuorovaikutuskontekstiin peilaten, sillä oppilaat jatkoivat keskustelua osoittaen puheenvuoronsa suoraan haastattelijalle ja kertoivat kilpaa kenkäkiellon ongelmista sekä niiden mahdollisista ratkaisuehdotuksista. Vuorovaikutus erosi hieman muusta keskustelusta, jossa oppilaat osoittivat puheenvuoroja myös toisilleen. Haastattelijan voidaan nähdä asemoituvan tilanteessa aikuiseksi, joka on kiinnostunut lasten näkökulmasta ja jolle puhuessaan on siten mahdollisuus tuntea tulevansa aikuisen taholta kuulluksi.

Vaikka oppilaat kyseenalaistivat opettajien päätöksiä, eivät he argumentaatiopuheessa suoraan kritisoineet heidän valtaansa tehdä näitä päätöksiä tai esittäneet, että oppilaskunnan hallituksen tulisi voida vaikuttaa kyseisiin asioihin. Opettajien päätösvallan voidaan siten nähdä rakentuvan normiksi, jonka alle oppilaat luonnollisesti alistuvat. Toisesta opettajien asettamasta käytännöstä, hiljaisesta ruokailusta, puhuttaessa opettajien toimintaa kritisoidaan haastattelutilanteessa, mutta kritiikin välittäminen suoraan opettajille rakentuu jopa mahdottomaksi.

Eemil: Mä haluisin sen pois.

Liinu: **Tuntuu et kaikki halua sen pois. Paitsi siis opettajat.**

Aino: Paitsi ku ne opettajat kuitenkin puhuu siellä ruokailussa.

Liinu: [Nii! Opettajat saa] niinku kuiskia.

Aino: Viime kerrallaki hiljanen ruokailu nii **me kaikki oltiin hiljaa**, tai no minä ja mun kaverit naurettiin sitte ku me kuultiin ku **vaan ainoastaan opettajat puhuu siellä**. Me ruvettiin nauramaan, sit opettajat tulee sanomaan "mitä te nauratte täällä?", sit ku te puhuitte, **ei viititty sanoa, koska meidän opettajat on välillä sillee, että ku ette te voi noin opettajalle sanoa.**

Jälleen oppilaiden ja opettajien näkemykset asetetaan vastakkain. Liinu käyttää määrällistä ääri-ilmaisua "kaikki" rakentaen näin kuvaa oppilaiden yhtenäisestä rintamasta, joka haluaisi luopua käytännöstä opettajien ollessa toista mieltä. Aino kertoo oppilaiden toimivan käytännön mukaisesti samalla kun opettajat rikkovat itse asettamaansa käytäntöä. Tästä mainitseminen opettajille kuitenkin kuulostaa Ainon puheessa mahdottomalta, kun hän kertoo, että "meidän opettajat on välillä sillee, että ku ette te voi noin opettajalle sanoa" Opettajien käytöksen kommentointi rakentuu siis epäkunnioituksen osoitukseksi heitä kohtaan. Opettajien toimiin puuttuessaan oppilaiden osallisuus voitaisiin nähdä opettajia kritisoina, ja koska opettajien valta ei ole kyseenalaistettavissa ja kritisointi olisi epäkunnioittavaa, eivät oppilaat voi näihin asioihin vaikuttaa.

5.2 Rajausdiskurssi

5.2.1 Aluepuhe linjaa oppilaiden vallan rajat

Haastatteluissa oppilaat kategorisoivat päätettäviä asioita lapsille ja aikuisille sopiviksi ja rajasivat siten lasten päätösvallan koskemaan vain tiettyjä asioita. Tätä puhetapaa kutsutaan siksi aluepuheeksi. Se rakentaa kuvaa oppilaskunnasta, jossa oppilaat voivat olla osallisia arkensa muovaamiseen, mutta vain niillä alueilla, joiden katsotaan olevan lapsille sopivia. Osallisuus rakentuu siis oman elämismaailman alueella toimimiseksi.

Eräs oppilas teki jaon "isojen ja pienten" asioiden välillä. Isot asiat, kuten tuntisuunnitelmat sekä opettajien palkat, rajautuvat lasten päätösvallan ulkopuolelle. Tämän rajauksen oppilas perustelee lasten kompetenssilla: nuoren

ikänsä vuoksi he eivät osaisi ottaa kantaa aikuisten isoihin asioihin. Sen sijaan pienet asiat, kuten turnauksien järjestäminen ja tavaroiden hankkiminen, kuuluvat oppilaskunnan hallituksen päätösvallan alle. Myös toinen oppilas rakentaa rajaa opettajille ja oppilaille kuuluvien asioiden välille sanomalla, että opettajat päättävät *opettamisjutuista* oppilaiden päättäessä *turnauksista ja tämmösistä viihdykkeistä*. Omalla alueellaan oppilaiden vallan määrä rakentuu heidän puheeseen suureksi:

Tällä hetkellä oppilaskunnalla on aika paljon valtaa täällä niinku koulun yhteisissä asioissa. Että jos nyt menis enemmän niin sitä olis varmaan ihan liikaa. – – me niinku opitunneille ollaan päätetty se että saa kuunnella musiikkia joissain luokissa et se niinku auttaa paremmin vaik se saattaa mennä välillä vähän yli. Ja sitte niinku päästiin just näihin vapaa-ajan asioihin niinku, tai no näihin koulun mitä nää on esim. diskoihin ja näihin tapahtumiin ja kaikkiin tämmösiin luokan asioihin, tai mitä tänne kouluun esim. tulee. (Liinu)

Liinu kertoo listauksellaan oppilaskunnalla olevan paljon valtaa, koska heidän päätösvaltansa ulottuu moniin eri asioihin. He ovat päässeet päättämään tapahtumista, hankinnoista ja luokkien asioista. Tapahtumien järjestäminen ja uusien tavaroiden ja välineiden saaminen ovat selviä osoituksia siitä, että oppilaiden vaikutustyöllä on tuloksia ja oppilaille siten valtaa. Enempää valtaa ei tarvita, kuten myös isoja ja pieniä asioita jaotellut oppilas kommentoi kysyttäessä, voisiko oppilaskuntatoimintaa jotenkin parantaa: *No ei oikeen oo mitään missä vois, ku nyt on kaikki just sillee aika hyvin, että saahaan just se valta mitä kuuluu olla, niinku sillee, tai se että saahaan päättää niitä asioita silleen niitä vähän pienempiä*. Käyttämällä ilmaisua ”just se valta mitä kuuluu olla” oppilas määrittää tietyn vallan määrän oppilaille kuuluvaksi, eli valta on heidän oikeutensa eikä sitä tule vähentää. Kuitenkaan sitä ei tule myöskään lisätä, sillä oppilaskunnalla on tällä hetkellä sopivasti valtaa juuri oikeisiin, oppilaiden alueelle kuuluviin asioihin.

Opettajien ja oppilaiden alueiden jaot muodostuivat aluepuheessa tiukoiksi. Opettajat eivät erään oppilaan mukaan voi poiketa omalta alueeltaan lasten ”viihdykealueelle”, sillä heillä ei ole siihen aikaa. Lisäksi lasten alueella toimiminen ei välttämättä onnistuisi, koska opettajat eivät tunne sitä ja siten oppilaiden on helppo toimia omalla alueellaan heidän tuntiessaan sen parhaiten. Eräs oppilas ilmaisee tämän sanoen: *Me voidaan niinku yrittää laittaa ulos parempia asioita, ku me tietään, miten ne toimii ja tartteeks niitä lisää vai ei. Ku opethan ei siellä*

leiki. Myöskään oppilaiden ei tule poiketa alueeltaan opettajien isoihin asioihin, kuten koulun sääntöihin ja opetussuunnitelmaan, koska se voisi *mennä ihan yli*. Oppilaat eivät siis olisi kykeneviä tekemään opettajien alueella hyviä päätöksiä, vaan intoutuisivat käyttämään valtaansa vastuuttomasti.

Toisaalta alueiden rajat voivat olla tietyissä asioissa häilyviä, sillä eräs oppilas pohtii mahdollisuutta ulottaa oppilaiden valtaa opettajien alueelle kuuluviin tuntisuunnitelmiin ainakin liikunnan tuntien osalta. Lukuaineet hän kuitenkin rajaa oppilaiden päätösvallan ulkopuolelle. Käyttämällä sanaa "lukuaineet" hän hyödyntää yleistä oppiaineiden jakoa lukuaineisiin ja taito- ja taideaineisiin, mikä luo niistä kuvaa jollain tavalla erillisinä ja erilaisina. Rajaamalla lukuaineet oppilaiden vallan alta pois oppilaan voi nähdä määrittävän ne erityisen tärkeiksi aineiksi, jolloin opettajien on parasta päättää niiden kulusta. Liikunnan tunnit voidaan taas nähdä vähemmän vakavina ja vapaampina, jolloin oppilaillakin voisi olla niihin valtaa. Oppilaiden osallisuus voi siis olla vahvaa hauskojen ja vähäpätöisempien asioiden parissa opettajien keskittyessä koulun vakaviin ja merkityksellisiin asioihin, kuten lukuaineiden tuntisuunnitelmiin.

5.2.2 Ongelmapuhe tuottaa liialliselle vallalle ikäviä seurauksia

Tilanne, jossa oppilailla olisi nykyistä enemmän opettajienkin alueille ulottuvaa valtaa rakentui oppilaiden puheessa vakavia ongelmia tuottavaksi asiaksi. Näin ollen puhettavalle annettiin nimeksi ongelmapuhe. Ongelmapuheelle oli tyypillistä negatiivissävytteiset ilmaukset, mutta myös humoristisuus, kun oppilaat vitsailivat valtansa äärimmäisistä seurauksista ja mielikuvat aiheuttivat naurun tirskahtuksia.

EH: No mites te kuvailisitte, että minkälaista valtaa teillä on koulussa?

Netta: On sillee **aika isoki, mutta ei mitään mahdotonta** periaatteessa.

Elisa: Nii koska kuitenkin me-

Riina: [Sillee et koko koulu] on meiän vallassa ((nauraa)) et kohta me tuhotaan koko koulu!

Netta kuvaa oppilaskunnan valtaa suureksi, mutta ei mahdottomaksi, mihin Riina tarttuu luoden kuvaa tämän "mahdottoman" vallan seurauksista. Hän vitsailee oppilaiden käyttävän valtaansa tuhotakseen koko koulun, eli näkymä

oppilaiden valta-asemasta ei rakennu koulun kannalta kovin valoisaksi. Negatiivissävytteiset ilmaukset olivatkin puhettavassa vahvasti esillä: mahdollisuus vaikuttaa opettajien alueelle kuuluvaan opetussuunnitelmaan tuottaisi oppilaiden mukaan *hulluja* ideoita, joissa esimerkiksi matematiikka haluttaisiin poistaa kokonaan ja lopputuloksena olisi suoranainen *kaaos*. Sääntöihin vaikuttaminen taas voisi tehdä koulusta *vaarallisemman*, kun esimerkiksi kielto tönimisestä kumotaisiin. Ajatus suuresta vallan määrästä sai usein myös humoristisia sävyjä, jolloin keskustelua väritti nauru: eräs oppilas mietti, että kouluun tuotaisiin pehmoelujia, ja toiset vitsailivat läksyjen ja koulupäivien poistamisesta sekä laamoilla ratsastamisesta. Huumori rakentaa vallan seurauksia ongelmallisiksi, sillä hyväksi ajatellut ehdotukset tuskin saisivat oppilaita nauramaan. Näiden ilmausten kautta oppilaiden entistä vahvempi osallisuus rakentuu siis mahdollisesti ongelmalliseksi ja siten vältettäväksi asiaksi.

Ongelmapuheen kautta rakentunut kuva oppilaista oli ristiriitainen. Yleisesti oppilaat rakentuivat haastatteluissa huonojen ja vastuuttomien päätösten tekijöiksi, jotka toimisivat mukavuudenhalunsa perusteella. Eräs oppilas mietti, että *jos me esim. päätettäis minkä pitunen koulupäivöä tai niinku läksyistä nii eihän se menis yhtään mitenkään*. Oppilaiden päätösvalta rakentuu siis epäluotettavaksi ja vallan olisi siksi parempi pysyä opettajien hallussa. Sen sijaan kysyttäessä, tekisivätkö he oppilaskunnan hallituksessa tällaisia päätöksiä, vastasivat oppilaat kieltävästi ja kertoivat olevansa kykeneviä tekemään järkeviä päätöksiä. Hallituksessa olevat oppilaat siis rakentuivatkin hyväksi päättäjiksi ja heidät asemoiittiin siten oppilaiden yleisestä massasta erillisiksi. Myös oppilaskunnan hallituksen pieni koko rakentui ongelmia ehkäiseväksi: erään oppilaan mielestä pienen edustajaryhmän päätösvalta on toimiva järjestelmä, sillä kaikille oppilaille ulottuva valta johtaisi riitoihin. Näin syntyy kuva oppilaskunnan hallituksesta vastuullisena toimijana, jonka osallisuuden olisi periaatteessa mahdollista vahvistua myös opettajille kuuluvilla alueilla ilman, että tuloksena olisivat oppilaiden kuvaamat ongelmat.

5.3 Ominaisuusdiskurssi

5.3.1 Ominaisuuspuhe luo kuvan hyvästä hallituslaisesta

Oppilaskunnan hallitukseen sopivia ja sopimattomia oppilaita kategorisoitiin ominaisuuspuheeksi nimetyn puhettavan kautta. Tässä puhettavassa luotiin kuvauksia oppilaasta, jolla on hallituslaiselle sopivia piirteitä ja joka voi siten toimia oppilaiden edustajana. Samalla syntyi vastakohtien kautta kuvaus siitä, millainen oppilas ei ole hallitukseen tervetullut. Näin ominaisuuspuhe määrittää osallisuuden kuuluvan vain niille oppilaille, joilla on tiettyjä piirteitä tai taitoja.

Yhdeksi tärkeimmäksi hyvän hallituslaisen ominaisuudeksi muodostui puhuminen ja oman mielipiteen ilmaisu. Hallituksen jäsenen tulisi olla tarpeeksi rohkea sanomaan mielipiteensä ääneen, mistä oppilaat puhuivat käyttäen usein sanaa ”uskaltaa”.

Liinu: No semmonen **ettei oo hirveen ujo** et uskaltaa niinku sanoo ne asiat sillee niinku **uskaltaa puhua ja kertoa niinku omat mielipiteensä**.

EH: Ja susta tuntuu, että sä oot niinku semmonen [Jep.] et uskaltaa sanoa? Onks se yleisesti sun mielestä ehkä semmonen hyvä oppilaskunnan jäsen?

Liinu: No joo sillee, **jos tuolla nurkassa vaan ihan hiljaa eikä niinku halua tuua sitä niinku mielipidettään esille**. Vaikka jos nyt jotain niinku asiaa käsitellään, sit siihen **tarvii muitten mielipidettä**, nii sit ei uskalla kertoa sitä et se **ois aika tärkeetä et pystyy kertoo asiat**.

Hyvän hallituslaisen vastakohtaksi rakennetaan tässä kuvaus ujosta ja syrjäänvetäytyvästä oppilaasta, joka ei uskalla kertoa kokouksessa ajatuksistaan. Sen lisäksi hän ei ”haluu tuua sitä niinku mielipidettään esille”, mikä vaikeuttaisi hallituksen toimintaa, sillä siellä asioiden käsittely tapahtuu kuulemalla oppilaiden mielipiteitä ja siten niistä ääneen kertominen on toiminnan edellytys. Omien ajatusten ilmaisua pidetään rohkeutta vaativana asiana, joten oppilaskunnan hallituksen jäsen rakentuu rohkeaksi puhujaksi. Pohtiessaan omia hyviä ominaisuuksiaan hallituslaisena kaksi oppilasta kuvasikin itseään myös *puheliaksi* ja kertoi pitävänsä kaikille ihmisille puhumisesta. Hallituksen jäsenelle puhuminen on siis luontevaa ja hän on halukas ottamaan kontaktia muihin ihmisiin sen sijaan, että istuisi Liinun sanojen mukaan ”tuolla nurkassa vaan ihan hiljaa”. Oppilaskuntaosallisuus rakentuu tässä siis sosiaaliseksi toiminnaksi, joka toimiakseen edellyttää osallistujilta tiettyjä ominaisuuksia ja valmiuksia.

Oppilaskunnan hallituksen jäsen on oppilaiden puheessa myös niin sanotusti kunnollinen oppilas, joka käyttäytyy hallituksessa oikealla tavalla. Pohdittaessa arpomisen mahdollisuutta hallituksen jäsenten valinnassa eräs oppilas totesi, että tällöin mukaan saattaisi valikoitua joku, joka ei osaa käyttäytyä, kuten muutama oppilas heidän luokaltaan. Toinen oppilas kommentoi, että nämä oppilaat *hyppis pöyille*. Villi ja tottelematon oppilas ei siis kuulu oppilaskunnan hallitukseen, vaan oppilaiden edustajan tulee toimia kiltin oppilaan tavoin esimerkiksi istumalla kokouksissa omalla paikallaan ja tottelemalla opettajia. Hyvä hallituksen jäsen on myös *semmonen, joka hoiti kaikki niinku kaikki koulukirjat ja kaikki tavarat ja sitten niinku ei sillee niinku töllöile*. Oppilas siis toimii koulun sääntöjen mukaisesti ja rakentuu vastuulliseksi koululaiseksi pitämällä huolta koulukirjoistaan ja tavaroistaan.

Oppilaat puhuivat myös siitä, että hallituksen jäsenen on tärkeää tuoda kokouksiin viestejä omasta luokastaan ja toimia siten linkkinä koko oppilaskunnan ja hallituksen välillä. Hyvä hallituslainen miettii muiden oppilaiden näkökulmaa tehdessään päätöksiä, eli *ei kato vaan sillee et omasta kannasta ois paras, vaan myös koko luokan ja koulun kannalta*. Oppilaskuntatoiminnassa oppilaiden osallisuus kun ei kosketa vain heitä itseään, vaan tapahtuu muidenkin hyväksi. Hallituksen jäsenen ei siis tulisi tehdä itsekkäitä päätöksiä, vaan muistaa asemansa luokkansa edustajana ja toimia siten tehtävänsä mukaisella asenteella. Tämän ominaisuuspuheen voi nähdä perustelevan ongelmapuheessa luodun kuvan oppilaskunnan hallituksesta vastuullisena ja hyviä päätöksiä tekevänä toimijana, sillä hyvin käyttäytyvät ja epäitsekkäät oppilaat tuskin tekisivät sellaisia huonoja päätöksiä, joita oppilaiden yleensä odotetaan tekevän.

5.3.2 Ikäpuhe jakaa hallituksen jäsenet isoihin ja pieniin

Oppilaat kategorisoivat puheessaan oppilaskunnan hallituksen jäseniä ”pieniin ja isoihin” oppilaisiin, joiden taitoja ja osallistumista verrattiin toisiinsa. Kategoroiden rajaksi muodostui 1.-3.-luokkalaiset ja 4.-6.-luokkalaiset, joskin pienet ja isot ilmentyivät oppilaiden puheessa useimmiten ääripäinä, eli ykkösinä ja kutosina. Osallisuus rakentuu tässä ikäpuheeksi nimetyssä puhettavassa asiaksi, joka kuuluu kaiken ikäisille, mutta joka on perustellusti vahvempaa vanhempien

oppilaiden kohdalla heidän ikänsä ja sen myötä osaamisensa takia. Mitä vanhemmaksi oppilas tulee, sitä laajemmalle hänen osallisuutensa voi ulottua.

Oppilaskunnan hallituksen nuorimpia jäseniä, eli 1.-luokkalaisia, kuvattiin heidän rajallisen osaamisensa sekä tietoutensa kautta. Nuoren ikänsä takia 1.-luokkalaisilla sallitaan olevan ominaisuuksia, jotka eivät ehkä muuten olisi oppilaskunnan hallituksen jäsenelle sopivia. Eräs oppilas esimerkiksi kertoi ykkösten olevan toiminnassa aina ujoja. Ujous ei yleensä sopisi ominaisuuspuheen kautta rakentuneeseen hyvän hallituslaisen kuvaan, mutta ykkösille ujous sallitaan, sillä heidät valittiin mukaan nopeasti lukuvuoden alettua ja oppilaskuntatoiminta on siten heille ehkä vielä tuntematonta ja uusi tilanne jännittää. Keväällä he ovat haastatellun oppilaan mukaan jo rohkeampia, kun toiminta on tullut tutuksi. Ykkösiä määritteleväksi asiaksi muodostuu haastatteluissa myös se, että he eivät tunne koulua vielä kovin hyvin, vaikka eräs oppilas sanoi sen olevan tärkeää oppilaskuntatoiminnassa. Toisaalta hän jatkoi, että ykkösten kohdalla tämä ei haittaa, sillä *ne voi vaan vaikka leikkiä jotaki täällä*. Kovin vakava toimintaan osallistuminen ei siis ole vielä pakollista pienille oppilaille, vaan se voi olla isompien vastuulla. Toisaalta toinen oppilas kertoi pienten oppilaiden oikeastaan puhuvan hallituksen kokouksissa eniten, eli hän rakentaa heistä kuvaa aktiivisina osallistujina, mikä on oppilaskuntatoiminnassa toivottavaa.

Edellä kuvatut puhutavat tulivat esiin yksilöhaastatteluissa, joissa 1.-luokkalaisia ei ollut paikalla ja heistä pystyttiin siten puhumaan ehkä vapaammin ilman pelkoa heidän loukkaamisestaan. Samat näkökulmat eivät tulleet yhtä vahvasti esiin ryhmäkeskusteluissa, joihin osallistui myös 1.-luokkalaisia. Kuitenkin ajatuksia pienten oppilaiden puutteellisista tiedoista ja taidoista tuotiin esiin myös ryhmäkeskustelussa, kun pohdinnan aiheena oli 6.- ja 5.-luokkalaisten asema hallituksen puheenjohtajina ja sihteereinä.

EH: Onks se teiän mielestä hyvä järjestely? (Kutoset puheenjohtajana ja sihteerinä)

Toni: Kyl se varmaan on.

Saku: **Miks ykköset ei sais olla? ((nauraa))**

((naureskelua))

Riina: Se ois vähän **liiankin villiä**.

Toni: Nii. Ehkä kutoset sen takii et ne on **vanhempia** koulussa.

Elisa: Ja se tulee siitäki ku **ykköset vasta opettelee esim. lukemaan ja kirjottamaan.**

Heikki: ((Sakulle)) [Ethän sä osaa ees lukea vielä englantia.]

Ajatus 1.-luokkalaisesta oppilaasta puheenjohtajan paikalla huvitti paitsi 1.-luokkalaista Sakuu itseään, myös muita, jotka sitten esittivät perusteluja idean epäkäytännöllisyydelle. Vastuullista puheenjohtajan tehtävää ei voi antaa pienille oppilaille, sillä he ovat nuoria eikä heillä ei ole vielä tehtävään tarvittavaa osaamista, kuten luku- ja kirjoitustaitoa. Sanat "vasta" ja "vielä" rakentavat 1.-luokkalaisista ikään kuin keskeneräisiä koululaisia. Riinan kommentti voi viitata siihen, että pieni oppilas ei ehkä osaisi olla johtajana tarpeeksi asiallinen, vaan toiminta villiintyisi. Heikki kommentoi myös Sakun englannin osaamisen puutetta. Hän ehkä ajattelee sen olevan puheenjohtajalta vaadittava taito, tai sitten englannin osaaminen ilmentää hänelle rajaa pienen ja ison oppilaan välillä, jolloin englantia osaamaton Saku on tehtävään selvästi liian nuori.

Puheenjohtajan ja sihteerin tehtävät voidaan antaa isommille oppilaille, eli 5.- ja 6.-luokkalaisille, sillä he rakentuivat osaaviksi ja kokeneiksi hallituksen jäseniksi.

Joo yleensä oppilaskunnan puheenjohtajiks valitaan kutosia tai vitosia, mut nykyään se on taas vaihtunu siihen et kutoset, koska nää on kutosten viimeset vuodet tai viimeinen vuosi itse asiassa nyt, niin **ehkä kutoset kun ne on ollu täällä tosi pitkään** ja niinku viis melkein kuus vuotta jo ollu kutoset tässä koulussa. Et **ne jo tietää niinku asioista ja varmaan ollu jo kerran jo oppilaskunnassa ilman että on ollu puheenjohtaja tai muuten vaan ollu oppilaskunnassa jonakin vaikka ihan vaan istumassa ja päättämässä asioista sillein sivusta**. Mutta siis ehkä sen takia, että **kutoset just tietää näistä ja on oppinu tuntemaan tän koulun** ja. (Aino)

Puheenjohtajuus rakentuu haastattelukatkelmassa päätöksenteon keskipisteessä olemiseksi, jolloin se on tärkeä ja vastuullinen tehtävä. Tavallinen ja yleensä alempiluokkalainen rivijäsen on mukana "ihan vaan istumassa ja päättämässä asioista sillein sivusta", eli hänen päätösvaltansa rakentuu jollain tavalla vähäisemmäksi kuin puheenjohtajan, jonka suurempi valta kuuluu vanhemmille oppilaille. 6.-luokkalaiset ovat olleet koulussa pitkään, joten he tuntevat koulun ja tietävät paljon sen asioista. He ovat myös saattaneet olla oppilaskunnan hallituksessa mukana aiemminkin, jolloin toiminta on heille tuttua. Kun oppilas tuntee esimerkiksi kokouskäytänteet ja päätöksenteon prosessit, on hänen helpompi johtaa toimintaa. Koulun hyvin tunteva oppilas taas tietää esimerkiksi sen, mistä koulun tiloista milloinkin puhutaan, millaisia tapahtumia koulussa on aiemmin

ollut, mitä sinne on hankittu ja millaisia asioita voitaisiin tarvita lisää. Nämä tiedot auttavat muiden kysymyksiin ja ehdotuksiin vastaamisessa. Aino jatkaa myöhemmin perustelujaan viitaten myös 6.-luokkalaisten osaamiseen, mitä heillä on enemmän kuin pienemmällä oppilailla, sillä he ovat opiskelleet pidempään. Tästä johtuen puheenjohtajan ja sihteerin tehtävät kuuluvat luonnollisesti 6.-luokkalaisille, sillä Ainin mukaan niissä tarvitaan hyvää kirjoitustaitoa hallituksen papereiden valmistelua varten sekä matemaattista osaamista hankintoihin liittyvissä laskutoimituksissa.

Puheenjohtajuuden lisäksi eräs oppilas mainitsi kaupungintalolla tapahtuvat ”isot kokoukset”, joihin lähetetään hänen mukaansa juuri 5.- ja 6.-luokkalaista, sillä he tietävät kuntatason asioista, kuten uuden urheilutalon rakentamisesta, enemmän kuin pienemmät oppilaat. Kokouksiin oppilaiden ehdotuksia viedessään he myös *ilmasee ne oikeal tavalla*, eli heidän puhetaitoinsa ovat pienempiä paremmat. Oppilas ei itse 3.-luokkalaisena usko osaavansa tai tietävänsä tarpeeksi mennä tällaiseen kokoukseen.

EH: Miks susta tuntuu, että ite niihin isoihin kokouksiin ei sitte olis valmis?

Henna: No ei tiiä niin paljon kun noi kutosluokkalaiset ja vitosluokkalaiset niin sit ei oikein osaa sanoo sitä et miten, ei saata osata sanoo miten se oikeesti on sillai yhteisesti.

Vahva osallisuus, jossa oppilas saa olla päätöksenteon keskipisteessä ja osallistua myös koulun arkea suurempiin asioihin, rakentuu siis ehdolliseksi. Tällainen osallisuus edellyttää tietoja ja taitoja, joita voi saavuttaa vasta iän myötä. Toisaalta tämä ei tarkoittanut, että vanhemmat oppilaat nähtäisiin oppilaskuntatoiminnassa pienempiä arvokkaampina. Päinvastoin, oppilaskunnan hallituksesta rakennettiin kuvaa kaiken ikäisille sopivana paikkana, jotta ehdotukset olisivat monipuolisia: *Joo on hyvä olla kaiken ikäisiä, kun sit saa kaikenlaisia ehdotuksia jokaiselta*. Kun jokaisen näkökulmaa kuullaan, on hallituksen helpompi täyttää tehtävänsä koulun asioiden parantajana.

5.4 Muiden puolesta -diskurssi

5.4.1 Hyväntekijäpuhe kertoo muiden hyväksi tehtävästä työstä

Oppilaat puhuivat oppilaskuntatoiminnasta sekä oppilaiden että opettajien hyväksi tehtävänä työnä, joten puhetapa nimettiin hyväntekijäpuheeksi. Puhetavassa oppilaat kertoivat siitä, kuinka oppilaskunnan hallituksessa tehdyt päätökset auttavat koko koulua ja kuinka muiden hyväksi toimiminen tuottaa hallituksen jäsenille hyvää mieltä. Hyväntekijäpuheen keskiössä olivat muut ihmiset ja myös itsestä sekä omista tunteista puhuttaessa astuivat kuvaan toiset oppilaat. Osallisuus oppilaskunnan hallituksessa rakentui siis tässä puhetavassa vahvasti yhteiseen hyvään panostamiseksi.

Oppilaiden puheessa oppilaskunnan hallituksen tärkeimmäksi tehtäväksi rakentui koulun arjen parantaminen kaikkien hyväksi. He puhuivat usein *koulun yhteisiin asioihin* vaikuttamisesta, eli toiminta rakentui koko koulua koskevaksi sen sijaan, että se olisi vain yksittäisen oppilaan tai luokan asioita varten. Tällaisiksi koulun yhteisiksi asioiksi muodostuivat erilaiset hauskat tapahtumat ja koululle hankittavat tavarat, jotka tekevät oppilaiden mukaan kouluarjesta kaikille viihtyisämpää. Toisessa ryhmäkeskustelussa oppilaat kertoivat kyselevänsä luokissaan muilta oppilailta, mitä he *haluaisi tän koulun hyväksi*. Muitakin oppilaita rohkaistaan siis tekemään ehdotuksia, jotka hyödyttävät koko koulua eivätkä vain heitä itseään. Kaikkiin koulun käyttäjiin vaikuttavat myös oppilaskunnan hallituksen kokouksissa esiin tulleet ehdotukset jo hieman rapistuneeseen kouluun tehtävistä korjauksista. Erään oppilaan mukaan heidän koulussaan panostetaan siihen, että ympäristö on turvallinen eikä kenellekään sattuisi mitään. Siksi hän itsekin tuo usein hallituksen kokouksissa opettajien tietoon paikat, joiden hän on huomannut vaativan korjausta. Oppilaskunnan hallitus on siis osaltaan tekemässä koulusta turvallisempaa paikkaa kaikille.

Yksilöhaastattelussa eräs oppilas rakensi oppilaskuntatoiminnasta kuvaa myös opettajien työn keventäjänä ja siten heidänkin hyväkseen tehtävänä työnä.

- - Et se jotenki auttaa kuitenkin niitten työtä et ne voi keskittyä siihen ja sit oppilaat päättää niinku oppilaitten puolesta. Koska me kuitenkin tiedetään mitä pääasiassa oppilaat haluaa. Et opettajat ei pakosti sit tiedä, että minkälainen tekeminen oppilaista on vaikka kivaa. Et sitte just täällä ku muut oppilaatki päättää niin sit pääsee niinku

miettimään, että joo että tätä ollaan kyl kysytty ja tää on ollu semmone mikä on tullu esille että tykätään ja. Et kyl se on niinku, se auttaa kyl niinku opettajien työtä. (Aino)

Oppilaskuntatoiminta helpottaa opettajien työtä, sillä oppilaiden ottaessa vastuun esimerkiksi viihdykkeistä on opettajilla aikaa päättää muista asioista ja keskittyä työhönsä. Aino oli aiemmin rajannut opettamiseen liittyvät asiat opettajien alueelle kuuluviksi, joten työhön keskittymisen voidaan nähdä tarkoittavan opettamiseen keskittymistä, joka mahdollistuu, kun oppilaat hoitavat omalle viihdykealueelleen kuuluvat asiat. Lisäksi oppilaiden kertoessa omista toiveistaan ei opettajien tarvitse käyttää aikaa sen pohtimiseen, mitä oppilaat kaipaavat, vaan voivat heti hankkia esimerkiksi oikeanlaisia välituntivälineitä oppilaiden iloksi.

Juuri yhteiseen hyvään keskittyminen rakentaa oppilaskuntaosallisuudesta hallituksen jäsenille itselleen mielekästä ja hyvää mieltä tuottavaa. Oppilaskunnan hallituksen jäsenyys mahdollistaa koulun paremmaksi tekemisen ja kaikkien sen käyttäjien hyvinvoinnin varmistamisen.

EH: No miltä se susta tuntuu täällä vaikuttaa ja olla päättämässä?

Liinu: **No se saa sillee hyvälle tuulelle, ku niinku pääsee ite näit kouluasioihin sillee et täst koulusta tulis niinku parempi paikkaki muille. Et tääl ois niinku hyvä olla kaililla.**

Koulun asioihin vaikuttaminen saa hyvälle tuulelle juuri siksi, että sen kautta koulusta voi tehdä jokaiselle hyvän paikan olla. Toinen oppilas taas kertoi, että uusien keinujen hankintaan vaikuttaminen tuotti hänelle iloa siksi, että hänen ystävänsä oli pyytänyt niitä lisää. Keskiössä ei siis ole se, että hän itse pääsisi keinumaaan enemmän, vaan sen mahdollistaminen hänen ystävänsä. Hallitustoiminnan kautta hän pystyi auttamaan itselleen läheistä ihmistä. Hän totesi myös, että oppilaskunnan hallituksen aikaansaamien muutosten näkemisestä *tuulee semmonen olo, et on auttanu koko kouluu ja semmonen hyvää olo*. Kun hallituksessa vaikuttaminen tuntuu siltä, että auttaa koko koulua, rakentuvat siellä päätettävät asiat samalla koulun kannalta hyvin merkityksellisiksi.

5.4.2 Edustamispuhe tekee hallituksen jäsenistä muiden puolesta toimijoita

Oppilaskunnan hallituksen jäsenet rakentuvat oppilaiden puheessa luokkiensa ja muiden oppilaiden puolesta toimijoiksi, jotka vievät oppilaiden ehdotuksia hallituksen kokouksiin ja yrittävät pohtia päätöksissään, mitä toiset oppilaat ajattelisivat. Tässä edustamispuheeksi nimetyssä puhetavassa oppilaat rakentuvat luokkiensa edustajiksi, ja oppilaskuntatoiminta kuuluu olevan jokaista koulun oppilasta osallistavaa. Samalla oppilaskunnan hallitus rakentuu kuitenkin itsenäiseksi toimijaksi, jonka jäsenet ovat yksin vastuussa esimerkiksi tapahtumien järjestämisestä ja ovat siten ainoita, joita osallisuus toiminnassa koskettaa.

Ideat ja ehdotukset oppilaskunnan hallituksen kokouksiin tulevat oppilaiden mukaan pääosin muilta oppilailta, eli hallituksen ulkopuolelta. Joillekin toiset oppilaat tulevat puhumaan ideoistaan suoraan tai jonkun opettaja on ehdottanut, että luokassa keskustellusta asiasta voisi kertoa kokouksessa. Erään oppilaan mukaan ehdotusten vieminen kokouksiin on hallituksen jäsenten tärkeä tehtävä. Omien ehdotusten tuomista hallituksen käsiteltäväksi ei kielletty, mutta esimerkiksi toisessa ryhmäkeskustelussa asiasta puhuttiin varovaisella tyyllillä sanoen, että *välillä me saatetaan iteki tai omiaki tuodaan joskus*. Oppilaskunnan hallituksessa osallisuus rakentuu siis pääosin vastuulliseksi edustustehtäväksi, jossa tuodaan esiin kaikkien oppilaiden näkökulma koulun parantamiseksi. Myös päätöksiä tehdessään oppilaat kertovat miettivänsä, mitä muut päätöksestä ajattelisivat. Toisaalta myös omat mielipiteet painavat päätöksissä ja eräs oppilas kuvasikin miettivänsä *vähän kumpaaki sillei samassa*, eli onko päätös sekä hänen itsensä että muiden kannalta hyvä. Näin oppilaskunnan hallitus rakentuu jokaisen koulun oppilaan osallisuutta edistäväksi paikaksi, jonka kautta oppilaiden ääni tulee kuuluviin.

Osallisuus rakentuu joissain tilanteissa kuitenkin myös vain oppilaskunnan hallituksen jäseniä koskettavaksi. Kaikki hallituksen jäsenet eivät ehkä miellä itseään luokkansa edustajaksi, vaan ovat toiminnassa mukana omien intressiensä pohjalta.

EH: Mistä teille tulee aloitteet tänne? Ideat.

Liinu: Muilta oppilailta.

Aino: Mm muilta oppilailta.

Eemil: Sillee vaik **mulle tulee joskus vaan mieleen et tulee joku.**

EH: Nii että iteltäki voi tulla?

Eemil: Mm. **Mulla tulee aina iteltäni. Et en mieti oikein muitten aivoja.**

EH: Mm. Miettiiks muut muitten?

Aino: **Kyl mää tosi usein, vaikka jos luokassa on kuulunu jotain,** että tätä tarvitaan tai toi on ihan tyhmä juttu et.

Eemil: **Meiän luokassa ei oo yleensä kuulunu mitään semmosta.**

Ryhmäkeskustelussa Liinu ja Aino rakensivat kuvaa oppilaskuntaosallisuudesta kaikkia oppilaita koskettavana, kun suurin osa aloitteista tulee muilta oppilailta. Eemil kuitenkin kertoi tuovansa hallituksen kokouksiin pelkästään omia ehdotuksiaan pohtimatta muiden oppilaiden näkemyksiä. Tällöin hän ei esiinny samalla tavalla edustajana kuin esimerkiksi Aino, joka kertoo huomioivansa usein luokkansa ajatuksia. Muiden kerrottua luokasta tulevista ehdotuksista Eemil näkee tarpeelliseksi puolustaa omaa käytäntöään sanoen, että hänen luokassaan ei sellaisia ole kuulunut. Näin hänen muista poikkeava käytäntönsä rakentuu oman valinnan sijaan välttämättömäksi pakoksi. Eemil ei voi toteuttaa tehtävänsä luokan viestintuojana, kun hänen edustamansa luokan oppilaat eivät ole kiinnostuneita tuomaan omia toiveitaan esiin. Eräs oppilas pohti yksilöhaastattelussa myös tilanteita, joissa uudesta asiasta oli pitänyt antaa mielipide heti kokouksessa, jolloin luokan mielipidettä ei ole ehtinyt selvittää eikä se siten voi osallistua päätökseen. Tällaisesta tilanteesta kertoessaan oppilas rakentaa oppilaskunnan hallituksen paikaksi, jossa ajoittain vahvistuu vain luokan edustajan oma osallisuus.

Kaksi hallituslaista kertoi ryhmäkeskustelussa, että heidän luokassaan kukaan ei tule kertomaan heille ehdotuksiaan hallituksen kokouksiin vietäväksi, sillä *ne ajattelee, et meillä niinku vaan niinku päätetään se*. Heidän mukaansa muut oppilaat siis jättävät vallan ja vastuun hallituksen käsiin, sillä he ajattelevat, että hallituslaiset tekevät ehdotuksia ja päätöksiä keskenään. Näin oppilaskunnan hallitus rakentuu edustamispuheessa luokkien arjesta irralliseksi toimijaksi, jossa osallisuus kasautuu muiden oppilaiden välinpitämättömyyden takia ainoastaan

hallituksen jäsenille. Toisaalta osallisuus rakentuu rajatuksi koskemaan vain edustajajäseniä myös hallituksen puolelta: muita oppilaita osallistetaan harvoin hallituksen asioihin tai heitä pyydetään mukaan lähinnä silloin, kun tapahtumien järjestämiseen ei saada hallituksesta mukaan tarpeeksi osallistujia. Esiin tuli esimerkiksi tilanne, jossa muiden oppilaiden apua tarvittiin kesken tapahtuman.

Kyl me välil joitain niinku otettiin mukaan, ku sit siellä ihan siellä diskon tapahtumassaki oli sillee et niinku **voi hitsi mä en kerkii nyt vetää tota nii sit se oli sillee et "mä voin vetää sitä", vaikka se ei ollu niinku oppilaskunnassa. Mut se liittyy vaan et miten tätä pidetään ja nii.** (Aino)

Diskotapahtumassa eräältä toimintapisteeltä puuttui ohjaaja eivätkä hallituslaiset itse ehtineet sitä hoitaa. Tällöin pakon edessä voitiin turvautua hallituksen ulkopuolisen oppilaan apuun. Sanomalla "mut se liittyy vaan et miten tätä pidetään" Aino kuitenkin tarkensi, että kyseessä oli yksittäinen tilanne eikä muiden oppilaiden mukana olo rakennu siten yleiseksi käytännöksi. Oppilaat eivät tuo esiin mahdollisuutta ottaa muita oppilaita toimintaan mukaan useammin, vaikka vastuun kantaminen rakentuu osin taakaksi, kun esimerkiksi diskon toimintapisteitä *joutuu vetämään* hallituslaisten halutessa jo vapaampiin diskotunnelmiin.

5.5 Yhteisöllisyysdiskurssi

5.5.1 Huomiointipuhe kertoo kuulluksi tulemisesta

Oppilaskunnan hallitus rakentui yksilöhaastatteluissa paikaksi, jossa annetaan kaikille puheenvuoroja ja jokaisen asiaa kuunnellaan. Kuulluksi tulemisen tunnetta lisääväksi asiaksi muodostui tässä huomiointipuheessa ehdotusten ylös kirjaaminen. Osallisuuden voi nähdä puhettavassa merkityksellistyvän oppilaiden ajatusten arvostamiseksi sekä kuulemiseksi oppilaskunnan hallituksen kokouksissa.

Oppilaskunnan hallituksesta puhuttiin paikkana, jossa oppilaat saavat äänensä kuuluviin ja jossa jokaisen ajatukset huomioidaan. Oman äänensä saa konkreettisesti esiin, kun muut eivät puhu yhtä aikaa.

Sit yleensä huomaa nykyään et kaikki hiljenee siin vaihees kun niinku, et on **kiva et saa kertoa sen asian sillein, että kaikki ei huuda päälle**, koska tääl on jotenki tosi rauhallista verrattuna esim. meidän luokkaan. (Aino)

Hallituksen kokouksissa ilmapiiri on rauhallinen ja oppilaiden puheenvuoroja kunnioitetaan hiljenumalla, mikä tuntuu mukavalta. Aino vertaa tätä kokemusta hänen omaan luokkaansa, jossa omien mielipiteiden kertominen on vaikeaa luokan metelin takia. Näin oppilaskuntatoiminta rakentuu jälleen muusta koulutyöstä eroavaksi, oppilaiden osallisuuden vahvemiksi edistäjäksi. Myös toinen oppilas kuvaa kokemustaan hallituksen kokouksista sanoen, että *Kyllä on niinku tuntunu siltä, että kuuntelee sillee mua ja sitte antaa puheenvuoron niinku jos tarvi jossaki tilanteessa, vaikka oiski jotenki kiire puhua*. Lisäämällä huomion kiireessä puhumisesta oppilas rakentaa kuvaa oppilaiden ajatusten todellisesta arvostuksesta: kiireessä puheenvuorot on yleensä helppo sivuuttaa, mutta oppilaskunta-toiminnassa ne kuullaan kiireestä huolimatta. Oppilaiden ajatusten huomioiminen ei kuitenkaan rakennu ainoastaan hallituksen jäsenten oikeudeksi: eräs oppilas kertoo, että *vaikka ei oiskaan oppilaskunnassa, niin sit niinku kuunnellaan ja tämmöstä*. Näin hän ulottaa osallisuuden koskemaan myös hallituksen ulkopuolisia oppilaita.

Huomiointipuheessa erityisen merkitykselliseksi muodostui oppilaiden asioiden konkreettinen huomiointi niiden ylös kirjoittamisen kautta. Kysyttäessä kuulluksi tulemisesta eräs oppilas vastasi, että *On mun mielestä tosi hyvin jotenki et kaikkia kuunnellaan just ja kaikkien ideat on just otettu ylös*. Ehdotusten kirjaaminen rakentuu siis osaksi oppilaiden kuuntelemista. Sen voi nähdä olevan selvästi havaittava merkki siitä, että oppilasta on kuultu ja ehdotus saatetaan toteuttaa. Oppilaan mukaan opettajat myös kirjoittavat muistiin asioita, joista he aikovat kertoa opettajien kokouksessa ja näin asiat *lähtee suoraan eteenpäin*. Kirjaaminen muodostuu siis takeeksi siitä, että opettaja on huomionnut ehdotuksen ja aikoo todella viedä sen eteenpäin muille opettajille. Toisaalta toinen oppilas kertoi haastattelussa, että hän ei tiedä, missä vaiheessa hänen ehdotuksensa toteuttaminen on, kun *se vaan kirjoitettiin ylös ja sillee*. Ehdotusten kirjaaminen osoittaa siis kuulluksi tulemisen, mutta rakentuu oppilaan ”vaan” ilmaisussa myös pelkäksi muistiin merkitsemiseksi ilman lupautta tai tietoa ehdotuksen toteutumisesta.

5.5.2 Toveruuspuhe rakentaa hallituksen hengen hyväksi

Oppilaskunnan hallitus rakentui haastatteluissa paikaksi, jossa yhteishenki on hyvä ja eri ikäiset oppilaat toimivat sovussa. Tässä toveruuspuheeksi nimetyssä puhettavassa osallisuuden merkitykseksi oppilaskuntatoiminnassa rakentui siis myös yhdessä toimiminen ja toveruus.

Oppilaskunnan hallituksen ilmapiiristä eli "hengestä" kysyttäessä oppilaat totesivat kaikissa haastatteluissa sen olevan hyvä. Hyvä henki rakentuu muun muassa siitä, että oppilaat eivät riitele keskenään ja jokaista kuunnellaan tasa-puolisesti.

No siis tääl on oikeesti tosi hyvä henki. Niinku kaikkien kaveri pystyy olla, ettei tuu semmosta mitään kränää vaikka toisen mielipiteestä, jos toisilla on vähän eri mielipide. (Liinu)

Painotuksellaan Liinu rakentaa hallituksen ilmapiirin erityisen hyväksi. Tätä hän perustelee vastakohtaan kautta: ilmapiiri ei ole sellainen, jossa eri mielipiteet aiheuttaisivat riitaa. Sen sijaan oppilaiden välillä vallitsee toveruus, jossa jokaisen mielipidettä kunnioitetaan eikä riitoja siten synny. Toinen oppilas ilmaisee saman sanoen, että *otetaan kaikkien ne jutut vastaan, ja sitte ku pystyy juttelee just muille, että niinku että oisko se hyvä idea, nii ihan hyvä henki on täällä*. Oppilaat huomioivat näin oppilaskunnan hallituksen paikkana, jossa useat eri mielipiteet kohtaavat ja jossa päätöksiin päästäkseen on asioista pystyttävä neuvottelemaan hyvässä hengessä. Siksi kuvatus laisen yhteisöllisyyden voi nähdä muodostuvan toimivan oppilaskuntaosallisuuden edellytykseksi. Oppilaskunnan hallitus rakentui haastatteluissa juuri sellaiseksi tilaksi, jossa asioista päätetään sovussa neuvotellen.

Joku ehdottaa, että lisää keinoja ja sitte jotkut on sillee et joo et tarvitaan ja jotkut, joittenki mielipide saattaa olla et ei tarvita. Mut yleensä se on ollu sillee aika yksimielistä, että niinku kaikki ideat on ollu kaikkien mielestä oikeesti sit aika hyviä. (Aino),

Aino kuvaa päätösten tekemistä yksimieliseksi, mutta keskustelussa on tilaa myös eriäville mielipiteille. Jos yhteiseen mielipiteeseen ei päästä, voidaan asiasta äänestää, mutta riidaksi tilanne ei yllä. Tällainen ilmapiiri tekee hallituksessa toimimisesta mukavaa ja eräs oppilas totesikin ilmapiiristä puhuttaessa, että hänestä oppilaskunnan hallituksessa on *hyvä olla*.

Oppilaskuntatoiminta voi usein erota muusta koulutyöstä siinä, että toiminnassa on mukana oppilaita kaikilta luokka-asteilta yhtä aikaa. Tämä ei kuitenkaan toveruuspuheessa muodostunut erikoiseksi asiaksi, vaan hallitustoiminta rakentui yhteistyöksi, jossa eri ikäiset oppilaat toimivat sujuvasti yhdessä ja jokaista kuunnellaan iästä riippumatta. Eräs oppilas kertoo yhteistyöstä sanoen: *No eri ikäsiä niinku, isommat ottaa aina pienempiä huomioon. Et kyllä niinku täällä pystyy olla niit eri ikäsiäki.* Eri ikäisten oppilaiden yhteistyö siis onnistuu, koska vanhemmat oppilaat ottavat nuorempia huomioon. Toteamuksen voi nähdä liittyvän ikäpuheessa esiin tulleisiin ”isojen ja pienten” oppilaiden kuvauksiin, joissa nuorempia oppilaita luonnehtivat osaamisen ja kokemuksen puute. Jotta he pystyisivät toimimaan hallituksessa, on vanhempien oppilaiden otettava heitä huomioon esimerkiksi antamalla heille tilaa puhua ja näyttämällä heille esimerkkiä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia osallisuuden diskursseja oppilaskunnan hallituksessa mukana olevat oppilaat haastatteluissa tuottavat ja mitä merkityksiä he samalla osallisuudelle rakentavat. Näin voidaan luoda kuvaa siitä, mitä oppilaskuntatoiminta ja siihen keskittyvä osallisuus haastattelujen oppilaiden näkökulmasta on. Tutkimuksen tuloksista nähdään, että osallisuudesta voidaan puhua usean eri diskurssin kautta ja jokainen näistä diskursseista merkityksellistää osallisuutta omalla tavallaan.

Valtadiskurssissa oppilaat muodostivat kuvaa siitä, mitä oppilaiden valta oppilaskunnan hallituksessa tarkoittaa ja millaiseen asemaan oppilaat vallan käyttäjinä asettuvat. Valtadiskurssin yhteys osallisuuteen perustuu osallisuuden määrittelyyn vallan kautta: osallisuus on Gretschelin (2002, 90–91, 94) mukaan muutoksen aikaansaamista, voimaantumista sekä valtautumista, ja siten erottamattomasti yhteydessä vallan kysymyksiin. Tässä diskurssissa osallisuus merkityksellistyi vaikuttamistoiminnaksi, jolla parannetaan koulun hyvinvointia, eli se rakentui siis vahvimmin Thomasin (2007, 206) määrittelemän poliittisen ulottuvuuden alle kuuluvaksi. Vaikuttamisen lisäksi osallisuus ja siihen kytkeytyvä oppilaiden valta tuotettiin oikeutuspuheen kautta oppilaiden oikeudeksi sekä koulun hyvinvoinnin kannalta välttämättömäksi asiaksi. Osallisuus oppilaskuntatoiminnassa on siis sananvapautta ja siten luovuttamatonta.

Valtadiskurssissa oppilaiden osallisuus rakentui kuitenkin jännitteiseksi opettajien vallan kanssa. Asemointipuheessa oppilaat rakensivat itselleen ja opettajille vaihtelevia subjektipositioita, joiden kautta osallisuus oppilaskunnan hallituksessa merkityksellistyi eri tavoin. Toisaalta oppilaat asettivat itsensä päättäjien ja toimeenpanijoiden subjektipositioon opettajien ollessa auttajia ja resursseja, jolloin osallisuus rakentui oppilaiden täydeksi päätösvallaksi. Samalla he kuitenkin asemoivat itseään ehdottajiksi ja mielipiteiden esittäjiksi opettajien asettuessa päättäjien ja portinvartijoiden rooleihin, kuten Shierin (2001, 115) osallisuuden polun neljännellä tasolla, jolla aikuisilla on yhä veto-oikeus päätöksiin,

vaikka lasten näkemyksiä kunnioitetaankin. Tällöin osallisuus muodostuu opettajien asettamien raamien sisällä toimimiseksi ja ehdotusten esittämiseksi enemmän kuin omaehtoiseksi vallan käyttämiseksi.

Diskurssi herättää pohtimaan, miksi oppilaiden vallasta syntyy näin ristiriitainen kuva. Vastaus voi löytyä oppilaskuntatoiminnan konteksteista. Oppilaat kuvasivat osallisuuttaan rakenteessa, joka on osa kouluinstituutiota. Tässä instituutiossa opettajien ja oppilaiden välinen valtasuhde ei ole tasapainoinen: opettajat aikuisina asettavat säännöt, ohjaavat toimintaa ja tarjoavat sille puitteet. Aikuisten valta-asema on osa lasten arkea, jolloin on luonnollista, että oppilaskunnan hallitus osallisuuden tilana rakentuu kyseenalaistamattomasti opettajien vallan alaiseksi toimijaksi, jossa oppilaat esittävät ehdotuksia päätökset tekeville ja resurssit myöntäville opettajille. Tämä kyseenalaistamattomuus kuului selkeästi myös argumentaatiopuheen kautta, joskin puhetapa toi esiin vaikutusmahdollisuuksien kaipuun. Näin oppilaiden osallisuus rakentuu siis rajatuksi sekä osin sivuutetuksi, ja oppilaskuntatoiminta kuulostaa Nivalan ja Rynänen (2013, 15) esittämän kontrolliajatuksen mukaiselta: lasten on hyvä toimia annetussa rakenteessa, jota aikuiset voivat kontrolloida ja ehkäistä siten vallitsevan järjestelmän kyseenalaistamisen. Osallisuus on tällöin sitä, mitä sen milloinkin sallitaan olevan, vaikka juuri tällaista suhtautumista lasten osallisuuteen Salo (2010, 428–429) pitää ongelmallisena.

Toisaalta oppilaskunnan hallitus toimii kontekstissa, jossa arki määrittyy vahvasti luokkahuoneissa opettajan johdolla tapahtuvan toiminnan kautta. Tähän muuhun kouluarkeen verraten oppilaskunnan hallitus puolestaan on paikka, jossa oppilailla on mahdollisuus määrittää, mitä toiminta sisältää ja heidän ehdotuksensa yleensä toteutuvat. Ei siis liene ihme, että oppilaat asettavat itsensä päättäjien ja toimeenpanijoiden subjektipositioihin, vaikka lopullinen valta olisikin opettajilla. Valtadiskurssi luokin kuvaa oppilaskuntatoiminnasta vahvana osallisuuden edistäjänä, joka seuraa Nivalan ja Rynänen (2013, 21) kuvaamaa osallisuuden määritelmää: oppilailla on todellisia mahdollisuuksia esittää mielipiteitään, vaikuttaa ja käyttää valtaa. Toisaalta oppilaat rakensivat oppilaskuntaosallisuuden aikuisten tuesta riippuvaiseksi asioissa, jotka ylittävät oppilaiden osaamisen. Tämän voi nähdä mukailevan Hartin (1992, 14) kuvaamaa

osallisuuden korkeaa tasoa, jossa lapset haluavat hyödyntää aikuisten tukea ja resursseja toiminnassaan. Joten vaikka oppilaiden osallisuutta voitaisiinkin oppilaskuntatoiminnassa pyrkiä lisäämään, ei tarkoituksena ole, että opettajat tekisivät itsensä siinä täysin näkymättömiksi.

Osallisuus rakentui rajatuksi erityisesti rajaus- sekä ominaisuusdiskurssissa. Rajausdiskurssissa oppilaat määrittivät tiukasti vaikutusvaltansa koskemaan vain tiettyjä lapsille kuuluvia asioita, mikä rakensi osallisuuden omaan elämiss maailmaan liittyväksi ilmiöksi. Oppilaiden osallisuus voi olla vahvaa heille kuuluvilla ja tutuilla alueilla, joilta ei ole syytä poiketa mahdollisten huonojen seurausten takia. Demokratia ei siis tässä diskurssissa rakentunut kovinkaan syväksi. Oppilaiden tuottamat rajaukset ovat lapsen oikeuksien sopimuksen vastaiset, eli heillä olisi todellisuudessa oikeus tulla kuulluksi myös opettajien ”alueille” kuuluvissa asioissa (ks. Hakalehto 2015, 73). Diskurssin voi kuitenkin nähdä pohjautuvan niihin päätöksiin, joita tutkimuksessa mukana olevat oppilaskunnat olivat tehneet. Oppilaat loivat toiminnastaan kuvaa Tujulankin (2017, 79) mainitsemana ”hupitoimikuntana”, jonka pääasiallinen tehtävä on järjestää tapahtumia ja virikkeitä. Sen sijaan esimerkiksi opetukseen liittyviä päätöksiä ei ollut tehty, jolloin niitä ei myöskään nähdä oppilaiden näkemyksiä vaativina asioina.

Osallisuuden rajaamista oppilaat perustelivat ongelmapuheella, jossa negatiivisten ja humorististen puhetapojen kautta rakennettiin kuvaa oppilaiden vallan ongelmallisista seurauksista. Aiheen käsittelyn humoristisuuden voi nähdä kertovan opettajien ja oppilaiden välisen epätasapainoisen valtasuhteen vanhasta asemasta koulumaailmassa. Ajatus tämän asetelman muuttamisesta antamalla oppilaille lisää valtaa opettajille kuuluviin asioihin näyttäytyy haastateluille oppilaille naurettavana. Ongelmapuheen voidaan nähdä seurailevan Thornbergin ja Elvstrandin (2012, 49) tutkimuksessa esiin nousutta oppilaiden heikkoa luottamusta omiin päätöksiinsä. Samoin kuin heidän tutkimuksessaan, tässäkin tapauksessa heikon luottamuksen tuskin voi nähdä pohjautuvan huonoihin kokemuksiin, vaan yleiseen käsitykseen lapsista, sillä oppilaat toivat esiin vain kuvitteellisia huonojen päätösten seurauksia. Rajausdiskurssin rakentamia osallisuuden rajoja ja oppilaiden heikkoa luottamusta omiin päätöksiinsä olisi

kenties mahdollista purkaa tarjoamalla heille tilaisuuksia vaikuttaa entistä monipuolisemmin myös opetukseen liittyviin asioihin, eli tekemällä demokratiasta syvempää.

Ominaisuusdiskurssissa oppilaat kuvailivat oppilaskunnan hallitukseen sopivia oppilaita sekä tekivät jakoa 1.- ja 6.-luokkalaisten välille. Osallisuus merkityksellistyy tässä diskurssissa tiettyjä ominaisuuksia tai taitoja edellyttäväksi asiaksi ja siten se myös rajautuu vain niille oppilaille kuuluvaksi, joilla näitä ominaisuuksia on. Ominaisuusdiskurssi on yhteneväinen Alangon (2016) ja Kiilin (2016) tutkimusten tulosten kanssa, sillä myös niissä oppilaskunnan hallitukseen sopivat oppilaat nähtiin puhe- ja esiintymistaitoisina sekä koulussa hyvin pärjäävinä. Diskurssi poikkeaa osallisuuden määritelmästä, joissa yksilöltä edellytetään osallisuuden muodostumiseksi lähinnä halua kuulua ja osallistua, kuten esimerkiksi passiivisuus osallisuuden vastakäsitteenä kertoo.

Toisaalta Nivala ja Ryynänen (2013, 27) huomioivat osallisuuden määritelmässään myös yksilön riittävät osallistumisvalmiudet, mihin oppilaiden tuotama ominaisuusdiskurssi vahvasti liittyy. Heidän puheessaan tietynlaisilla sekä tietyn ikäisillä oppilaille näitä osallistumisvalmiuksia on enemmän, jolloin heidän osallisuutensakin voi olla vahvempaa. Erityisesti 6.-luokkalaiset oppilaat rakentuivat näitä osallistumisvalmiuksia omaaviksi, jolloin heidän kuuluu toimia oppilaskunnan hallituksessa johtavassa asemassa eikä tätä mahdollisuutta tarjota nuoremmille oppilaille. Tämän ikäpuheen voi nähdä seurailevan koulun arjessa usein käytössä olevia luokkatasoon perustuvia jaotteluja sekä käytäntöjä, joissa vanhemmille oppilaille annetaan vastuutehtäviä, kuten nuorempien kummioppilaina toimimista. Vaikka oppilaskuntatoiminta on luokkarajat ylittävää, se ei ole täysin vapaa näistä koulumaailman hierarkioista.

Oppilaskunnan hallituksen jäsenten kompetensseihin keskittyvä diskurssi saattaa käytännön tasolla vahvistuessaan rajata ”vääränlaiset” tai liian nuoret oppilaat toiminnan ulkopuolelle erityisesti kouluissa, joissa hallituksen jäsenistä äänestetään. Kuitenkin hallitustoiminta voisi olla hyödyllistä nimenomaan niille oppilaille, joille aktiivinen omien ajatusten ilmaiseminen ei ole yhtä luontevaa. Hallituksen kokouksissa näitä taitoja olisi mahdollista harjoitella ja samalla

liikuttaisiin kohti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) mainittua tavoitetta ”innostaa oppilaita esittämään näkemyksiään”.

Oppilaskunnan hallitus ei siis muodostu oppilaiden puheessa taitojen harjoittelun paikaksi, vaan hallituksessa toimiakseen oppilaalla on hyvä olla nämä tarvittavat taidot tai ominaisuudet jo valmiiksi. Diskurssissa ei esimerkiksi ilmennyt Quinin ja Owenin (2016, 67) tutkimuksessa esiin nostettua oppilaskuntatoiminnan hyötyä kommunikoinnin ja yhteistyötaitojen harjaannuttajana. Täten ominaisuusdiskurssi ei ole kovin yhteneväinen oppilaskuntatoiminnan kasvatuksellisten ja pedagogisten näkökulmien kanssa, joissa juuri tulevaisuuden taitojen harjoittelu korostuu. Oppilaiden puhetavoissa osallisuus on tätä hetkeä, ei niinkään tulevaisuutta varten. Oppilaskuntaosallisuuden tulevaisuuteen suuntautuvan merkityksen puuttumiselle voi olla monta syytä. Siitä ei ensinnäkään kysytty suoraan haastatteluissa, vaikka oppilailla olisi toki ollut mahdollisuus tuoda näkökulma esiin esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen olemassaolon yhtenä perusteluna. Voi myös olla, että oppilaskuntatoiminnan kasvatuksellista puolta ei ole tuotu oppilaille eksplisiittisesti esiin siitä puhuttaessa, vaan keskiössä ovat esimerkiksi vaikutusmahdollisuudet. Oppilaskunnan hallitus luultavasti näyttäytyy oppilaille ennemmin tekemisen kuin oppimisen paikkana, minkä heidän puhetavoistaan voikin huomata.

Muiden puolesta -diskurssissa oppilaat loivat kuvaa oppilaskunnan hallitustoiminnasta edustustehtävänä, jossa työtä tehdään kaikkien koulun käyttäjien hyväksi. Siten osallisuuden merkitykseksi muodostuu yhteiseen hyvään panostaminen ja osallisuuden näkökulma on yhteisöllinen yksilön omaan elämään liittyvän osallisuuden sijasta, sillä keskiössä ovat koko koulun tarpeet. Yhteisön asioihin vaikuttaminen ja siten toisten oppilaiden auttaminen rakentui hyvää mieltä tuottavaksi ja palkitsevaksi toiminnaksi, minkä voi nähdä olevan hallitustoiminnan myönteinen seuraus mukana oleville oppilaille. Oppilaskunnan hallituksen jäsenet tuotettiin diskurssissa epäitsekäiksi hyväntekijöiksi. Voi olla, että haastatellut oppilaat korostivat tätä näkökulmaa, koska hyvän hallituslaisen piirteisiin ei kuulu oman edun tavoittelu eivätkä he siten halunneet tuoda esiin itsekäitä motiiveja osallistumiselleen. Toisaalta oppilaskuntatoiminnassa

painottuvat kaikkia koulun oppilaita hyödyttävät asiat, joten muiden auttamiseen keskittyvä diskurssi ei ole tavaton.

Diskurssissa oppilaskunnan hallituksen jäsenet rakentuivat muiden oppilaiden edustajiksi, joiden tärkeä tehtävä on viedä oppilaiden ajatuksia hallituksen kokouksiin, jotta kaikkien oppilaiden näkökulma voitaisiin ottaa huomioon päätöksenteossa. Tämän tehtävän toteutuminen kuulosti edustamispuheessa kuitenkin ristiriitaiselta. Toisaalta oppilaat kertoivat tuovansa ehdotuksia luokitetaan ja miettivänsä päätöksissään muita oppilaita, jolloin osallisuudella on mahdollisuus koskettaa myös hallituksen ulkopuolisia oppilaita ja demokratia voi olla laveaa. Toisaalta taas oppilaskunnan hallitus rakennettiin samalla itseenäiseksi toimijaksi, jonka päätöksentekoon muilla oppilailla ei aina ole kiinnostusta osallistua tai heitä ei siihen osallisteta, jolloin osallisuus rakentuu vain hallituksen jäseniä koskettavaksi ja demokratian laveus jää vähäiseksi. Tämä muodostuukin helposti ongelmaksi edustuksellisissa osallisuuden rakenteissa, joissa vaikutusmahdollisuudet kasautuvat vain pienelle joukolle (Tujula 2017, 77).

Osallisuuden sosiaalinen ulottuvuus (Thomas 2007, 206) ilmeni yhteisöllisyysdiskurssissa, jossa oppilaat puhuivat kuulluksi ja huomioituksi tulemisesta sekä hallituksen hyvästä yhteishengestä. Erityisesti yksilöhaastatteluissa esiin nousi henkilökohtaisempi huomioituksi tulemisen tunne, kun oppilaat kertoivat tulevansa kuulluiksi. Kuitenkin oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä toimimiseen liittyvät osallisuuden näkökulmat olivat aineistossa suhteellisen vähäisiä. Oppilaille hallitustoiminnassa saattavat korostua enemmän vaikuttaminen ja tapahtumien järjestäminen kuin esimerkiksi uusien ystävien saaminen tai ryhmään kuuluminen. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että sosiaalista osallisuutta ei tunnettaisi. Maunu ja Kiilakoski (2018, 114) määrittävät sosiaalisen osallisuuden poliittisen osallisuuden edellytykseksi, joten poliittisen osallisuuden diskurssien korostumisen oppilaiden puheessa voi nähdä kertovan sosiaalisenkin osallisuuden toteutumisesta heidän hallitusryhmissään. Kun jokaisen mielipidettä kunnioitetaan ja keskusteluja voidaan käydä ilman riitoja, on päätösten tekeminen paljon helpompaa.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli tuoda osallisuustutkimukseen mukaan lasten itsensä tuottamaan osallisuuspuheeseen keskittyvä

näkökulma. Kuten tuloksista huomataan, on oppilaille sanottavaa oman osallisuutensa kysymyksissä ja heidän tuottamaansa osallisuuspuhetta voitaisiin hyödyntää oppilaskuntatoiminnan kehittämässä. Erityisesti osallisuutta rajaaviin diskursseihin keskittyminen olisi tärkeää, jotta oppilaiden osallisuuskuva voisi laajentua. Toisaalta olisi hyvä kiinnittää huomiota myös valtakurssissa esiintulleeseen opettajien ja oppilaiden väliseen valtasuhteeseen pohtimalla, onko esimerkiksi oman koulun oppilaskuntatoiminnalla mahdollisuus olla kyseenalaistavaa tai kritisoivaa, vai onko osallisuus oppilaiden rakentamalla tavalla aikuisten tietyissä rajoissa sallimaa.

6.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

6.2.1 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisistä periaatteista huolehtiminen muodostuu erityisen tärkeäksi lapsia tutkittaessa, sillä vaikka lapset nähdäänkin lapsuustutkimuksen näkökulmasta itsemääräämisoikeuden omaavina kompetentteina toimijoina, määritellään heidät Rutasen ja Vehkalahden (2019, 12) mukaan tutkimuseettiseltä kannalta alaikäisiksi ja siten vajaavaltaisiksi ja suojelua tarvitseviksi. Tutkijan tulee siis varmistaa, että tutkimuksesta jää lapsille positiivinen kokemus (Aarnos, 2001, 144–145). Hirsjärvi ja Hurme (2017, 20) toteavat, että yleensä tärkeimmiksi tutkimuksenteon eettisiksi periaatteiksi muodostuvat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Niistä on pyritty pitämään kiinni myös tässä tutkimuksessa.

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta kysyttiin sekä oppilaalta itseltään että tämän huoltajalta. Tutkimuksesta kerrottiin oppilaille yhteisesti oppilaskunnan hallituksen kokouksessa käyttäen lapsille ymmärrettävää kieltä ja tutkimuksen vapaaehtoisuutta korostettiin koko vierailun ajan. Eräs oppilas myös halusi nähdä haastattelurungon ennen yksilöhaastatteluun suostumista, mikä mahdollistettiin. Oppilaiden huoltajat saivat puolestaan tarvittavat tiedot suostumuslomakkeesta sekä tietosuojailmoituksesta, joissa oli myös tutkijan yhteystiedot lisäkysymyksiä varten. Lomakkeet olivat Euroopan unionin yleisen

tietosuoja-asetuksen (679/2016) edellyttämät sekä yliopiston ohjeen mukaiset, ja niiden muotoilu tarkastettiin huolellisesti yhdessä tutkimusta ohjaavan yliopistonlehtorin kanssa. Näillä toimilla varmistettiin, että sekä oppilaiden että huoltajien suostumukset perustuivat riittävään informointiin.

Suostumukseen liittyvää tutkimuseettistä pohdintaa täytyi tehdä muutama otteeseen, kun eräs osallistumishalukas oppilas ei ollutkaan saanut suostumusta yksilöhaastatteluun huoltajaltaan ja toinen sai luvat vain suullisena puhelimitse suostumuslomakkeen unohduttua kotiin. Ensimmäisessä tapauksessa todettiin, että tutkimuseettisesti olisi väärin antaa alle 15-vuotiaan lapsen osallistua toiseen haastatteluun ilman huoltajan suostumusta (ks. Rutanen & Vehkalahti 2019, 13). Toisen oppilaan kohdalla ryhmäkeskustelu ja yksilöhaastattelu päätettiin toteuttaa suullisen suostumuksen perusteella, sillä oppilas kertoi pettyvänsä, jos hän ei pääse mukaan odotettuihin haastatteluihin ja siten pois jäämisen arvioitiin tuottavan oppilaalle todennäköisesti enemmän harmia kuin osallistumisen. Tämän oppilaan kommentit haastatteluissa päätettiin kuitenkin jättää lieteroimatta ja siten lopullisesta aineistosta pois, sillä lomakkeen puuttuessa suostumuksesta ei ollut kirjallista todistetta eikä voitu olla varmoja, oliko esimerkiksi tietosuojaa koskevat asiat ymmärretty ja hyväksytyt. Oppilaan puheenvuorojen puuttumisella ei ollut vaikutusta aineiston laatuun, sillä ne eivät olleet keskustelun kulun kannalta olennaisessa asemassa.

Luottamuksellisuuteen ja yksityisyyteen kiinnitettiin huomiota tutkimuksenteon eri vaiheissa. Oppilaille kerrottiin luottamuksellisuudesta kouluvierailulla ja uudestaan haastattelujen alussa, jolloin korostettiin, että haastattelutallenteet tulevat vain tutkijan kuultaviksi tai nähtäviksi. Aineiston käsittelyyn ja yksityisyyteen kiinnitettiin erityistä huomiota, jotta henkilötietojen käsittely olisi Euroopan unionin yleisen tietosuoja-asetuksen (679/2016) mukaista. Oppilaita informoitiin henkilötietojen käsittelystä sanallisesti kouluvierailulla, sillä tietosuojailmoituksen kielen oletettiin olevan heille vaikeaa ymmärtää. Oppilaiden huoltajilta pyydettiin suostumus erikseen sekä tutkimukseen osallistumiseen että henkilötietojen käsittelyyn, kuten Rutanen ja Vehkalahti (2019, 23) muistuttavat. Aineiston käsittelyn vaiheessa videot ja äänitallenteet poistettiin tallennuslaitteilta heti niiden siirryttyä salasanasuojatulle muistitikulle, jolla niitä

säilytettiin. Videoiden litteroinnin aikana kiinnitettiin huomiota siihen, että kukaan ulkopuolinen ei voinut nähdä niitä tietokoneen ruudulta, ja litteraatiot pseudonymisoitiin. Kaikki tutkimuksen tekemiseen käytetty aineisto hävitettiin asianmukaisesti tutkimusraportin valmistuttua.

Tutkimuksen seurauksia pohdittaessa kysymykseksi muodostuu se, mitä hyötyä tai haittaa tutkimuksesta voi tutkittaville olla (Eskola & Suoranta 2014, 56). Tutkimus ei Aarnoksen (2001, 145) mukaan saa häiritä oppilaiden koulunkäyntiä, joten haastattelujen toteuttamiseen tuli kiinnittää huomiota, sillä ne tapahtuivat koulupäivän ja oppituntien aikana ja osallistuvat oppilaat jäivät siten hetkeksi pois opetuksesta. Tätä haittaa pyrittiin minimoimaan yhteistyössä oppilaskuntaa ohjaavien opettajien kanssa: he sopivat haastattelupäivistä opettajakunnan kanssa ja hoitivat tiedottamisen, millä varmistettiin se, että luokanopettajat pystyivät huomioimaan luokastaan hetkeksi poistuvan oppilaan opetuksen. Haastattelut myös toteutettiin organisoidusti ja ripeästi, jotta oppilaat pääsivät takaisin tunneilleen.

Eettisessä pohdinnassa on otettava huomioon myös itse haastattelutilanne ja sen seuraukset, joista lapsilla voi olla omat ajatuksensa (Alasuutari 2005, 148; Kvale 2007, 24). Erään oppilaan huoltajalta saapui suostumuslomakkeen yhteydessä tieto, että ryhmäkeskustelu oli jännittänyt oppilasta etukäteen. Oppilas myös itse tiedusteli, voisiko hän lähteä tilanteesta pois, jos häntä jännittää liikaa. Haastattelun kulkua ja tarkoitusta ei siis ollut kouluvierailulla selitetty hänelle tarpeeksi ymmärrettävästi ja tutkimukseen osallistumisesta aiheutui siten ikävä seuraus, jännitys. Voi myös olla mahdollista, että tutkijan rooli jäi oppilaille epäselväksi – onko tutkija jollain tavalla arvioimassa heitä tai heidän vastauksiaan? Joka tapauksessa, jännittäneen oppilaan hyvinvointia ei ollut onnistuttu täysin turvaamaan, mikä vaaransi hänen tutkittavan suojansa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tilanne pyrittiin korjaamaan kertomalla oppilaalle ennen ryhmäkeskustelua vielä lisää tutkimuksen kulusta ja siitä, että haastattelusta saa poistua milloin vain. Kuula (2011) huomioi, että tutkimustilanteen valta-asetelman takia tutkittavan ei ehkä halutessaankaan ole helppoa keskeyttää vuorovaikutusta ja perua osallistumisestaan, vaikka se onkin sallittua. Oppilaan jännitys vaikutti kuitenkin haihtuvan haastattelun edetessä ja hän oli mukana loppuun asti.

Jälkikäteen ajateltuna oppilaalta olisi voinut vielä haastattelutilanteen jälkeen tiedustella, millainen olo hänelle siitä jäi.

6.2.2 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkijan tekemiin valintoihin läpi koko tutkimusprosessin. Siksi tutkimuksen huolellinen raportointi on tärkeää. (Eskola & Suoranta 2014, 211; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Tässä tutkimusraportissa tutkimusprosessi onkin pyritty kuvaamaan tarkasti ja selkeästi kertoen rehellisesti myös tutkimuksen eettisyyden tai luotettavuuden epäkohdista.

Haastatteluaineiston luotettavuuden tarkastelussa huomio kohdistuu muun muassa haastattelurungon toimivuuteen ja haastattelijan toimintaan (Hirsjärvi & Hurme 2017, 184–185). Tämän tutkimuksen haastattelurungot rakennettiin osallisuudesta ja oppilaskuntatoiminnasta luetun kirjallisuuden pohjalta, joten kysymysten voidaan nähdä kattavan ilmiön keskeisiä teemoja. Tärkeää olisi, että tutkittavat saisivat puhua maailmasta omilla ehdoillaan, jotta heidän näkökulmaansa voitaisiin ymmärtää parhaalla tavalla (Rubin & Rubin 1995, 2). Haastattelu ei kuitenkaan ole täysin vapaa keskustelutilanne, vaan tutkijalla on valta määrittää sen rakenne ja tarkoitus (Kvale 2007, 14–15). Haastattelutyypin valinnalla tutkija voi kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka vapaasti tutkimukseen osallistujat voivat ajatuksistaan puhua. Tässä tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu rajasi keskustelua osallisuuden teemoihin, mutta sen nähtiin joustavuutensa takia antavan tarpeeksi tilaa oppilaiden omille merkityksellistämisen tavoille.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeiseksi nousee tutkijan asema yhtenä tutkimuksenteon välineenä (Eskola & Suoranta 104, 211). Tutkimushaastattelut ovat vuorovaikutustilanteita, joissa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja siten myös tutkija osallistuu tiedon tuottamiseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Haastattelijan toiminta ja kysymyksenasettelu haastattelun aikana nousevat erityisen merkittäviksi lasten haastattelussa, sillä Karlssonin (2016, 128) mukaan lapset ovat taitavia huomaamaan aikuisten odotukset ja kysymyksissä ilmenevän johdattelun, mikä rajaa lapsen mahdollisuuksia vastata. Voi olla, että

joihinkin oppilaiden kertomiin asioihin on haastattelutilanteessa suhtauduttu innokkaammin samalla sivuuttaen jotain heille tärkeää. Aineiston laatu riippuu siis siitä, kuinka hyvin kysymysten muotoilu ja haastatteluvuorovaikutus onnistuivat ja tunsivatko oppilaat siten voivansa puhua aiheesta vapaasti. Johdattelua pyrittiin välttämään haastattelurungon huolellisella suunnittelulla ja kysymysten muotoilun harjoittamisella ennen haastatteluja, mutta osa kysymyksistä muotoutui haastattelutilanteessa suljetummiksi kuin toiset ja ne saattoivat siten ohjata keskustelua tiettyyn suuntaan.

Tutkimuksen toteuttaminen koulumaailmassa asetti oman rasitteensa haastatteluaineiston luotettavuudelle. Tutkimus toteutettiin nopealla aikataululla, jotta se ei liikaa häiritsisi kiireisten opettajien työtä. Myös tutkijan mahdollisuudet päästä koululle olivat rajalliset, sillä haastattelut tapahtuivat toisella paikkakunnalla. Tästä seurasi useiden haastattelujen ajoittuminen peräkkäin samalle päivälle, mitä Rubin ja Rubin (2005, 80) kehottavat välttämään. Tämä saattoi heikentää tutkijan kykyä keskittyä haastatteluihin parhaalla tavalla. Haastattelujen välissä ei myöskään ollut kovin paljon aikaa reflektoida edellisen haastattelun onnistumista, mikä voisi parantaa seuraavien haastattelujen laatua (Rubin & Rubin 2005, 32). Toisaalta itse haastattelutilanteissa pidettiin huoli siitä, että ne olivat rauhallisia ilman kiireen tuntua ja oppilaat saivat siten puhua niin pitkään, kuin halusivat.

Kerätyn aineiston rajoitteena voidaan pitää sen määrää, sillä vaikka tutkimukseen osallistui useampi oppilas, jäi heidän tuottamansa puheen määrä vähäiseksi. Ryhmäkeskusteluissa osa oppilaista oli äänessä enemmän kuin muut ja joihinkin kysymyksiin vastauksen esitti vain muutama oppilas muiden esimerkiksi nyökytellessä. Tilanteessa ei onnistuttu synnyttämään kovin paljon oppilaiden välistä keskustelua, mikä olisi ollut esimerkiksi merkitysten variaation kannalta hedelmällistä. Keskustelua pyrittiin tukemaan kysymällä esimerkiksi, mitä muut olivat mieltä, tai rohkaisemalla yksittäisiä oppilaita kertomaan mielipiteensä. Tällaista keskustelun herättelyä olisi voitu tehdä vielä enemmän, mutta lopulta oppilaiden itse valitsema osallistumisen taso on hyväksyttävä. On luonnollista, että välillä kuuntelijan rooli tuntuu mieleisimmältä eikä liiallinen painostus olisi eettisesti kestävä.

Jokisen (2016, 253) mukaan ”tutkija kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta ja samalla myös luo sitä”. Tutkimuksen tulokset ja tutkimusraportti eivät siis ole objektiivinen kuvaus oppilaiden tuottamasta puheesta, vaan tutkija rakentaa todellisuutta omien tulkintojensa ja kielenkäyttönsä kautta. Tähän prosessiin taas ovat yhteydessä tutkijan valitsema teoria sekä menetöt, joiden kautta ilmiötä käsitteellistetään, sekä tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön ja aineistoon (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 37). Tällöin merkitykselliseksi nousee tutkijan refleksiivisyys tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa (Patton 2002, 64–65). Esimerkiksi aineiston analyysin aikana reflektotiin paljon sitä, rakentuuko osallisuuden merkitys todella tietyntylaiseksi aineistossa vai onko se tutkijan teoriapohjaisten ennakkokäsitysten tuotosta. Tutkimuksen luotettavuus riippuu siis muun muassa siitä, kuinka uskollisia tehdyt tulkinnat ovat oppilaiden alkuperäisille ilmauksille ja kuinka ne on tässä raportissa esitetty. Luotettavuutta on pyritty lisäämään liittämällä tulkintojen tueksi suoria sitaatteja aineistosta. Kuitenkin tehtyjen tulkintojen ongelmana voidaan nähdä analyysitavan kohdennuksen puute, sillä esimerkiksi tarkempi tekstin rakenteen analyysi olisi voinut lisätä tulosten luotettavuutta.

6.2.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien oppilaiden osallisuudesta tuottamia diskursseja. Näkökulma on tärkeä huomioitavassa oppilaskuntatoiminnan asema oppilaiden osallisuuden yhtenä keskeisimmistä edistäjistä. Kielenkäytön seurauksia tuottavan luonteen vuoksi diskurssintutkimuksen näkökulma osallisuuteen on kiinnostava tutkimuskohde: kenelle osallisuus erilaisissa diskursseissa kuuluu ja mitä osallisuudella halutaan saavuttaa?

Jatkotutkimus on oleellista haluttaessa tietää, mitä ajatellaan asioista, jotka jäivät tämän tutkimuksen diskurssien ulkopuolelle. Esimerkiksi osallisuuden yhteisöllinen ja henkilökohtaisempi näkökulma jäi diskursseissa taka-alalle vaikuttamisnäkökulman ollessa vahva, joten siihen olisi jatkotutkimuksessa mahdollista keskittyä. Tällöin voitaisiin tarkemmin tarkastella oppilaskuntatoiminnassa mahdollisesti muodostuvaa yhteisöllisyyttä sekä kuulumisen tunnetta.

Tässäkin tutkimuksessa esiin nostettua opettajien ja oppilaiden valtasuhdetta osallisuuden kysymyksissä voitaisiin tutkia lähemmin hyödyntämällä kriittistä diskurssianalyysia, jossa tarkastellaan diskursiivista toimintaa epätasavaroisten valtasuhteiden synnyttäjänä ja ylläpitäjänä (Phillips & Hardy 2002, 25). Tällöin huomio kohdistuisi siihen, miten oppilaat ja opettajat diskursiivisen toiminnan kautta rakentavat ja uusintavat koulun valta-asetelmia. Näin saataisiin tietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita opettajien ja oppilaiden välinen valtasuhde oppilaiden osallisuudelle tuo.

Koska oppilaat selvästi rajasivat puhetavoillaan osallisuutta eri tavoin, olisi näiden rajojen muodostumisen tutkiminen hyödyllistä, jotta niitä voitaisiin rikkoa. Ovatko rajaukset oppilaiden itsensä tuottamia, vai onko opettajien toiminta muokannut heidän näkemystään esimerkiksi oppilaskunnan hallitukseen sopivista oppilaista? Tutkimalla esimerkiksi sitä, miten oppilaskunnan hallituksesta oppilaille puhutaan, miten sitä mainostetaan tai millaisia ohjeita hallituksen jäsenten valintaan annetaan, voitaisiin löytää niitä tapoja, joilla oppilaiden esiintuomia rajoituksia tuotetaan joko tietoisesti tai tiedostamatta.

Kiinnostavana jatkotutkimuksen aiheena voisivat olla myös oppilaiden tuottamat jaot eri ikäisten oppilaiden välille, eli tutkittaisiin lähemmin sitä, millaisia konstruktioita eri luokka-asteiden oppilaista tuotetaan. Miten eri ikäiset oppilaat kuvaavat itseään ja toisiaan tietyn luokka-asteen jäseninä? Tällöin he rakentavat identiteettejä, jotka voivat muuttua diskurssien kautta stereotyyppioiksi ja Pynnösen (2013, 19) mukaan ”rajoittaa ja ohjata yksilöitä, heidän käyttäytymistään ja mahdollisuuksiaan”. Tuottamalla tietoa siitä, millaisia nämä identiteetit oppilaiden mukaan ovat, voidaan tarkastella niiden mahdollisesti tuottamia rajoituksia oppilaiden toiminnalle.

LÄHTEET

- Aapola, S. 2005. Aktiivinen kansalainen koulussa. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisu 2. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–14.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Abrioux, E. 1998. Degrees of participation: a spherical model – the possibilities for girls in Kabul, Afghanistan. Teoksessa V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore & P. Scott (toim.) Stepping forward. Children and young people's participation in the development process. London: Intermediate Technology Publications, 25–27.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikanen (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Ahonen, S. 2007. Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–49.
- Alanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 106, 55–72. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisu/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf. (Luettu 25.7.2019).
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 145–162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttiroiko, A-V. 2003. Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa P. Bäcklund (toim.) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus Nettimaunula. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 11–32.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of Planners 35 (4), 216–224.

- Bell, A. 2011. Re-constructing Babel: discourse analysis, hermenutics and the interpretive arc. *Discourse Studies* 13 (5), 519–568.
- Burnitt, M. & Gunter, H. 2013. Primary school councils: organization, composition and head teacher perceptions and values. *Management in Education* 27 (2), 56–62.
- Cahill, H. & Dadvand, B. 2018. Re-conceptualising youth participation: a framework to inform action. *Children and Youth Services Review* 95, 243–253.
- Cox, S. & Robinson-Pant, A. 2008. Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research* 16 (4), 457–468.
- Cross, B., Hulme, M. & McKinney, S. 2014. The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education* 40 (5), 628–648.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus 679/27.4.2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>. (Luettu 19.8.2019).
- Franklin, B. 1997. The ladder of participation in matters concerning children. Teoksessa J. Boyden & J. Ennew (toim.) *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Save The Children Sweden, 53.
- 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 A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95–148.
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D. ja Thomas, N. 2018. Exploring student participation across different arenas of school life. *British Educational Research Journal* 44 (6), 1029–1046.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan välisen vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntaraken- tamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. *Jyväskylän yliopisto, Studies in Sport, Physical Education and Health* 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel, A. 2007. Nuori – ei asiakkaaksi, vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*.

- Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 243–260.
- Haanpää, L. & Roos, S. 2015. Nuoret luupin alla 2014. Teemana kuluttajuus ja taloudellinen eriarvoisuus. Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus CYRI:n julkaisuja 1/2015. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/118580>. (Luettu 12.11.2019).
- Hakalehto, S. 2015. Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari.
- Hart, R. A. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. UNICEF Innocenti Essays No 4. Firenze: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. 2008. Stepping back from "the ladder": reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (toim.) Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability. New York: Springer, 19–31.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2017. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö: Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Ympäristöministeriö, alueidenkäytön osasto, Tutkimusraportti 3. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S. & Parkes, A. 2017. Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies* 15 (3), 274–288.
- Hyvönen, V. 2017. Lapsen osallisuuden diskursseja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.
- Johnstone, B. 2008. Discourse analysis. (2nd ed.). Malden: Blackwell Publishing.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, perus- käsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 249–265.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 2016b. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere, Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016a. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila &

E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.

- Kajaluoto, L. & Karhuvirta, T. 2018. Yläkoulussa kurkotetaan koulun ulkopuolelle. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60058>. (Luettu 25.7.2019).
- Karhuvirta, T. & Lestinen, L. 2015. Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalikasvatusjärjestöjen kanssa? Nuorisotutkimus 33 (3–4), 4–19.
- Karhuvirta, T. & Mäntysalo-Lamppu, S. 2012. Näkymätön ja hajuton oppilaskuntatoiminta ei yllä tavoitteisiin. Nuorisotutkimus 30 (1), 105–106.
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106, 121–141. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf. (Luettu 19.8.2019).
- Kehittämiskeskus Opinkirjo. 2019. Oma Oppilaskunta -sivusto. <https://omaoppilaskunta.fi>. (Luettu 26.6.2019).
- Kiilakoski, T. & Gretscher, A. 2012. Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 57. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf. (Luettu 26.11.2019).
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–23.
- Kiilakoski, T. 2016. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 107. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf. (Luettu 25.7.2019).
- Kiilakoski, T., Gretscher, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–33.

- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 283. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, J. 2016. Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus* 24 (2), 123–138.
- Kirby, P. & Bryson, S. 2002. *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People Initiative.
- Kiuasmaa, K. 1982. *Oppikoulu 1880–1980*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. London: SAGE Publications.
- Kärenlampi, Paavo 1999. *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 239/1.8.2007. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070239>. (Luettu 15.11.2019).
- Lehti, L., Haapanen, L. & Käätä, L. 2018. Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. Teoksessa L. Haapanen, L. Käätä & L. Lehti (toim.) *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2018/n:o 11, 4–19.
- Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen. *Diskurssintutkimuksen taustaolelut*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Malone, K. & Hartung, C. 2010. Challenges of participatory practice. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 24–38.

- Manninen, J. 2007. Oppilaiden osallisuus koulussa – oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuoristotutkimusseura, julkaisuja 77, 119–130.
- Marttila, E. & Norrena, J. 2013. Päätöksenteon ulkopuolella: oppilaskuntatoiminta Jyväskylän alakouluissa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Maunu, A. & Kiilakoski, T. 2018. Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 112–129.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mitra, D. L. & Gross, S. J. 2009. Increasing student voice in high school re-form. *Educational Management Administration & Leadership* 37 (4), 522–543.
- Mitra, D. L. & Serriere, S. C. 2012. Student voice in elementary school reform: exploring youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal* 49 (4), 743–774.
- Mitra, D. L. 2006. Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The Prevention Researcher* 13 (1), 7–10.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Niska, M., Olakivi, A. & Vesala K. M. 2018. Haastattelumenetelmän tulkinnat sosiaalitieteellisessä diskurssintutkimuksessa – esimerkkinä laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018/n:o 11, 93–113.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013* (14).
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Opetusministeriö.

- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27. Helsinki: Opetushallitus.
- Paju, P. 2007. Nuorten valtakunnallinen osallisuushanke. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimuseura, verkkojulkaisuja 18.
<http://www.nuorisotutkimuseura.fi/images/julkaisuja/osallisuushanke.pdf>. (Luettu 15.11.2018).
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Pelastakaa Lapset ry. 2015. Entten tentten pelistä pois! Lapsen ääni 2015 -raportti lasten kokemuksista köyhyydestä ja osallisuudesta. http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pelastakaalapsset/main/2016/04/25094856/Lapsen_aani_raportti_SUOMI.pdf. (Luettu 24.7.2019).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 47 a §: Osallisuus ja oppilaskunta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P42a>. (Luettu 24.9.2018).
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628#Pidp446382432>. (Luettu 24.9.2018).
- Phillips, L. G., Ritchie, J. & Adair, J. K. 2018. Young children's citizenship membership and participation: comparing discourses in early childhood curricula of Australia, New Zealand and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002. Discourse analysis: investigating processes of social construction. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212-241.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111-130.
- Pinkney, S. 2011. Discourses of children's participation: professionals, policies and practices. *Social Policy & Society* 10 (3), 271-283.

- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: SAGE Publications.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42412>. (Luettu 21.8.2019).
- Quinn, S. & Owen, S. 2016. Digging deeper: understanding the power of 'student voice'. Australian Journal of Education 60 (1), 60–72.
- Raby, R. 2014. Children's participation as neo-liberal governance? Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 35 (1), 77–89.
- Reddy, N. & Ratna, K. 2002. A journey in children's participation. Vimanapura: The Concerned for Working Children.
- Rossi, T. 2017. "Ettei ihmiset kuole täällä tylsyyteen!". Oppilaskuntatoiminta osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.
- Rubin, H. J. & Rubin I. S. 2005. Qualitative interviewing (2nd. ed.). The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2019. Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 218, 7–31.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Diskurssianalyysi. Kvali-MOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_1.html. (Luettu 8.8.2019).
- Salo, U-M. 2010. Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Kasvatus 41 (5), 419–431.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. Children & Society 15 (2), 107–117.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.

- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18 (2), 106–118.
- Sotkasiira, T., Haikkola, L. & Horelli, L. 2010. Building towards effective participation. A learning-based network approach to youth participation. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 174–183
- Suomen perustuslaki 731/11.6.1999, 6 §: Yhdenvertaisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>. (Luettu 12.11.2019).
- Suoninen, E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 51–73.
- Syrjämäki, M. 2015. Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research* 4 (1), 22–41.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely 2019: Hyvinvointi, osallisuus ja vapaa-aika. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/hyvinvointi-osallisuus-ja-vapaa-aika>. (Luettu 12.11.2019).
- Thomas, N. 2007. Towards a theory on children's participation. *International Journal of Children's Rights* 15 (2), 199–218.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. 2012. Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research* 53, 44–54.
- Tomkins, L. & Eatough, V. 2018. Hermeneutics: interpretation, understanding and sense-making. Teoksessa C. Cassell, A. L. Cunliffe & G. Grandy (toim.) *The sage handbook of qualitative business and management research methods*. London: SAGE Publications, 185–200.
- Tujula, M. 2017. "Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut" – vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 70–87.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- United Nations. N.d. Frequently asked questions. <https://www.un.org/development/desa/youth/what-we-do/faq.html>. (Luettu 19.11.2019).
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus. Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research* 297. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Vääri, V. 2018. "Jokaisen lapsen ääni tulee kuulluksi päivittäin". Lasten osallisuus päiväkotien toimintasuunnitelmissa. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation. New York: Columbia University Press.
- Wood, L. A. & Kroger, R. O. 2000. Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text. London: SAGE Publications.
- Wyness, M. 2009. Adult's involvement in children's participation: juggling children's places and spaces. *Children & Society* 23 (6), 395–406.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/21.8.1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2. (Luettu 12.11.2019).

LIITTEET

Liite 1. Suostumuslomake ja tietosuojailmoitus.

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen osallisuuden puhetavoista ja merkityksistä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja lapselleni ja meillä on ollut mahdollisuus kysyä tutkimuksesta. Minulla ja lapselleni on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla ja lapselleni on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumuksemme tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu meille kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn lapseni tietojen käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Lapseni saa osallistua

Ryhmäkeskusteluun

Yksilöhaastatteluun

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni saa osallistua tutkimukseen ja suostuu vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus

Päiväys

Nimenselvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimenselvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

15.03.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Tutkimuksessa tutkitaan oppilaskunnan hallituksessa mukana olevien oppilaiden puheta-
poja osallisuudesta sekä näistä puhetavoista löytyviä osallisuudelle annettuja merkityksiä.
Tutkimus on kertaluontoinen ja tutkimusraportin valmistumisajankohta on syksy 2019.

Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

Henkilötietojen käsittely perustuu EU:n yleiseen tietosuoja-asetukseen (artikla 6, kohta 1)
ja oppilaan huoltajan erillisellä lomakkeella antamaan suostumukseen.

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä:

Emilia Häkkinen

(yhteystiedot)

Tutkimuksen ohjaaja:

Ulla Maija Valleala

(yhteystiedot)

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin oppilaskunnan hallituksessa mukana olevat oppilaat puhuvat omasta osallisuudestaan ja millaisia merkityksiä näissä puhetavoissa osallisuudelle annetaan.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka kuuluvat oppilaskunnan hallitukseen. Tutkimukseen osallistuu noin 16 tutkittavaa.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot ovat kuva- sekä äänitallenteita, niistä tehtyjä haastattelulitterointeja ja haastatteluiden aikana tehtyjä muistiinpanoja.

Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen sisältyy ryhmäkeskustelu sekä yksilöhaastattelu. Ryhmäkeskustelu tallennetaan videolle ja yksilöhaastattelu nauhoitetaan. Molemmat tiedonkeruut toteutetaan kouluaikana maaliskuussa koulun tiloissa. Ryhmäkeskustelu kestää noin 45 minuuttia ja yksilöhaastattelu noin 20 minuuttia.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkittava saattaa jäädä lyhyesti pois opetuksesta, sillä haastattelut voivat aikataulullisista syistä ajoittua oppitunnin päälle.

Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkittavan henkilötietoja ei ilmoiteta tutkimukseen liittyvissä tutkimustuloksissa, selvityksissä tai julkaisuissa. Tutkimusjulkaisussa tullaan kuitenkin käyttämään suoria sitaatteja, joista tutkittava voi olla tunnistettavissa.

Henkilötietoja säilytetään tutkimuksen aikana kryptatulla muistitikulla, kuva- ja äänitallenteet hävitetään litteroinnin jälkeen ja litteroinnit pseudonymisoidaan.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkimukseen osallistuvaan viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla tai hänen huoltajallaan on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava tai hänen huoltajansa peruuttaa suostumuksensa, tutkittavan tietoja ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla tai hänen huoltajallaan on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava tai hänen huoltajansa katsoo, että tutkittavaa koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Rekisteriä säilytetään pseudonymisoituna tutkijan kryptatulla muistitikulla, kunnes tutkimus on päättynyt. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 2. Haastattelurungot.

Ryhmäkeskustelu

1. Orientoituminen

- Mitä oppilaskunta on viimeisimmäksi tehnyt tai mitä tulevissa suunnitelmissa?

2. Oppilaskunta

- Mitä oppilaskunta tekee?
- Miksi olemassa, onko tärkeä?
- Tyypillinen kokous, mitä tapahtuu?
- Mitä muuta kuin kokouksia?

3. Vaikuttaminen

- Millaista valtaa oppilailta on?
- Mihin saa vaikuttaa, mihin ei?
- Mistä aloitteet tulevat – luokat, oppilaskunnan jäsenet, koulun ulkopuolelta?
- Miten päätökset tehdään?

4. Edustus

- Miten hallitukseen valitaan – hyvä/huono tapa?
- Muiden oppilaiden edustaminen
 - o Miten muut oppilaat ovat mukana?
 - o Vastuu kaikkien oppilaiden äänenä?

5. Aikuiset

- Aikuisten (opettaja, rehtori, vanhemmat) rooli oppilaskunnassa?
- Rajoitukset, mahdollisuudet?

6. Hallituslainen

- Millainen on hyvä oppilaskunnan jäsen?
- Iän tai kokemuksen merkitys?

7. Toiminta

- Mikä on parasta oppilaskuntatoiminnassa?
- Voitaasiinko parantaa jotenkin?

Yksilöhaastattelu

1. Oma merkitys

- Miksi mukana, miten valittu?
- Oma rooli oppilaskunnassa?
- Kuunnellaanko mielipidettä, miten voi tuoda esiin?
- Onko iällä/osaamisella merkitystä?

2. Edustus

- Oma vai luokan ääni?

3. Hallitus ryhmänä

- Kuunnellaanko kaikkia?
- Millainen henki ryhmässä, millaista on olla osa sitä?

4. Oppilaskuntatoiminta

- Miltä tuntuu osallistua ja vaikuttaa?
- Haluatko jatkaa hallituksessa?
- Miten voitaisiin parantaa?

4. Hallituksen ulkopuolella

- Oppilailla valtaa omassa luokassa?
- Harrastuksia?
- Vaikuttamisen mahdollisuuksia siellä?
- Päätökset ja oman toiminnan suunnittelu omassa perheessä?