

PÄÄTÖKSENTEON ULKOPUOLELLA

Oppilaskuntatoiminta Jyväskylän alakouluissa

Eemeli Marttila & Juuso Norrena

Kasvatustieteen pro gradu
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Marttila, Eemeli & Norrena, Juuso. Päätöksenteon ulkopuolella. Oppilaskunta-toiminta Jyväskylän alakouluissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän alakoulujen oppilaskuntien toimintaa oppilaskuntien hallitusten pöytäkirjojen avulla. Oppilaskunta on edustuksellisen demokratian muoto, jolloin edustajiston toiminnan läpinäkyvyys sen valitsijoille on demokratian uskottavuuden kannalta oleellista. Pöytäkirjat valittiin aineistoksi, koska ne ovat hallituksen toiminnasta tiedottamisen tärkein dokumentti. Oppilaskuntien toimintaa verrattiin opetushallituksen julkaisemiin oppilaskunnan oppaisiin. Lisäksi tutkittiin kouludemokratian syvyyttä ja laveutta pöytäkirjojen valossa.

Oppilaskuntatoiminta on nähty Suomessa vastauksena oppilaiden osallisuuden ongelmiin. Oppilaskuntien määrä on lisääntynyt merkittävästi viime vuosina ja niiden lisäämistä edelleen on ehdotettu eri tahoilta. Oppilaskuntien toiminnasta tiedetään kuitenkin varsin vähän ja aiemmat tutkimukset perustuvat oppilaskuntaa ohjaavien opettajien sekä rehtoreiden näkemyksiin. Toteutunutta toimintaa ei ole käytännössä tutkittu.

Tutkimuksen aineistona olivat oppilaskunnan hallitusten pöytäkirjat seitsemältä Jyväskylän alueen koululta. Pöytäkirjoja oli tarkastelussa lukuvuodelta 2011–2012, sekä syksyltä 2012. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla noudattaen hermeneuttista tutkimusperinnettä.

Tutkimuksemme tärkeimmät tulokset olivat demokratian syvyyden ja laveuden heikko toteutuminen oppilaskuntien toiminnassa. Oppilaskuntien hallitukset eivät näyttäisi olevan todellinen osa kouluorganisaatiota. Oppilaskunnat vaikuttavat olevan toisaalta kouluarkea keventäviä oppilaiden yhteistyöelimiä, toisaalta osallisuuden ja vaikuttamisen harjoituskenttiä vailla todellista osaa päätöksenteossa. Hallituksen valta ulottuu vain sen sisäisiin asioihin, kuten pestien valintaan ja kokouskäytänteiden sopimiseen. Lisäksi organisoidaan opettajien ja rehtorin hyväksymiä tapahtumia. Aiemmista tutkimuksista tuttu oppilaskuntien ”humppakoneiston” rooli oli selkeästi nähtävissä.

Oppilaskuntien perustaminen kaikkiin kouluihin ei sellaisenaan vastaa lasten osallisuuden ongelmiin. Opetussuunnitelman perusteisiin sekä useisiin muihin asiakirjoihin kirjattu tavoite aktiivisesta kansalaisesta, joka osallistuu demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiseen ja kehittämiseen, ei tulosten mukaan toteudu pelkästään oppilaskuntatoiminnalla. Oppilaskuntia tulisi kehittää radikaalisti sekä lisätä lasten osallisuutta ja aktivointia myös muilla tavoin, jotta tavoitteisiin voitaisiin päästä.

Avainsanat: oppilaskunta, pöytäkirjat, kouludemokratia, osallisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	AKTIIVINEN KANSALAISUUS, DEMOKRATIA JA OPPILASKUNNAT.....	6
	2.1 Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus opetusta säätelevissä asiakirjoissa	7
	2.2 Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus koulussa.....	8
	2.3 Koulu, demokratia ja kouludemokratia.....	10
	2.4 Kouludemokratian historia Suomessa	12
	2.5 Oppilaskuntatoiminta Suomessa	14
	2.6 Oppaat oppilaskuntatoiminnan tukena.....	16
	2.7 Tutkimuskysymys.....	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
	3.1 Tutkimusmenetelmä	19
	3.2 Aineisto.....	19
	3.3 Analyysin kuvaus	21
4	TULOKSET.....	23
	4.1 Oppilaskunnan hallitusten kokouksissa käsiteltävät asiat	23
	4.2 Oppilaskuntien toiminnan laajempi kuvaus.....	25
	4.3 Kouludemokratian syvyys ja laueus pöytäkirjojen valossa.....	26
5	POHDINTA.....	28
	5.1 Lasten halu ja kompetenssi osallistua	28
	5.2 Oppilaskunnat vastauksena osallisuuden puutteeseen koulussa	30
	5.3 Oppilaskuntien problematiikkaa	32
	5.4 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja rajoitukset.....	36
	5.5 Lopuksi	37
	LÄHTEET	39
	LIITTEET	44
	Liite 1 Tutkimuslupapyyntö.....	44
	Liite 2 Teemakortisto	45

1 JOHDANTO

“Many western nations think of themselves as having achieved democracy fully, though they teach the principles of democracy in a pedantic way in classrooms which are themselves models of autocracy. This is not acceptable.” (Hart 1992, 5.)

Roger Hartin sitaatti kuvastaa tutkimuksemme lähtökohtia ja sitä ajatusprosessia, jolla aiheeseen päädyttiin. Koulun käytänteet ja opetusmenetelmät ovat mielestämme ristiriidassa demokratian ihanteiden kanssa. Vaikka koulun toimintaa ohjaavista asiakirjoista ilmenee vahva tavoite kansalaisesta, joka osallistuu aktiivisesti demokratian ylläpitoon ja kehittämiseen, ei tavoitteeseen ole täysin päästy. Koska suomalaisessa kontekstissa oppilaskuntatoimintaa on pidetty merkittävänä tekijänä tavoitteen täyttämässä, oli sen tutkiminen luonnollinen ja helppo valinta. Hartin mukaan demokratian sisältöjä opetetaan luokissa, joissa vallitsee opettajien itsevalta. Tutkimuksessa haluammekin selvittää, toteutuvatko demokratian ihanteet oppilaskuntien toiminnassa koululuokkia paremmin.

Nuorten matala äänestysaktiivisuus ja kiinnostuksen puute politiikkaa kohtaan ovat olleet huolena Suomessa tällä vuosituhanella (ks. mm. Arola & Sallila 2007, 7; Manninen 2008, 9; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010; Suutarinen 2006a, 5; Oikeusministeriö 2007, 2,8; Tomperi & Piattoeva 2005, 254–245). Toisaalta yhtä aikaa alhaisten äänestysprosenttien kanssa on kauhisteltu nuorison radikalisoitumista (ks. Suutarinen & Törmäkangas 2012), olivat kyseessä sitten itsenäisyyspäivän juhlien edustalla mieltään osoittavat kuokkavieraat tai eläinaktivistien turkistarhaiskut (Tomperi & Piattoeva 2005, 245). Koko EU:n laajuisena huolena on, etteivät lapset opi koulussa osaksi demokraattista yhteiskuntaa (Manninen 2007, 121). Euroopan neuvostoon onkin perustettu oma osasto, jonka tarkoituksena on kansalaiskasvatuksen ja ihmisoikeuksien huo-

mioiminen jäsenmaiden koulutusjärjestelmissä (Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education). Neuvoston kasvanut huoli demokratian ja ihmisoikeuksien vastaisten tendenssien kasvusta johti suositukseen, joka tulisi ottaa huomioon koulutusta koskevia lakeja ja säännöksiä tehtäessä (Council of Europe 2010). Suosituksessa otetaan vahvasti kantaa demokraattisen kansalaisyhteiskunnan ja lasten osallisuuden puolesta.

Suomessa oppilaskuntatoiminnan lisäämistä on tarjottu jo vuosia vastaukseksi lasten osallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden ongelmiin (ks. mm. Manninen 2008, 12; Oikeusministeriö 2007, 8; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013; Opetusministeriö 2010, 48). Oppilaskuntien lisäämistä on suositeltu kaikilla koulutusasteilla ja viimeisimpänä keinona on ehdotettu tehdä niiden olemassaolo myös alakouluissa pakolliseksi lainsäädännöllä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Oppilaskunnat on nähty myös kansainvälisesti yhtenä tärkeimmistä kansalaisyhteiskunnan muodoista (ks. Inman & Burke 2002 28–29).

On kuitenkin edelleen varsin epäselvää, ovatko oppilaskunnat vastaus osallisuuden ongelmiin ja mitä oppilaskunnat ylipäätään tällä hetkellä tekevät. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus eritellä, mitä osallisuudella, aktiivisella kansalaisuudella ja kouludemokratialla tarkoitetaan, mikä on kouludemokratian nykytila sekä selvittää, minkälaista on oppilaskuntien toiminta alakouluissa.

2 AKTIIVINEN KANSALAISSUUS, DEMOKRATIA JA OPPILASKUNNAT

Aktiivisella kansalaisuudella tarkoitetaan vastuun ottamista yhteisistä asioista ja osallistumista yhteisten asioiden hoitamiseen. Yhteistoiminnan tavoitteena on yhteinen hyvä ja pyrkimys kohti parempaa (Laitinen & Nurmi 2007, 11). Käsitteellisessä erittelyssä aktiivisesta kansalaisuudesta erotetaan joskus demokraattinen kansalaisuus, joka merkitsee tarkemmin osallistumista poliittiseen päätöksentekoon yhteiskunnan eri tasoilla. Voidaankin ajatella, että demokraattinen kansalaisuus on aktiivisen kansalaisuuden ilmentymä, jossa korostuu yhteiskunnallinen päätöksenteko. (Arola & Sallila 2007, 7; Laitinen & Nurmi 2007, 12.)

Tässä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä aktiivisen kansalaisuuden lisäksi ovat osallistuva kansalaisuus ja osallisuus. Osallisuus edellyttää aktiivisuuden lisäksi osallistumistietoja ja -taitoja sekä todellista mahdollisuutta tai valtaa osallistua (Hart 1992, 5; Holden & Clough 2000, 56). Aktiivinen kansalaisuus ja osallistuva kansalaisuus sisältävät käsitteinä vain vivahde-eron ja niitä käytetäänkin eri asiakirjoissa analogisesti (ks. Opetushallitus 2004, 40–41; Neuvonen 2008, 18). Tästä johtuen molempia termejä käytetään myös tässä tutkimuksessa, mutta ne voidaan tältä osin ymmärtää samaksi asiaksi. Peruskoulussa ja muissa oppilaitoksissa tapahtuvasta osallistuvaan kansalaisuuteen tähtäävästä opetuksesta käytetään käsitettä kansalaiskasvatus (*citizenship education*) (McCowan 2009, 3–4; Suutarinen 2006b). Tälle samalle oppiaineelle tai opetuksen sisällölle on käytössä eri maissa myös muita nimiä, kuten *civic education* ja *social studies* (McCowan 2009, 10, 18, 21). Suomessa, kuten useissa muissakin maissa, nämä yhteiskunnallisen kasvatuksen sisällöt on integroitu useaan eri oppiaineeseen sekä oppilaitoksen yleiseen toimintakulttuuriin (Suutarinen 2006b, 100–101; Suoninen ym. 2010, 12–13).

2.1 Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus opetusta säätelevissä asiakirjoissa

Perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa aktiivisia kansalaisia, jotka osallistuvat demokraattisen yhteiskunnan ylläpitoon ja kehittämiseen. Tämä perustehtävä on kirjattu lukuisiin opetusta sääteleviin asiakirjoihin, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS) (Opetushallitus 2004, 14), Perusopetuslakiin (628/1998, 2§) sekä Valtioneuvoston asetukseen koskien opetuksen valtakunnallisia tavoitteita (2012, 2§). Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus takaa kaikille sopimusvaltioiden lapsille ”oikeuden vapaasti ilmaista nämä [omat] näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa”. Lisäksi koulutuksen tulee pyrkiä muun muassa ”lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa --”. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 12. artikla, 29. artikla.) Suomenkin ratifioima Lapsen oikeuksien sopimus on laillisesti sitova asiakirja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) osallisuuden ja vaikuttamisen tavoitteita on avattu monipuolisesti aihekokonaisuuksien ja eri oppiaineiden yhteydessä. Aihekokonaisuudet ovat eheyttäviä ja läpäiseviä teemoja, jotka tulee sisällyttää oppiaineisiin ja koulun toimintakulttuuriin. POPS:ssa käytetään käsitettä ”osallistuva kansalainen”, mutta se voidaan tässä yhteydessä nähdä synonyymina aiemmin esitetylle aktiivisen kansalaisen määritelmälle.

”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuudessa päämääränä on oppilas, joka hahmottaa yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmasta, omaa osallistumiseen tarvittavat valmiudet sekä kehittää aktiivisesti demokraattista yhteiskuntaa. Lisäksi aihekokonaisuuden tavoitteena on ”luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille”. Edelleen, osallistuvan kansalaisen ominaisuuksina nähdään omatoimisuus, aloitteellisuus, päämäärätietoisuus ja yhteistyökyky. Oppilaan tulisi myös oppia ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta koulu- ja paikallisyhteisössä. Oppisisältöinä ovat mm. perustiedot julkisen sektorin ja elinkeinoelämän toiminnasta, demokratian merkitys yhteiskunnassa sekä osallistumis- ja vaikuttamiskeinot kansalaisyhteiskunnassa. (Opetushallitus 2004, 40–41.)

Laitisen ja Nurmen (2007) mukaan ei ole ollenkaan ongelmattonta, että aktiivinen kansalaisuus on niputettu yhteen yrittäjyyden kanssa opetussuunnitelman perusteissa. Osallistuvalla kansalaisuudella ja yrittäjyydellä on toki toisiaan tukevia yhtymäkohtia, mutta ne kuitenkin poikkeavat päämääriltään ratkaisevasti toisistaan. Yrittäjyyden perimmäinen tavoite on oma taloudellinen etu ja siten yrityksen kannattavuus, kun taas aktiivinen kansalainen toimii yhteiseksi hyväksi. Osallistuvan kansalaisuuden käsitteeseen kuuluu vastuu myös oman välittömän edun ulkopuolisista asioista, kun tavoitteena on yhteisön yhteinen hyvä. (Laitinen & Nurmi 2007, 29–30.) Aihekokonaisuuden tavoitteet ovatkin tältä osin ristiriitaiset.

Perusopetuksen yleisen tehtävänmäärittelyn ja aihekokonaisuuksien tavoitteiden lisäksi aktiivisen kansalaisuuden ja vaikuttamisen teemat ovat opetus-

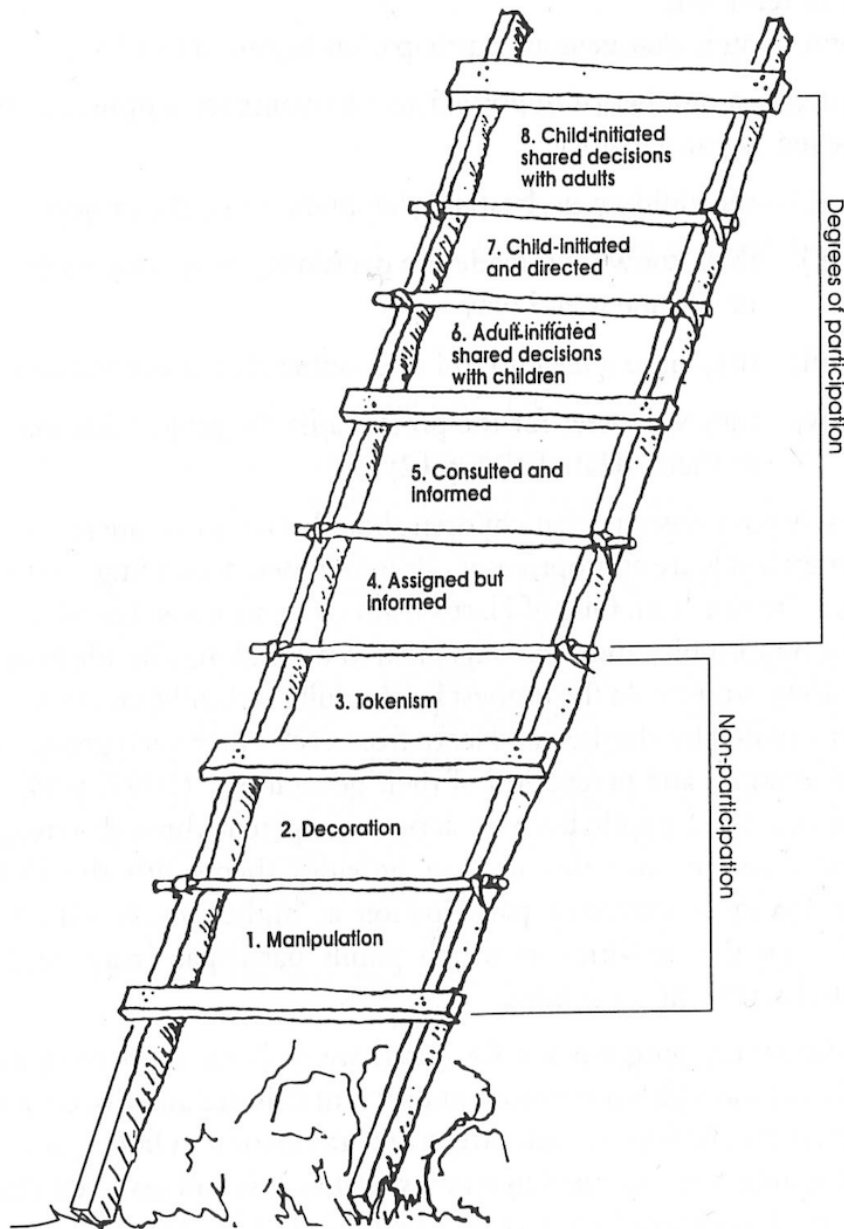
suunnitelman perusteissa esillä myös useissa oppiaineissa. Vahvimmin teema näkyy äidinkielen sisällöissä, joiden mukaan tavoitteena on muun muassa toimija, joka osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan (Opetushallitus 2004, 40). Myös matematiikan, biologian, maantiedon, elämänkatsomustiedon ja yhteiskuntaopin tavoitteissa pyritään edistämään oppilaan henkistä kasvua aktiiviseen toimintaan, tavoitteelliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokraattiseen vaikuttamiseen (Opetushallitus 2004, 151, 168, 175, 206, 218).

2.2 Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus koulussa

Aktiiviseen kansalaisuuteen tähtäävässä kasvatuksessa voidaan nähdä yksi ilmentymä kasvatuksen perinteisestä ristiriidasta yhteiskunnallisen ja yksilöä tukevan tehtävän välillä (ks. Siljander 2005, 79). Toisaalta tavoitteena pidetään yksilön kasvua, mutta päämääränä ovat myös yhteiskunnan kannalta edulliset tavoitteet. Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisella on selvä yhteiskunnallinen merkitys. Jo olemassa olevan yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitäminen tarvitsee kansalaisia, jotka osallistuvat yhteiskuntajärjestyksen mukaiseen toimintaan, kuten äänestämiseen. Mikäli kansalaisista kasvaa passiivisia yksilöitä tai toisaalta liian radikaaleja ja uudistusmielisiä, on poliittisen järjestelmän uskottavuus uhattuna. Tavoitteena voidaankin nähdä kansalainen, joka osallistuu päätöksentekoon jo olemassa olevien kanavien kautta, mutta ei ryhdy kyseenalaistamaan tai horjuttamaan järjestelmää. (Manninen 2008, 90.)

Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen tapahtuu aktiivisen toiminnan kautta eli osallistujaksi opitaan osallistumalla. Tiedot, taidot ja mahdollisuus aktiiviseen toimintaan pitää luoda, mutta itse toiminta ja aktiivinen osallistuminen ovat välttämättömiä aktiiviseksi kansalaiseksi oppimisen kannalta. (Inman & Burke 2002, 25; Nousiainen & Piekkari 2007, 7–8.) Osallisuudella on siis kaksoismerkitys koulussa: se on sekä väline että tavoite. Toisaalta se on tärkeä keino oppia taitoja ja valmiuksia kohti aktiivista kansalaisuutta, mutta toisaalta osallisuus itsessään on tärkeä osa kouluelämää.

Tärkeää tässä osallistavassa toiminnassa on aito vaikutusvalta. Nuoret ja lapset turhautuvat, kun kyse on näennäisosallistumisesta. Tällöin ”demokratian leikkinen” kääntyy itseään vastaan ja kiinnostus kaikkeen vaikuttamiseen hiipuu. Nuoret tietävät tarkkaan, milloin heillä on aitoa vaikutusvaltaa ja milloin vain ”leikitään demokratiaa”. (Laitinen & Nurmi 2007, 27–29.) Opettajan näkökulmasta haasteena on tasapainoilu sopivan haasteellisuuden ja toisaalta turvallisen ympäristön luomisen välillä (Holden & Clough 2000, 13).



KUVIO 1 Osallisuuden tikapuut (Hart 1992, 8)

Lasten osallisuuden eri asteita voidaan kuvata erilaisilla tikapuumalleilla, joista Hartin osallisuuden tikapuut (*The Ladder of Participation*, kuvio 1) on yksi tunnetuimmista (ks. Hart 1992, 8). Mallissa on kahdeksan askelmaa ja osallisuuden aste lisääntyy ylöspäin edettäessä. Vasta neljäs askel on aitoa osallisuutta, kolmen alimman ollessa erilaisia näennäisosallisuuden muotoja. Tikapuiden alimpana askelmana on lasten tietoinen harhaanjohtaminen eli manipulaatio (*manipulation*) ja toisena lasten koristeellinen (*decoration*) rooli, jossa lasten osuudeksi jää ainoastaan näkyvillä oleminen. Yleisimmäksi osallisuuden muodoksi länsimaissa Hart toteaa tikapuiden kolmannen askeleen (*tokenism*). Tällöin lapsia kuullaan näennäisesti päätöksenteossa, mutta heille ei anneta mahdollisuutta ymmärtää käsiteltävää asiaa tai muodostaa siitä mielipidettä keskenään. (Hart 1992, 9-10, 14.)

Ensimmäisessä varsinaisen osallisuuden muodossa lasten rooli on heille aikuisen toimesta osoitettu, mutta lapset ovat siitä tietoisia (*assigned but informed*). Tikapuumallin viidennellä askelmalla lapsia kuullaan ja heidät otetaan vakavasti, mutta aikuiset yhä tekevät päätökset (*consulted and informed*). Kuudes askelma eroaa edellisestä siinä, että päätökset tehdään yhdessä lasten kanssa (*adult-initiated, shared decisions with children*). Edelleen lasten osallisuus on seitsemännellä askelmalla, kun kyseessä on projekti, joka on lapsista lähtöisin ja heidän itsensä organisoima (*child-initiated and directed*). Tikapuumallin ylimmällä askeleella on osallisuuden korkein muoto. Tähän kuuluvat projektit, jotka ovat lasten suunnitteleimia ja organisoimia, mutta joissa lapset itse ottavat aikuiset mukaan päätösten toimeenpanossa tai jatkokehityksessä (*child-initiated, shared decisions with adults*). Mallin kahdella ylimmällä askelmalla osallisuus on siis lapsista itsestään lähtöisin. (Hart 1992, 9-10; 14.)

Hartin mukaan ei ole tarpeellista, että lapset toimivat aina ylimmällä osallisuuden askeleella. Lapsilla tulisi olla mahdollisuus valita osaamisensa ja halunsa mukaan, millä osallisuuden asteella milloinkin toimivat. Tärkeää on luoda tilanteita, joissa lapsella on mahdollisuus valita korkein kykyjensä mukainen osallisuuden taso. Yhtä kaikki, tärkeää on luoda tilanteita joissa *vähintään* neljännen portaan kriteerit täyttyvät, jolloin lasten osallistumista voidaan todella kutsua osallisuudeksi. Nämä neljä kriteeriä ovat:

1. Lapset ymmärtävät projektin tarkoituksen.
2. Lapset tietävät ketkä tekivät heidän osallistumisestaan koskevat päätökset ja miksi.
3. Lapsilla on merkityksellinen (eikä esim. koristeellinen) rooli.
4. Lapset ilmoittautuvat vapaaehtoiseksi projektiin sen *jälkeen*, kun heille on kerrottu mistä projektissa on kysymys.

(Hart 1992, 9-10.)

2.3 Koulu, demokratia ja kouludemokratia

Kun jokin kansallisvaltio on yleisen mielipiteen mukaan demokraattinen, pidetään sitä edistyneenä ja ihmisoikeuksia kunnioittavana. Demokratialla onkin lähtökohtaisesti vahvasti myönteinen konnotaatio (Setälä 2003, 9). Demokraattinen yhteiskunta ei kuitenkaan ole pelkkä hallintomuoto. Demokratian ideaalit ovat paljon laajemmat ja sisältävät erilaisia arvoja, kuten sukupuolten välinen tasa-arvo, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus sekä sanan- ja uskonnonvapaus (ks. Dahl 1998, 44–61).

Demokratian määrittely laajemmin yhteiskunnallisena käsitteenä on haastavaa. Demokratialla tarkoitetaan yleensä hajautettua valtaa, jossa kaikki osallistuvat yhteisistä asioista päättämiseen (Dahl 1998, 37; Dewey 1966, 87). Laveus ja syvyys ovat keskeisiä demokratian käsitteitä. Demokratian laveudella tarkoitetaan sitä, ketkä kaikki saavat valtaa yhteisössä. Syvyydellä tarkoitetaan puolestaan niitä asioita, joita päätöksenteko koskettaa (Ahonen 2005b, 39; Kärenlampi 1999).

Kouludemokratialla tarkoitetaan yleensä koulun eri osapuolille hajautettua valtaa koulun sisäisessä päätöksenteossa (ks. Kärenlampi 1999, 9; Ahonen 2007, 33, 35). Kouludemokratialla on käsitteenä suomalaisessa kontekstissa historiallinen lataus, mikä johtuu 1970-luvun kouludemokratiakokeiluista (historiallisesta kehityksestä tarkemmin luvussa 2.4). Nykyään kouludemokratialla voidaan myös viitata yksinkertaisesti demokratian taitojen opetteluun koulussa ilman varsinaista vallan jakamista oppilaille (Laitinen & Nurmi 2007, 26). Myös kouludemokratiaa voidaan tarkastella laveuden ja syvyyden määritelmien avulla. Olennainen kysymys koulussa demokratian laveuden kannalta on, ulotetaanko laveus kaikkiin koulussa työskenteleviin ihmisiin iästä ja asemasta riippumatta. Syvyyden kannalta mielenkiinnon kohteena on, ulottuuko demokraattinen päätöksenteko esimerkiksi koulun budjettiin tai opetussuunnitelmaan liittyviin asioihin. (Ks. Ahonen 2007, 39–40.)

Filosofi John Dewey (1966) on määritellyt demokratian ja koulutuksen suhdetta. Deweyn mukaan demokratian ja koulutuksen välisen suhteen pinnallinen selitys on ilmeinen. Kun demokraattisessa yhteiskunnassa yleinen mielipide on ratkaiseva, selviytymisen ja kehityksen kannalta on välttämätöntä, että äänestäjät ja kansalaiset ovat koulutettuja. Demokratia poistaa ulkoisen auktoriteetin olemassaolon, jolloin sisäinen halu osallistua ja vaikuttaa ovat välttämättömiä. Nämä piirteet puolestaan ovat saavutettavissa ainoastaan koulutuksen avulla. Selitys on kuitenkin Deweyn mukaan paljon syvällisempi. Kyseessä on ensisijaisesti yhteisöllinen elämäntapa ja yhteinen kokemus, eikä pelkästään muodollinen hallintamuoto. (Dewey 1966, 87.) Demokratian kannalta kasvatuksen tehtävänä on pinnallisesti osallistumisen ja vaikuttamisen halun herättäminen, syvällisemmin yhteisöllisyyden edellytysten luominen. On kuitenkin aiheellista kysyä, onnistuuko koulu kummassakaan tehtävässä.

Nykyään vallalla oleva liberaalidemokratia ja eritoten nousussa oleva uusliberalismi poliittisena ajattelutapana ovat muokanneet demokratian ja aktiivisen kansalaisuuden käsitettä, ja siten myös demokratian ja koulun suhdetta. Syrjäläisen (2004, 20) mukaan uusliberalistisen koulutusideologian tuoma muutos kansalaisuuden käsitteeseen on selkeä: "Uusliberalistisen koulutusideologian mukaan vapaus on negatiivista vapautta, jossa vapaus ymmärretään riippumattomuudeksi yksilöä sitovista yhteiskunnallisista ja poliittisista ehdoista sekä yhteiskunnallisesta vastuusta". Tällöin kansalaisuuden käsite hämärtyy ja tilalle tulee aktiivinen kuluttaja. Yhteiskunnalliset päätökset ikään kuin epäpolitiisoituvat siirtymällä yksilön tasolle. Näin vastuu päätöksistä ei enää olekaan valtion, kunnan tai muun yhteiskunnallisen instanssin. Päätöksen vastuu voi siirtyä kuluttajan lisäksi esimerkiksi kasvottomille markkinavoimille. Demokratiaskasvatuksen yksi paradoksi on, että vaikka aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen edellyttää aktiivista osallistumista, ei nykyinen liberaalidemokratia sitä sinällään vaadi. Äänen luovuttaminen edustuslaitokselle tasaisin väliajoin tai reilun kaupan banaanien valinta kaupassa eivät ole varsin aktiivisia toimia, mutta ne nähdään kuitenkin riittävinä poliittisina tekoina yksilötasolla. (Ks. Tomperi & Piattoeva 2005, 251–253, 255.)

Politiikan ja koulun suhde on käsitteellisesti vaikea. Poliitikka nähdään nykypäivänä koulussa kiellettyinä aiheena, eikä käsitys poliittisen toiminnan laittomuudesta koulussa ole vielä kukaan kokonaan poistunut (Ahonen 2005b, 20–21). Suomalaisessa kansalaiskasvatuksessa painottuvat edelleen puhtaat tiedolliset tavoitteet ja yhteiskunnallista osallistumista välttämään (Suutarinen 2006b). Niin ikään opettajaopiskelijoiden mukaan opettajan tulee välttää politikointia ja jopa politiikasta puhumista (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 48–49). Pyrkimys erottaa koulu ja politiikka toisistaan ei ole uusi. Suomessa taustalla vaikuttavat yhä vahvasti 1970-luvun kouludemokratiakokeilun luomat pelonsekaiset mielikuvat puolueiden vyörymisestä kouluun (ks. luku 2.4; Kärenlampi 1999, 82–83, 230–233). Eurooppalaisessa kontekstissa politiikan riisuminen koulusta alkoi selkeästi toisen maailmansodan jälkeen. Sodan kauhut nähtiin ihmisyyden rappiona ikään kuin irrationaalisuus olisi saanut vallan inhimillisyydestä. Useissa maissa ratkaisuksi nähtiinkin puhdistaa koulusta kaikki arvostondonnaisuus ja vapaa keskustelu. Kaikki mahdollinen uudenlainen ajattelu tukahdutettiin ja objektiivista tietoa arvostettiin yli muun. Poikkeuksena säilytettiin uskonto, jonka vahvistama ”orjamoraali” nähtiin kasvatukselle hyödyllisenä. (Varto 2005, 199.)

Edellä kuvatut muistot historiasta sävyttävät käsitystä politiikasta vahvasti puoluepoliittisena tai oman edun tavoittelemisen pelinä. Poliitikka on kuitenkin paljon laajempi käsite, joka viittaa yleisempään toiminnalliseen ilmiöön eli tekemiseen. Palosen (1997, 11–13, 189) mukaan kaikki kysymykset ja päätökset voidaan nähdä poliittisina, koska vaihtoehtoja on aina useita ja päätökset ovat mahdollisesti kiistanalaisia. Tämän näkemyksen mukaan opettaja politikoi työssään yhteiskunnallisena vaikuttajana jatkuvasti. Osallisuutta ja kriittistä ajattelua korostava pedagogiikka on mitä suurimmin poliittista ja poliittisuuden korostamista. Poliitikka on toki käsitteenä monimuotoinen ja kiisteltykin (ks. Palonen 1997), mutta ajatus koulusta politiikasta vapaana vyöhykkeenä on naiivi ja jopa absurdi. Tässä tutkimuksessa politiikka ymmärretään laajana käsitteenä, joka viittaa toimintaan jonka kohteena ovat yhteiset tai yhteiskunnalliset asiat.

2.4 Kouludemokratian historia Suomessa

Kouludemokratialla on Suomessa vahva perinne, johon kuitenkin sisältyy vaihtelevaa aaltoliikettä (Ahonen 2005a, 19). 1900-luvun alussa alkanut kehitys on myllerrysten jälkeen tilanteessa, jossa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien tärkeys on noussut yhteiskunnalliseen keskusteluun (ks. Suutarinen 2006a). Merkittävä vaikutus koulun pitkään jatkuneeseen kielteiseen suhtautumiseen oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia kohtaan on 1970-luvun kouluneuvostoilla. Neuvostot johtivat koulun politisoitumiseen ja sen johdosta lopulta yhteiskunnallisten oppisisältöjen poistamiseen kouluista. Kouludemokratian kehityksessä tapahtunutta pysähdystä ei tapahtunut muissa Pohjoismaissa tai Länsi-Euroopassa, joten sitä voidaan pitää suomalaisena ilmiönä, jonka vaikutukset on havaittavissa edelleen. (Ahonen 2005a, 22.) Esimerkiksi muissa Pohjoismaissa nuorten kokemus osallisuudesta on vahvempaa, mitä osaltaan selittävät

suomalaisen kouludemokratian historialliset vaiheet (Ahonen 2005a, 16; Suutarinen 2002, 25). Puoluepoliittiset tunnukset ja varsinkin opettajien poliittisten kantojen esittäminen ovat yhä tabuja suomalaisessa koulussa (Ahonen 2007, 37).

Ensimmäiset oppilaiden itsehallintoon liittyvät kokeilut ovat 1900-luvun alun oppikouluajoilta, jolloin vaikutteita haettiin amerikkalaisista ja saksalaisista esimerkeistä. Oppilaiden vaikutusvaltaan vaikutti tuolloin vahvasti John Deweyn ajattelu koulusta pienoisyhdistyksestä (ks. Dewey 1953, 1966). Yritykset jäivät kuitenkin yksittäisiksi, eikä niiden pohjalta syntynyt järjestäytynyttä toimintaa. Kouluhallitus kielsi vuonna 1936 poliittisen toiminnan kouluista, mikä vaikuttaa edelleenkin käsityksiin poliittisten puolueiden kuulumattomuudesta kouluun edes oppilaiden harrastustoiminnan kautta. (Ahonen 2005a, 19–20.)

Vuonna 1972 hyväksyttiin laki oppikoulujen kouluneuvostoista, joissa vallankäyttö ulottui merkittävästi myös oppilaiden käsiin. Kouluneuvostojen tehtävänä oli ottaa kantaa tuntijakoa, oppikirjojen valintaa, yhteisön jäsenten oikeusturvaa sekä koulun tulo- ja menoarvioon liittyviin asioihin. Neuvostot määräsivät myös oppilaiden kurinpidolliset rangaistukset. Voidaankin sanoa päätäntävällän ulottuneen syvälle ja kyseessä olleen todellista päätöksentekoa. Neuvostoissa opettajien ja oppilaiden edustus jakautui tasan, mikä tarkoitti oppilaiden suurta roolia koulua koskevissa päätöksissä. (Ahonen 2005a, 20–21; Ahonen 2007, 40–42; Kärenlampi 1999, 79–81.)

Kouluneuvostovaalit johtivat koulun politisoitumiseen ja vastakkaiset poliittiset kannat aiheuttivat yhteisöön vahvoja ristiriitoja. Tämän seurauksena opettajat vastustivat politiikan tuloa kouluun. Samaan aikaan toteutetussa peruskoulu-uudistuksessa kouluneuvostojen määräysvalta heikkeni, eikä oppikoulussa olleita neuvostoja toteutettu enää vuoden 1972 lain mukaisesti. 1980-luvun alussa kouluneuvostot lakkautettiin kokonaan ja samalla päättyivät myös kouluhallinnon uudistukset. Demokratian laveuden ja syvyyden epäonnistunut määrittäminen johti lopulta kouludemokratian alasajoon vuosikausiksi. Tähän olivat merkittävästi vaikuttamassa opettajien vahvan ammattijärjestön ponnistukset. Vanhoja käytänteitä palautettiin ja yhteiskunnallisia oppisisältöjä poistettiin opetussuunnitelmista. (Ahonen 2005a, 21–22; Kärenlampi 1999, 230–233; Suutarinen 2002, 25.) Suutarisen (2006c, 63–64) mukaan politiikkaan liittyvä keskustelu on suomalaisissa kouluissa edelleen hyvin vähäistä, vaikka historialliset esteet ovatkin jo poistuneet.

Vaikka 1970-luvun kouludemokratia-aaltoa ja sen tarjoamia mahdollisuuksia voidaan pitää poikkeuksellisenä, eivät sen tarjoamat mahdollisuudet koskettaneet kaikkia koulun oppilaita. Alle 15-vuotiaat olivat kouluneuvostoissa vailla äänivaltaa ja käytännössä sen toiminta tuki vain politiikassa eteenpäin pyrkiviä yksilöitä. (Ahonen 2005a, 21; Kärenlampi 1999, 81–83.) Tässä mielessä nykyinen oppilaskuntatoiminta toteuttaa kouludemokratiaa laueammin kuin 70-luvun kouluneuvostot (Ahonen 2005a, 27).

1990-luvun lopulla Suomessa havahduttiin tutkimustuloksiin (ks. Suutarinen 2002; 2004; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz 2001), joissa suomalais-

nuorten todettiin olevan epäluuloisia demokratiaa kohtaan, eikä heillä ollut myönteisiä omakohtaisia kokemuksia osallisuudesta. 1990-luvun koululaeissa puutteet oppilaiden vaikutusmahdollisuuksissa huomioitiin lukio- ja ammattikoulutuslaissa, joiden mukaan koulun tuli kuulla oppilaita ennen heihin vaikuttavien päätösten tekoa. Lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa on myös oltava oppilaiden yhteistoimintaa ja koulutyötä edistävä oppilaskunta. (Lukiolaki 629/1998, 31 §, 27 §; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 41 §.) Peruskoulujen osalta tätä oppilaskuntavelvoitetta ei kirjattu lakiin, mutta vuosituhannen vaihteessa kunnat alkoivat sisällyttää oppilaskuntia opetussuunnitelmiinsa. (Ahonen 2005a, 15–16; Ahonen 2007, 34.)

Vastauksena 2000-luvulla jatkuneeseen huoleen oppilaiden osallistumismahdollisuuksien ja -halukkuuden puutteesta aloitettiin sekä valtiorahallinnon että järjestöjen toimesta lukuisia hankkeita (Ahonen 2007, 36; Hansen 2007, 16; Rasku-Puttonen 2008, 156; Opetushallitus 2011, 22–28; ks. Manninen 2008; Oikeusministeriö 2007; Valtioneuvosto 2011, 71–81; Tuomisto 2011; Mäntyselä-Lamppu 2009; Tervonen 2009). Kehittämishankkeiden taustalla olivat myös Euroopan neuvoston ponnistukset osallistumisen ja aktiivisen kansalaisuuden edistämiseksi (Council of Europe 2010; Opetushallitus 2011, 21–22). Erilaisten hankkeiden tavoitteina oli lisätä lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksia innostamalla heitä ja luomalla puitteita vaikuttamiselle. Tämän lisäksi pyrittiin vaikuttamaan oppilaiden mahdollisuuksiin myös opettajankoulutuksen kehittämisen kautta (ks. Hansen 2007). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeella pyrittiin takaamaan myös tuleville opettajille kokemuksia osallisuuskulttuurista ja kehittää heistä kansalaisaktiivisia opettajia (Rantala 2006, 7). Vaikuttamiseen osallistuminen edellyttää lukuisia tietoja ja taitoja, joita voidaan ja pitää harjoitella paitsi koulussa, mutta myös opettajankoulutuksessa (Nousiainen & Piekkari 2007, 5; Rantala & Hansen 2006, 12).

2.5 Oppilaskuntatoiminta Suomessa

Suomessa lasten osallistumismahdollisuuksia ja aktiivista roolia on pyritty parantamaan pitkälti lisäämällä oppilaskuntatoimintaa (Manninen 2008, 12; Oikeusministeriö 2007, 8; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013; Opetusministeriö 2010, 48; Rasku-Puttonen 2008, 156). Opetusministeriön hankkeen ”Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu” yksi päätavoitteista oli oppilaskuntatoiminnan kehittäminen. Hankkeen pohjalta julkaistiin myös Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas (Nousiainen & Piekkari 2005), sekä myöhemmin Toimivan oppilaskunnan opas (Nousiainen & Piekkari 2007). Molemmissa painotetaan osallistumisen edellytyksiä ja siihen vaadittavia taitoja.

Oppilaskuntatoiminta ei ole lakisääteistä alakouluissa, mutta hallituksen esitys perusopetuslain muuttamisesta on tarkoitus antaa eduskunnalle keväällä 2013 (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Vuonna 2007 Perusopetuslakiin lisättiin ensimmäisen kerran maininta koulujen oppilaskunnista. Lisäyksessä todetaan, että ”Edellä 6 §:n 2 momentissa tarkoitettulla koululla voi olla sen oppilaisista muodostuva oppilaskunta. Sen tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoi-

mintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilaita koskevissa asioissa”. Lisäksi laissa määritetään, että mikäli oppilaskuntatoimintaa ei järjestetä, opetuksen järjestäjän tulee muilla tavoin huolehtia että oppilailla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä heitä koskevissa asioissa koulussa. (Perusopetuslaki 628/1998, 47 a §.) Oppilaskuntatoiminta on siis lain mukaan yksi vaihtoehto huolehtia oppilaiden osallisuudesta. Tehty lisäys oli Vanhasen hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tärkeimpiä lopputuloksia (Oikeusministeriö 2007).

Oppilaskunnan toiminnan järjestämisestä päättää opetuksen järjestäjä. Vuonna 2005 tehdyssä kansallisessa oppilaskuntatoiminnan kartoituksessa oppilaskuntatoimintaa järjesti 12,1 % kaikista vuosiluokkien 1-6 kouluista (Opetushallitus 2006, 3). Opetushallituksen vuoden 2011 demokratiakasvatusselvityksessä osuus oli noussut 61 %:iin. Keski-Suomen maakunnan alakouluissa 90 %:lla oli selvityksen mukaan toimiva oppilaskunta, mikä oli valtakunnallisesti korkein prosenttiosuus. (Opetushallitus 2011, 34–36.) Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmaan (2011) on kirjattu, että koulun toimintakulttuuriin kuuluu oppilaskunta. Lisäksi todetaan, että ”E erityistä huomiota kiinnitetään oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön.” (Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2011) Jyväskylän lasten ja nuorten osallisuusmallissa vaikutusmahdollisuudet pyritään tuomaan kaikenikäisten ulottuville oppilaskuntien, Lasten Parlamentin ja nuorisovaltuustojen yhteistyöllä (Tervonen 2009, 24).

Oppilaille tulee tarjota riittävät mahdollisuudet ja puitteet, jotta kiinnostus osallistumiseen ja vaikuttamiseen voivat syntyä (Hart 1992, 4; Holden & Clough 2000, 18). Jotta voidaan puhua todellisesta osallisuudesta, on oppilaille tarjottava mahdollisuus aitoon vaikuttamiseen puuhastelun sijasta. Laajimmillaan oppilaskuntien toiminta lähestyy todellista kouludemokratiaa, mutta suppeimmillaan oppilaskunta on koulupäiviä keventävä juhlatoimikunta. (Ahonen 2007, 46, 49.) Ahosen (2007, 35) mukaan oppilaskunnat eivät varsinaisesti käytä valtaa koulussa. Oppilaskuntaa ja siten oppilaita ei yleensä kuulla kehitettäessä koulun ”suuria asioita”, kuten opetussuunnitelmaa ja opetuksen laatua. Sillä ei siten ole valtaa osallistua yhteisistä asioista päättämiseen, mikä olisi demokratian hengen mukaista. Oppilaskunnat nähdäänkin usein vain oppilaiden yhteistoimintaelimenä, jonka valta jää hupitoimikunnan tasolle. (Ahonen 2007, 34–35.)

Oppilaskuntien tehtäviin on tavallisesti kuulunut juhlien ja teemapäivien järjestäminen. Toinen yleinen vaikutuskohde on ollut kouluympäristö, jolla tarkoitetaan luokkatilojen ja piha-alueiden muokkaamista. Vain 7,2 % peruskoulun oppilaskunnista on päässyt mukaan opetussuunnitelmatyöhön ja koulun toimintasuunnitelmaankin vain 29,2 %. (Opetushallitus 2006, 8.) Vuoden 2011 demokratiakasvatusselvityksessä, joka käsitti vaikutusmahdollisuudet oppilaskuntakartoitusta laajemmin, tulokset olivat samansuuntaisia. Oppilaskuntien määrä oli lisääntynyt huomattavasti, mutta opetussuunnitelmaan olivat päässeet vaikuttamaan edelleen vain 10 % oppilaskunnista, eikä tässä tutkimuksessa toimintasuunnitelmaa mainita ollenkaan. Juhlat (91 %), kouluympäristö (88 %) sekä teemapäivät ja -viikot (76 %) ovat myös demokratiakasvatusselvityksen

mukaan tärkeässä roolissa peruskoulujen oppilaskuntien toimintaa. Lisäksi lähes puolet tutkimukseen vastanneista peruskouluista ilmoitti oppilaiden voineen vaikuttaa opetussuunnitelman toteuttamiseen, kuten työtapoihin ja teemoihin. (Opetushallitus 2011, 37–38.)

Suomalaisnuoret ovat yhteiskunnallisesti tietäviä, mutta eivät kiinnostuneita politiikasta tai aktiivisesta osallistumisesta. Tulokset ilmenevät yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälisistä Civic- 1999 ja ICCS 2009 -tutkimuksista. (Ks. Kupari & Siisiäinen 2012; Suoninen ym. 2010; Suutarinen 2002; 2004.) Suutarisen (2002, 25, 54) mukaan vähäinen kiinnostus vaikuttamiseen johtuu heikoista osallistumisen mahdollisuuksista koulussa. Mahdollisuuksien puute on myös osatekijänä oppilaiden alhaiseen kouluviihtyvyyteen. Suomessa oppilaskunta-toiminnan kehittäminen ei ole ollut aidosti koulun tavoitteena, mikä ilmenee oppilaiden haluttomuutena osallistua niiden toimintaan (Suutarinen 2002, 55). Toisaalta oppilaskuntien kehittämisellä on ollut lisääviä vaikutuksia oppilaiden halukkuuteen osallistua oman koulun toiminnan parantamiseen (Rasku-Puttonen 2008, 156).

2.6 Oppaat oppilaskuntatoiminnan tukena

Oppilaskuntien perustaminen edellyttää systemaattista toimintaa ja rakenteita, jotka tukevat osallistumista (Manninen 2008, 13). Opetusministeriössä oppilaskuntatoiminnan tueksi laaditut oppaat antavat ohjeita ohjaavalle opettajalle oppilaskunnan työskentelyyn. Oppaiden mukaan oppilaskunnan tavoitteena on kehittää oppilaiden osallistumista ja vastuunottoa sekä parantaa heidän asemaansa koulussa. Toimivalla oppilaskunnalla tulee olla oppilaiden valitsema edustuksellinen hallitus, johon valitaan 1-2 edustajaa jokaiselta luokalta. Hallituksen koon kasvaessa yli 20 hengen pienempien osakokouksien järjestäminen mahdollistaa eri-ikäisten oppilaiden aktiivisen osallistumisen. Usein nuorimpien jäsenten ääni ei pääse kuuluviin kokouksissa (Wyness 2009, 543–544). Kaikki hallituksen kokoukset ja toiminta on tiedotettava kaikille oppilaskunnan jäsenille esimerkiksi koulun ilmoitustaululla. (Nousiainen & Piekkari 2007.) Oppilaskunnan hallituksella on juridinen vastuu pitää kirjaa kokouksista, päätöksistä ja varoista. Toiminnan tulee siis olla läpinäkyvää sekä kaikille oppilaskunnan jäsenille että sen ulkopuolisille tahoille. (Ahonen 2005b, 30; Ahonen 2007, 47.)

Oppilaskunnan hallituksen tehtävät on määritelty Opetusministeriön laatimassa toimivan oppilaskunnan oppaassa. Hallituksen tehtävänä on:

- johtaa ja koordinoida oppilaskunnan toimintaa.
- käsitellä oppilaiden, vanhempien tai muiden yhteistyötahojen esille tuomia asioita.
- ideoida myös itse käsiteltäviä asioita sekä valmistella ehdotuksia ja esityksiä yhteistyökumppaneille, kuten oppilaskunnalle, opettajakunnalle, rehtorille ja johtokunnalle.
- pyrkiä kehittämään oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja oppilaiden osallisuuden lisäämistä heitä koskevissa asioissa.

- tehdä lopulliset päätökset käytössä olevien varojen käytöstä. (Nousiainen & Piekkari 2005, 22; Nousiainen & Piekkari 2007, 25.)

Myös oppilaskunnan ohjaavan opettajan ominaisuuksia ja tehtäviä on määritelty oppilaskuntaoppaissa. Ohjaavan opettajan tulisi olla kiinnostunut oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien kehittämistä, tietoinen koulun toimintakulttuurista ja kykenevä sitouttamaan muut opettajat edistämään oppilaiden osallisuutta. (Nousiainen & Piekkari 2005, 28; Nousiainen & Piekkari 2007, 31.) Oppaiden mukaan ohjaavan opettajan tehtäviin kuuluu:

- kehittää ja valvoa oppilaskuntatoimintaa.
- laatia yhdessä hallituksen jäsenten kanssa toimintasuunnitelma ja aikataulu.
- tehdä yhteistyötä hallitusten jäsenten kanssa toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.
- vastata ja tukea, että puheenjohtaja ja sihteeri järjestävät hallituksen kokouksia säännöllisesti.
- kuunnella ja kannustaa oppilaita osallistumaan koko koulun hyvinvoinnin edistämiseen.
- rakentaa yhteistyötä oppilaskunnan ja opettajien välillä.
- valvoa yhdessä oppilaskunnan puheenjohtajan kanssa, ettei hallitus päätöksillään loukkaa kenenkään oikeuksia, tee laittomia päätöksiä, käytä oppilaskunnan varoja väärin tai toimi muuten vastuuttomasti.

(Nousiainen & Piekkari 2005, 24; Nousiainen & Piekkari 2007, 27.)

Oppilaskuntien toimintaa ohjaavat oppaat ja sitä kautta niiden toiminta on saanut myös kritiikkiä. Toimintaohjeissa ei oteta riittävästi huomioon oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisen jäsenistön aktivoimista (Ahonen 2007, 46). Oppilaskuntien toimintaan osallistuu varsin rajallinen joukko oppilaita, kuten mainittiin aiemmin kouluneuvostojen osalta (Ahonen 2005b, 26–27). Oppilaskunnan hallitus on edustuksellisen demokratian muoto, jossa valta keskittyy valitulle joukolle henkilöitä. Oppilaskuntien voisikin ajatella olevan oppilaiden osallisuutta lisäävä ja vahvistava mahdollisuus, mutta sen avulla ei voida täyttää kaikkia opetussuunnitelman aktiivisuuteen kasvamisen tavoitteita. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus rakentaa koulun toimintakulttuuria myös oppilaskuntatoiminnan ulkopuolella kouluun sisäänrakennettuna osana. Koulun toimintakulttuurin, ei pelkästään oppilaskunnan, on tuettava oppilaan kehittymistä omatoimiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi. (Opetushallitus 2004, 19, 40.)

2.7 Tutkimuskysymys

Suomessa oppilaskuntien toimintaa on pidetty ensisijaisena tekijänä osallistuvaksi kansalaiseksi kasvattamisessa (ks. mm. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 29; Opetushallitus 2005; Oikeusministeriö 2007, 7-8; Perusopetuslaki 628/1998, 2§). Oppilaskuntien toiminnan laveutta tai syvyyttä ei kuitenkaan ole määritelty missään asetuksessa ja itse oppilaskuntien olemassaolokin on vielä toistaiseksi kiinni koulun omasta toimintakulttuurista. Mahdolliseen toiminta-

taan on kuitenkin julkaistu ohjeita oppilaskuntaoppaiden muodossa (ks. Nousiainen & Piekkari 2005; 2007).

Oppilaskuntien toiminnasta tiedetään varsin vähän. Sekä vuoden 2005 oppilaskuntatoiminnan kartoituksessa (Opetushallitus 2005) että vuoden 2011 demokratiakasvatusselvityksessä (Opetushallitus 2011) on huomattava rajoite: ne perustuvat *ohjaavien opettajien* ja *rehtoreiden* näkemykseen oppilaskunnan toiminnasta. Avoimeksi jääkin, kuinka suuri jännite opettajien ja rehtorin näkemysten ja todellisen toiminnan välillä on. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan tutkimustarpeeseen ja kartoittamaan, mitä oppilaskunnan toimintaan todella kuuluu Jyväskylän opetustoimen kouluissa. Samalla tarkastellaan kouludemokratian syvyyttä ja laveutta oppilaskunnan hallitusten toiminnan perusteella.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on:

- Millaista on oppilaskuntien toiminta kokouspöytäkirjojen perusteella?

Tutkimuskysymystä tarkastellaan kolmesta näkökulmasta:

1. Hallitusten kokouksissa käsiteltävät asiat
2. Oppilaskuntien toiminnan laajempi kuvaus
3. Kouludemokratian laveus ja syvyys pöytäkirjojen valossa

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusmenetelmä

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa pyritään saamaan kattava kuva oppilaskuntatoiminnasta Jyväskylän kaupungin kouluissa. Haimme vastauksia tutkimuskysymykseen koulujen kokouspöytäkirjoista, joita analysoimme teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Analyysi etenee aineistolähtöisesti luokittelun ja teemoittelun osalta, mutta aineiston abstrahoinnissa aineisto on liitetty vahvasti jo aiemmin luotuihin käsitteisiin. Tutkimuksessa on lisäksi joitakin määrällisiä elementtejä, joita on hyödynnetty aineiston analyysivaiheessa. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä on käytetty tässä tutkimuksessa, vaikka niitä onkin perinteisesti pyritty asettamaan vastakkain (Aaltola & Valli 2010, 9; Eskola & Suoranta 2008, 74; Tuomi & Sarajärvi 2009, 65).

Laadullisen tutkimuksen laajasta kentästä tutkimuksemme edustaa hermeneuttista traditiota, jolla tarkoitetaan ymmärtämiseen ja tulkintaan pyrkivää teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Puhuttaessa hermeneutiikasta viitataan tavallisesti filosofiseen hermeneutiikkaan, jonka tärkeimpänä edustajana voidaan pitää Hans-Georg Gadameria (Oesch 2005, 14). Oleellista tulkinnassa on hermeneuttinen kehä, jossa kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Hermeneuttisessa perinteessä myönnetään, että lukijan ymmärrystä ja tulkintaa ohjaavat hänen merkitysodotukset ja ennakkoluulot. (Gadamer 2005, 29, 36–37.)

Tutkimus tehtiin syksyn 2012 ja kevään 2013 aikana. Aineisto muodostui valmiista dokumenteista, jotka kerättiin tutkimukseen osallistuneilta jyvaskyläiskouluilta. Oppilaskuntien hallitusten kokouspöytäkirjat analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jonka avulla pyrittiin saamaan mahdollisim-

man todenmukainen kuva oppilaskuntatoiminnasta. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kerätä aineisto, joka mahdollistaa monenlaiset ja eri näkökulmista tehtävät tarkastelut. Alasuutarin (2011, 84) mukaan tältä kannalta olisi ihanteellisinta, että aineisto olisi olemassa tutkijasta ja tutkimuksesta riippumatta. Valmiin dokumenttiaineiston lisäksi selvitimme Jyväskylän koulujen oppilaskuntatoiminnan tilannetta sähköpostikyselyllä ja puhelimitse.

3.2 Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu Jyväskylän alueen koulujen oppilaskuntien hallitusten kokouspöytäkirjoista. Aineistoksi valittiin pöytäkirjat, koska ne ovat ohjaavien opettajien kyselyitä tai haastatteluita autenttisempia materiaaleja. Kaikissa aiemmissa oppilaskuntatutkimuksissa aineistona ovat olleet ohjaavien opettajien ja/tai rehtoreiden kyselyt. Pöytäkirjojen tulisi kuvata oppilaskunnan hallituksen toimintaa selkeästi ja yksiselitteisesti koko oppilaskunnalle. Oppilaskuntatoiminta on edustuksellista demokratiaa, jossa hallitus toimii valittuna edustajistona, jonka toiminnan läpinäkyvyys sen valitsijoille on demokratian uskottavuuden kannalta oleellista. Pöytäkirjat ovat edustajiston toiminnasta tiedottamisen tärkein dokumentti, jonka tulisi olla esillä koko koululle esim. ilmoitustaulun avulla. (Ks. Nousiainen & Piekkari 2007, 51.)

Kuten tutkimuksessa on aiemmin todettu, Keski-Suomen maakunnassa oppilaskuntatoimintaa on yhdeksässä kymmenestä alakoulusta (Opetushallitus 2011, 34). Myös Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (2011) korostetaan oppilaskuntaa osana koulun toimintakulttuuria. Edellisten perusteella tutkimukseen pyydettiin osallistumaan jokaista kaupungin opetustoimen alaista alakoulua, lukuun ottamatta kolmea alkuopetusta antavaa päiväkotikoulua. Lisäksi tutkimukseen pyydettiin osallistumaan kaupungin opetuspalvelujen ulkopuolella toimivia Steinerkoulua ja Normaalikoulua. Tutkimuslupapyyntö lähetettiin 37 jyvaskyläläiselle koululle, joista seitsemän lähti mukaan tutkimukseen. Koulut sijaitsevat eripuolilla laajaa kaupungin koulujen aluetta. Mukana aineistossa on kyläkoulu, suuria alakouluja sekä yhtenäiskoulu. Näin aineistossa on edustusta erilaisista Jyväskylän kaupungin koulutyypeistä.

Lopulliseksi tutkimusaineistoksi muodostuivat kokouspöytäkirjat seitsemältä koululta (ks. taulukko 1). Kuudelta koululta saimme lukuvuoden 2011–2012 kokouspöytäkirjat, sekä mahdollisesti jo pidettyjen kokousten pöytäkirjoja syksyltä 2012. Yhdeltä koululta edellisen lukuvuoden pöytäkirjat puuttuivat, joten otimme heidän syksyn 2012 aineiston mukaan tutkimukseen. Joidenkin koulujen osalta yksittäisiä kokouspöytäkirjoja edelliseltä vuodelta puuttui, mutta tukevana materiaalina oli tällöin kokouksen esityslista sekä mahdollisia pöytäkirjojen liitteitä, esimerkiksi toimintasuunnitelma. Viidellä tutkimukseen osallistuneista kouluista kokouspöytäkirjat olivat paperisina versioina oppilaskuntakansioissa ja kahdella koululla ne olivat sähköisessä muodossa koulun internet-sivuilla vapaasti luettavissa.

TAULUKKO 1 Pöytäkirjat aineistona (n = koulujen määrä)

PÖYTÄKIRJAT AINEISTONA	n
Tutkimukseen osallistuneet koulut	7
Tutkimuksesta kieltäytyneet koulut	22
Koululla ei ollut pöytäkirjoja	6
Ei tietoa kieltäytymisen syystä	16
Koulut jotka eivät vastanneet yhteydenottoihin	9

Pöytäkirjoja pyydettiin kouluilta syksyn 2012 aikana. Lähestyimme ensisijaisesti koulujen rehtoreita sähköpostiviestillä (liite 1) ja muutamalla koululla kävimme itse kysymässä tutkimuslupaa. Kaikkiin kouluihin otettiin yhteyttä kahden kertaan ja niihin, joista saimme oppilaskunnan ohjaavan opettajan tiedot, yhteyttä otettiin useammin. Tästä huolimatta 9 koulua ei vastannut koskaan tutkimuslupapyyntöihimme ja 22 kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Kuiden koulun rehtorit ilmoittivat, ettei pöytäkirjoja tehdä ollenkaan tai että niitä ei ole tehty aikaisempina vuosina. 16 koulua ei puolestaan halunnut osallistua, vaikka pöytäkirjoja olisi voinut ollakin. Tarkempia syitä koulujen ja rehtorien kieltäytymisiin emme saaneet selville. (Ks. taulukko 1.)

3.3 Analyysin kuvaus

Ennen aineiston koodausta aineistoa tarkasteltiin vapaamuotoisesti, tarkoituksena kartoittaa, mitä mielenkiintoista pöytäkirjoista ilmenee. Tämän pohjalta aineiston koodausta varten luotiin teoreettinen teemakortisto (ks. liite 2; Eskola & Suoranta 2008, 152–154; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–98, 117–118). Teemakortiston avulla aineistosta koodattiin vain osa informaatiosta valmiiseen pohjaan. Tällä tavalla saatiin heti poissuljettua tälle tutkimukselle tarpeetonta tietoa.

Teemakortiston avulla oppilaskuntien toiminnasta koottiin tietoa sekä kokousettä vuosikohtaisesti (ks. liite 2). Molemmassa tarkasteluissa pöytäkirjoista koodattiin perustiedot, hallituksen toiminnan arviointi ja yleiskatsaus. Kokouskohtaisessa analysoinnissa pöytäkirjoja tutkittiin itsenäisenä kuvauksena kokouksen kulusta, kun taas vuositasolla tarkasteltiin lukuvuoden aikana tehtyjen pöytäkirjojen muodostamaa kokonaiskuvaa oppilaskuntatoiminnasta. Kokoustasolla tehdyn toiminnan sisällön koodaamisen avulla saatiin muodostettua myös kuva koko vuoden aikana kokouksissa käsitellyistä, päätetyistä ja kesken jääneistä asioista. Lisäksi vuositasolla selvitettiin osallistumisen jakautumista vertaamalla hallituksen jäseniä kaikkiin hallituksen tehtäviin, joihin oli vuoden aikana nimetty tekijä. Tällä tavalla saatiin määrälliset tulokset siitä, kuinka monta kertaa kukin hallituksen jäsen oli osallistunut nimettyyn tehtävään vuoden aikana, sekä kuinka montaa heistä ei ollut nimetty mihinkään tehtävään. Analyysissä keskityttiin oppilaskuntien hallitusten toiminnan sisältöön. Tee-

makortiston muiden osioiden informaatiota käsitellään oppilaskuntatoiminnan laajemmassa kuvauksessa, luvussa 4.2.

Analyysin toisessa vaiheessa koodatusta aineistosta muodostettiin luokkia. Aineistoa luokiteltiin teemakortiston alaotsakkeiden sisällä, minkä jälkeen laskettiin, montako kertaa mikäkin luokka esiintyi aineistossa. Luokittelun ja frekvenssien laskemisen jälkeen aineistoa teemoiteltiin laajempiin yläluokkiin. Suurimmiksi yläluokiksi muodostuivat kokouskäytänteet, teema- ja toimintapäivät, hallituspestit sekä fyysinen ympäristö. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93, 112–115.)

Analyysin kolmannessa eli abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitettiin vahvasti teoreettisiin käsitteisiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tehtyä teemoitusta analysoitiin deduktiivisesti suhteessa oppilaskuntaoppaiden sisältöön koskien hallituksen toimintaa. (Nousiainen & Piekkari 2007, 25, 36.) Analyysissä siis verrattiin lopulta oppilaskuntien toimintaa oppilaskuntaoppaiden ohjeisiin tuosta toiminnasta, vertaamalla pöytäkirja-analyysissa muodostettuja yläluokkia oppaista löytyviin pääluokkiin. Pöytäkirjoista tehdyn analyysin teemoittelu sekä lasketut frekvenssit on tiivistetty taulukkoon 2. Numeroidut (1-9) otsakkeet ovat peräisin oppilaskunnan oppaista (Nousiainen & Piekkari 2007, 25, 36) ja alaotsakkeet ovat analyysissä muodostettuja yläluokkia.

Lisäksi oppilaskuntien toimintaa analysoitiin demokratian laiveuden ja syvyyden näkökulmista. Hallitusten käsittelyssä olleita asioita verrattiin näiden käsitteiden aiempaan määrittelyyn. Myös oppilaskuntien toiminnan laajempaa kuvausta analysoitiin suhteessa demokratian syvyyteen ja laiveuteen.

4 TULOKSET

Tulososio on jaettu kolmeen alalukuun, joissa jokaisessa vastataan tutkimuskysymykseen eri näkökulmasta. Ensimmäisen osan muodostaa oppilaskunnan hallitusten kokouksissa käsiteltävät asiat, kun taas toisessa alaluvussa kuvataan laajemmin oppilaskuntien toimintaa. Tulososion kolmannessa alaluvussa verrataan oppilaskuntien toimintaa suhteessa demokratian syvyyden ja laueuden käsitteisiin.

4.1 Oppilaskunnan hallitusten kokouksissa käsiteltävät asiat

Alakoulujen oppilaskuntien hallitusten kokouksissa suuressa roolissa olivat *kokouskäytänteet, erilaisten hallituksen sisäisten tehtävien jako ja hallituksen toiminnan suunnittelu*. Tähän varsinaisen vaikuttamisen ja hallitustyöskentelyn ulkopuoliseen osaan kuului yli puolet (f=87) koodaamistamme maininnoista pöytäkirjoissa. Varsinaiseen työskentelyyn sisältyvistä toiminnoista erottuivat *positiivisen toimintakulttuurin edistäminen* (f=33) ja *kouluympäristön parantaminen* (f=26) sekä pienempänä kohteena *järjestyssääntöjen luominen* (f=7). Taulukossa 2 on esitetty oppilaskunnan hallitusten kokouksissa käsiteltävät asiat.

TAULUKKO 2 Oppilaskunnan hallitusten kokouksissa käsiteltävät asiat ja teemoista laske-
tut frekvenssit

Hallituksen toiminnan aiheita (mukaillen Nousiainen & Piekkari 2007, 36):	n
1. Kouluympäristön parantaminen	26
Kouluruokailu	7
Fyysinen ympäristö	19
2. Positiivisen toimintakulttuurin edistäminen	39
Teema- ja toimintapäivät	27
Koulun yhteiset käytännöt	6
Muut toimintakulttuurin edistämisen toimet	6
3. Koulun ongelmien käsittely	
<i>(Ei mainintoja)</i>	
4. Järjestyssäännöt	7
Säännöt	7
5. Koulun erilaiset strategiat	
<i>(Ei mainintoja)</i>	
6. Opetussuunnitelma	
<i>(Ei mainintoja)</i>	
Hallituksen jäsenet, roolit ja toiminta (mukaillen Nousiainen & Piekkari 2007, 25):	
7. Hallituksen toiminnan suunnittelu	7
Vuosi- ja puolivuotissuunnittelu	7
8. Oppilaskunnan hallituksen jäsenten roolit ja tehtävät	33
Hallituspestit	20
Edustustehtävät	13
9. Kokoustekniikka	47
Kokouskäytänteet	47
Muu hallituksen toiminta, ei sovi edellisiin jaotteluihin	
10. Muut	8

Positiivisen toimintakulttuurin edistämisen sisällä ylivoimaisesti eniten mainin-
toja saivat toimintapäivät, kuten diskot, hyväntekeväisyystempaukset ja liikun-
tapäivät. Teema- ja toimintapäivien järjestäminen olikin suurin yksittäinen op-
pilaskunnan hallituksen toiminnan osa-alue. Myös koulun yhteisten käytäntö-
jen luominen, kuten välituntitoiminnan edistäminen kuului hallitusten asialis-
toille. Tämän lisäksi positiivisen toimintakulttuuriin edistämiseen sisältyi *muut-*
osio, kuten hymypatsaan voittajan valinta ja piirustuskilpailun järjestäminen.

Kouluympäristöä hallitukset puolestaan kehittivät *fyysistä ympäristöä paranta-*
malla sekä vaikuttamalla *kouluruokailuun*. Etenkin fyysiseen ympäristöön vai-
kuttaminen oli usein hallitusten käsittelyssä ja se oli toiseksi suurin toiminnan
alue. Siihen kuuluneet asiat olivat usein oppilailta tai luokista tulleita toiveita,
joita hallitus käsitteli kokouksissaan. Esimerkkejä fyysisen ympäristön paran-
nusehdotuksista olivat toiveet pyöräkatoksesta ja lumikasojen siirtämisestä.

Koulun *järjestyssääntöihin* vaikuttaminen ja niiden käsittely hallituksessa jäivät vähäiseksi osaksi toimintaa ($f=7$). Säännöt koskivat tavallisesti välitunteja ja niiden aikana tapahtuvien leikkien turvallisuutta.

Huomionarvoista on, etteivät *koulun strategiat, ongelmien käsittely ja opetussuunnitelma* saaneet yhtään mainintaa. Tähän tärkeään tulokseen palataan tarkemmin osiossa 4.3. Analyysin muut -osio jäi huomattavan pieneksi sisältäen vain kahdeksan mainintaa. Esimerkiksi oppilaskunnan valokuvaus sekä ohjaavan opettajan tilinkäyttöoikeus olivat käsiteltyjä asioita tässä osiossa.

4.2 Oppilaskuntien toiminnan laajempi kuvaus

Lukuvuoden kokousmäärät vaihtelivat kouluittain neljän ja kolmentoista välillä. Kokoukset painottuivat selkeästi syyslukukauteen, erityisesti syyslokakuulle. Kokouksia oli paljon hallituksen muodostamisen ja erilaisten edustajien valinnan yhteydessä, mutta myöhemmin niitä oli selkeästi harvemmin ja vähemmän. Hallituksen muodolliseen organisoitumiseen käytettiin siis paljon enemmän aikaa kuin varsinaisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

Hallitusten jäsenistä kaksi kolmasosaa oli tyttöjä. Hallituspestit jakoutuivat samassa suhteessa sukupuolten välillä. Pöytäkirjoista paljastui selkeitä peukalokyytiläisiä, joita ei mainittu nimettyinä tekijöinä yhteenkään tehtävään. Enimmillään yli puolet hallituksen jäsenistä oli peukalokyytiläisiä. Tehtävät jakoutuivat hallituksissa muiden kesken varsin tasaisesti, eikä selkeitä työmyyriä kahta poikkeusta lukuun ottamatta ilmennyt.

Pöytäkirjoista ei useinkaan selvinnyt, mistä käsiteltävät asiat kokouksiin tulivat. Poikkeuksia olivat selvästi oppilaskunnan toimintasuunnitelmasta tai -kalenterista sekä pikku- tai lasten parlamentista asialistalle nousseet asiat. Luokista tai hallituksen edustajilta tulleet ehdotukset jäivät vähäisiksi. Epäselväksi jäi myös ohjaavan opettajan rooli kokouksissa. Pöytäkirjoissa ohjaava opettaja mainittiin vaihtelevasti, mutta yksittäiset maininnat eivät kertoneet opettajan todellisesta osuudesta kokouksen kulkuun. Yhdessä koulussa ohjaava opettaja toimi useita kertoja kokouksen sihteerinä, vaikka oppilaista oli nimetty henkilö tehtävää hoitamaan. Toisaalta kahdessa koulussa ohjaavaa opettajaa ei mainittu edes osallistujalistassa.

[Ohjaava opettaja] *esitteli keräysvaihtoehtoja. (Koulu 2)*

[Ohjaava opettaja] *kiitti oppilaskunnan hallitusta erinomaisesta työstä. (Koulu 3)*

[Ohjaava opettaja] *kysyy opettajanhuoneessa vapaaehtoisia tuomareita. (Koulu 4)*

[Ohjaava opettaja] *esittelee Pikku parlamentti asian. (Koulu 7)*

Vähäiset oppilailta tulleet ehdotukset ja niiden käsittely eivät johtaneet päätöksiin tai jatkotoimenpiteisiin. Käsiteltävät asiat ja tehdyt päätökset ilmenevät pöytäkirjoista kuitenkin hyvin. Pöytäkirjojen selkeänä heikkoutena voidaan pitää kokousten etenemisen puutteellista kuvausta. Kokousprosessin ontuvan kuvauksen takia jäi epäselväksi, miten päätöksiin oli päädytty.

Oppilaskuntalaiset saivat tehtäväksi kysellä luokkien kerhotoiveita. (Koulu 1)

[K]äytiin läpi loppukevään tapahtumakalenteri. (Koulu 2)

Muut esille tulevat asiat: ensi keskiviikkona 2.11.2011 klo: 9.00. (Koulu 4)

Keskusteltiin helmikuussa järjestettävästä discosta. [Ohjaava opettaja] kertoi alakoulun seinämaalauksesta. (Koulu 5)

Keskutettiin jalkapaloastosta [sic]. (Koulu 7)

Oppilaskunnan hallitusten tavallisimmat yhteistyötahot jakaantuivat selkeästi kolmeen ryhmään: luokat, opettajakunta ja rehtori sekä pikku- ja lasten parlamentti. Luokista tuli ja pyydettiin ehdotuksia kouluympäristön parantamiseen, opettajakunnalta ja rehtorilta puolestaan apua tai vahvistusta päätösten toteuttamiseen. Pikku- ja lasten parlamenteista tuli tehtäviä oppilaskunnan hallitusten toteutettavaksi, mutta yhteistyötä ei ollut toiseen suuntaan. Muut yhteistyötahot, kuten keittiöhenkilökunta ja koulun kiinteistöhuolto, saivat vain yksittäisiä mainintoja. Myös kaupungin Nuorisovaltuusto mainittiin ainoastaan kerran koko aineistossa.

Mikä olisi luokkien mielestä sopiva pakkasraja? Keskustelkaa... (Koulu 1)

Uuden toimintakalenterin suunnittelu: tänä vuonna halloweendisco ja mahdollisesti talent-kykyjenetsintäkilpailu, kysytään opettajilta sopivaa aikaa. (Koulu 4)

Terveisiä -- alueen Pikku Parlamentista: Toimeksianto Lasten Parlamentin suuristuntoon - koululle: koulumatkaturvallisuus. Esitys tehdään tammikuussa. (Koulu 3)

Käytiin läpi PP:n [Pikkuparlamentin] pöytäkirja. Toteutetaan kaksi tehtävää. (Koulu 7)

Kokouskohtaista oman toiminnan arviointia ei esiintynyt aineistossa ollenkaan. Joissakin tapauksissa toiminnan arviointi oli omana kohtana pöytäkirjapohjassa, mutta siitä puuttui sisällönkuvaus kokonaan. Vuositasolla omaa toimintaa arvioitiin yhdessä aineiston hallituksessa. Arviointi jäi kuitenkin pintapuoliseksi toteutuneiden tapahtumien toteutukseksi, eikä kehitettävää omasta toiminnasta löydetty.

[K]aikki toimintasuunnitelman tavoitteet toteutuivat. -- Samat asiat tavoiteltavissa [tulevana kouluvuotena] kuin tänä vuonna. (Koulu 3)

Hallitusten toiminta oli pöytäkirjojen analyysin perusteella lyhytjännitteistä ja katkonaista. Työskentely koostui pienistä palasista, joiden tavoitteena oli jonkin tapahtuman toteutuminen, konkreettinen hankinta tai yhteinen käytäntö. Keskeisiltään pidempiaikaisia kehittämisprosesseja ei hallitusten työskentelyssä esiintynyt ollenkaan.

4.3 Kouludemokratian syvyys ja laveus pöytäkirjojen valossa

Oppilaskunnan hallituksen käsiteltävinä ja päätettävinä olevien asioiden kirjo kertoo osaltaan kouludemokratian syvyydestä. Kuten edellä kuvattiin, toiminta keskittyi koulun toimintakulttuurin ja kouluympäristön parantamiseen (ks. tau-

lukko 2). Koulun opetussuunnitelma, erilaiset strategiat sekä koulun ongelmat olivat aiheita, joita ei hallituksissa käsitelty ollenkaan.

Hallituksen toiminnan kuvaus piirtää kuvan oppilaiden yhteistyöelimestä, jonka tehtäväksi jää kouluviihtyvyyden lisääminen ja koulupäivien keventäminen. Oppilaskunta ei ole osa kouluorganisaatiota, joka päättää koulun strategioista ja käsittelee koulun sisäisiä ongelmia. Kouludemokratian syvyys ei ulotu myöskään opetussuunnitelman tasolle. Oppilaiden valta ei siis näytä koskettavan opetusta ja oppimista koskevaa päätöksentekoa, eikä sen toiminta yllä luokkien sisälle edes fyysisen toimintaympäristön osalta. Oppilaskunnan hallituksen päätettävänä olevat asiat osoittavat, että kouludemokratian syvyys jää matalalle tasolle.

Demokratian laveudesta puolestaan kertoo se, kenelle kaikille on ulotettu valtaa yhteisistä asioista päätettäessä. Koska oppilaskunnalla ei näytä olevan selkeää asemaa koulun päätöksenteossa, on koulun demokratia paitsi matalaa (vrt. syvyys) myös kapeaa (vrt. laveus) pöytäkirjojen perusteella. Niiden tarkka perkaaminen osoittaa hallituksen voimattomuuden todellisessa päätöksenteossa ja rakentaa oppilaskunnalle mielipidevaikuttajan roolia suhteessa ylempiin päättäjiin. Oppilaskunnan hallituksen tehtävänä näyttäisi olevan oppilaiden mielipiteiden kerääminen ja niiden ilmaiseminen rehtorille ja opettajakunnalle. Esimerkiksi kouluun tehtävien hankintojen osalta hallitus voi esittää toiveita, mutta todellinen päätäntävalta on muualla. Tavallinen reitti oppilaskunnan hallituksen päätökselle on asian vieminen rehtorille, joka niin halutessaan ajaa asiaa eteenpäin.

Korjausehdotukset: erillinen korjauslista, toimitetaan rehtorille. (Koulu 2)

Opettajakunta kävi läpi [oppilaskunnan] toimintasuunnitelman ja hyväksytty toimintasuunnitelma on ilmoitus taululla. (Koulu 2)

Keskusteltiin luokista tulleista ehdotuksista, rehtori kehotti tekemään kirjalliset ehdotukset. (Koulu 5)

Asia 1: Takapihan karuselli. Päätös: kysymme rehtorilta asiasta. (Koulu 7)

5 POHDINTA

Tutkimuksemme tärkeimmät tulokset olivat demokratian syvyyden ja laveuden heikko toteutuminen oppilaskuntien toiminnassa. Oppilaskuntien hallitukset eivät näyttäisi olevan todellinen osa kouluorganisaatiota. Oppilaskunnat vaikuttavat olevan toisaalta oppilaiden yhteistyöelimiä tehtävinään keventää kouluarkea, toisaalta osallisuuden ja vaikuttamisen harjoituskenttiä vailla todellista osaa päätöksenteossa. Hallituksen valta ulottuu vain sen sisäisiin asioihin, kuten pestien valintaan ja kokouskäytänteiden sopimiseen. Lisäksi organisoidaan opettajien ja rehtorin hyväksymiä tapahtumia. Aitoa päätösvaltaa oppilaskunnan hallituksilla ei ole, vaan se on vietävä päätöksensä käytännössä aina rehtorin kautta eteenpäin. Aiemmista tutkimuksista tuttu oppilaskuntien ”humppakoneiston” rooli on selkeästi nähtävissä.

5.1 Lasten halu ja kompetenssi osallistua

Tuloksissamme painottuivat vahvasti oppilaskuntien vaikuttaminen koulun positiivisen toimintakulttuurin edistämiseen ja kouluympäristön parantamiseen. Lapsiasiavaltuutetun toimiston tutkimuksessa kouluruoka, pihan viihtyisyys ja välitunnit sekä yhteisöllisyyden lisääminen olivat alakoulun oppilaiden mielestä eniten parantamista kaipaavia asioita koulussa (Tuononen 2008, 21). Näitä oppituntien ulkopuolisia aiheita oppilaskunnat käsittelevät sekä tämän että muiden tutkimusten perusteella, mutta lopullista päätäntävaltaa oppilaskunnilla ei kuitenkaan näissä asioissa ole.

Toisessa lapsiasiavaltuutetun tutkimuksessa selvitettiin, mitkä lapset ja nuoret kokivat elämässään olevan hyvin ja mitä olisi parannettava. Koulu nähtiin sekä

hyvänä että kehitettävänä osana lasten ja nuorten elämässä. Koulua koskevissa vastauksissa mainittiin kouluruokailun jälkeen useimmin parannettavina asioina koulusuoriutuminen sekä oppiainesisällöt, läksyt ja kokeet. Myös koulupäivän rakennetta koskevia parannusehdotuksia oli mainittu yllättävän usein. (Arponen 2007, 14–17.) Pöytäkirjojen perusteella tällaisia opetusjärjestelyjä tai opetussuunnitelmaa koskevia asioita oppilaskunnat eivät kuitenkaan käsittele.

Oppilailla täytyy olla tiettyjä valmiuksia, jotta merkityksellinen osallisuus on mahdollista. POPS:ssa (2004) kirjattuna tavoitteena on ”kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia.” Holden ja Clough (2000, 18) käyttävät osallisuuteen tarvittavista valmiuksista termiä *action competence*, joka sisältää kriittisen ajattelun ja argumentaation taidot sekä kyvyn hyödyntää niitä. Tämä toimintakompetenssi kehittyy edelleen todellisen osallisuuden myötä. Merkitykselliset aktiviteetit yhdessä aikuisten kanssa kasvattavat toimintakompetenssia, jolloin kehittyminen vastuulliseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi tapahtuu tasaisesti käytännön kautta. Emme voi olettaa, että lapsista tulee yhtäkkiä vastuullisia ja aktiivisia kansalaisia kun he täyttävät 18, ilman että näitä taitoja on aiemmin harjoiteltu ja käytännössä kokeiltu. (Hart 1992, 5.) Lapsuus ei siis voi loppua silmänräpäyksessä sovitun iän tullessa täyteen.

Lapsuuden korostaminen erityisenä elämänvaiheena on ajatuksena suhteellisen uusi. Vielä keskiajalla lapset nähtiin fyysisesti pienikokoisina aikuisina, joiden tuli kuitenkin kunnioittaa isompiaan. 1700-luvun puolivälissä Rousseau korosti lapsuuden ainutlaatuisuutta ja vaati, että lapsen tulisi saada olla lapsi niin pitkään kuin mahdollista. Toisaalta vallalla oli myös käsitys perisynnin turmelemasta lapsesta riesana, joka tuli saattaa kurilla aikuisuuteen. (Vilén ym. 2011, 10–11.) 2000-luvun näkemys lapsuudesta ei ole sekään ristiriidaton. Kulttuurimme näkee lapsen keskeneräisenä, joka tulee ”saattaa aikuisuuteen” tai ”kasvattaa yhteiskunnan jäseneksi”. Molemmat ilmaisut ovat paljastavia siinä mielessä, että niissä lasta ei nähdä todellisena yhteiskunnan jäsenenä. Nämä näkemykset herättävät kysymyksen, onko aikuisuus sitten kehityksen määränpää tai jopa lapsuuden tarkoitus. (Vilén ym. 2011, 11–12; Qvortup 1994, 3–5.)

Toisaalta nykyään vallalla oleva lapsikeskeinen näkökulma korostaa lapsen ainutlaatuisuutta ja lapsuuden tärkeyttä sellaisenaan. Tällöin lapsuus nähdään prosessina, jonka jokainen vaihe on tärkeä ja aikuisuus on vain jatke tälle prosessille. (Vilén ym. 2011, 11–12.) Lapsuus on kuitenkin yhteiskunnassa yhä vahvasti rajoitetumpi elämänvaihe kuin aikuisuus. Lasten katsotaan olevan useissa asioissa kyvyttömiä päättämään itse tekemisistään, mistä johtuen lapsia koskevat eri säännöt kuin aikuisia. (Qvortup 1994, 1.) Tämän näkemyksen mukaan lapset on ikään kuin vapautettu vastuusta, jolloin lapsuus säilyy iloisena ja huolettomana leikin aikana. Lasten osallisuuden ja heidän omien mielipiteiden korostaminen luovat kuitenkin jännitteen tähän lapsuuskäsitykseen. Tutkimuksemme tuloksissa on havaittavissa mainittu jännite: oppilaskuntatoiminnan avulla halutaan antaa lapsille valtaa heitä koskeviin asioihin, mutta todellinen päätäntävalta on kuitenkin lasten ulottumattomissa.

Ajatus lapsuudesta viattomana ja vastuusta vapaana aikana vähättelee lasten kykyä mielipiteisiin ja valintoihin (Wood 2000, 31–32). Alakoulun oppilaskunta-

toiminnan näpertely ja vaikuttamisen leikkiminen eivät kehitä oppilaiden motivaatiota vaikuttaa myöhemmin elämässä. Näin ollen myös POPS:ssa (2004, 40–41) mainittuihin osallistuvan kansalaisen tavoitteisiin voidaan päästä vain todellisella päätösvallassa, ei näennäisvaikuttamisella. Lasten vakavasti ottaminen ja todellisen vallan antaminen murtavat romanttisen lapsuuskuvan, jossa lapsia täytyy suojella todelliselta maailmalta viimeiseen asti (ks. Hart 1992, 5; Wood 2000, 32; Qvortup 1994). Kuten todettua, tutkimuksissa suomalaisnuorten asenteet yhteiskunnalliseen toimintaan ovat olleet negatiivisia (Suutarinen 2002, 2004), mitä voivat osaltaan selittää vaillinaiset vaikutusmahdollisuudet alakoulussa.

5.2 Oppilaskunnat vastauksena osallisuuden puutteeseen koulussa

Tutkimuksemme tulokset osoittavat selviä puutteita ja ongelmia oppilaskuntien toiminnassa. Hallitusten työskentelyssä korostuu kouluarkea keventävien aktiiviteettien järjestäminen, mikä tukee aiempien oppilaskuntakartoitusten tuloksia (Opetushallitus 2006; Opetushallitus 2011). Pöytäkirjojen tarkastelu paljasti kuitenkin hallituksen toiminnan keskittyvän vahvasti kokouskäytänteisiin, sisäisten tehtävien jakamiseen ja toiminnan suunnitteluun. Hallitustyön tämä puoli ei tullut esiin aiemmissa kyselymuotoisissa kartoituksissa (ks. esim. Opetushallitus 2006; 2011), mutta painottui selvästi pöytäkirja-analyysissä. Kokouskäytänteiden harjoittelu voidaankin nähdä ainoana pidempiaikaisena kehittämisprosessina oppilaskuntien toiminnassa, vaikka sitä ei suoraan olekaan pöytäkirjoissa asetettu tavoitteeksi eikä siten tuloksissa esitelty.

Huomionarvoisena erona Opetushallituksen kartoitukseen ja selvitykseen olivat myös koulun opetus- ja toimintasuunnitelmaa koskevat tulokset. Tulostemme mukaan yhdenkään koulun oppilaskunta ei päässyt vaikuttamaan kyseisiin asiakirjoihin. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa prosenttiosuudet ovat olleet matalat, on ero tuloksiimme mielenkiintoinen. Eri tavoin tehtyjen ja eri aineistoista lähtöisin olevien tutkimusten välillä on tässä kohtaa selkeä ristiriita. Tutkimustulostemme perusteella aiempiin tutkimuksiin aiheesta voi suhtautua kriittisesti.

Oppilaskuntien lisäämistä pidetään selvästi keinona koulun aktiivisen toimintakulttuurin luomisessa. Niiden uskotaan auttavan oppilaiden osallisuuden, vaikuttamismahdollisuuksien ja aktiivisen kansalaisuuden ongelmiin sekä Suomessa että EU:n tasolla. Suomessa oppilaskuntatoiminnan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä voidaan kuitenkin pitää myös seurauksena poliitikkojen pelosta poliittisen järjestelmän toimivuudesta. Taustalla eivät niinkään ole pedagogiset, didaktiset tai humanistiset periaatteet, vaan äänestysaktiivisuuden laskeminen ja nuorisoaktiivisuuden lisääntyminen. (Manninen 2007, 120–121.) Suomessa ei siis oltaisi niinkään huolissaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista koulussa, vaan pikemminkin osallistumisesta ja sopeutumisesta vallitsevaan poliittiseen järjestelmään.

Olivat syyt oppilaskuntien lisäämiseen sitten poliittisia tai pedagogisia, niiden lisäämiseen on pyritty viime vuosina erilaisin lakimuutoksin, kuten tutkimuksessa on aiemmin esitelty. Hallituksen esityksessä perusopetuslain muuttamiseksi halutaan oppilaskuntien pakollisuuden lisäksi parantaa koulujen yhteisöllisyyttä ja työrauhaa ottamalla oppilaat mukaan opetussuunnitelmien ja järjestyssääntöjen laadintaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 49). Työrauha ja osallisuus on niputettu aiemmin yhteen oppilaiden vertaissovittelutoiminnassa, jossa oppilaita ohjataan ottamaan aktiivisesti vastuuta oman yhteisön hyvinvoinnista (Gellin 2007, 56, 60–61).

Toistuva osallisuuden niputtaminen yhteen jonkin toisen tavoitteen kanssa on mielenkiintoista. POPS:ssa (2004) osallistuvan kansalaisuuden tavoitteet on yhdessä yrittäjyyden teemojen kanssa, kun taas uudessa OKM:n lakiesityksessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) osallisuus valjastetaan työrauhan ylläpitämiseen. Eikö osallisuus ole itsessään tärkeää, ilman jotain toista rinnalla olevaa agendaa? Yrittäjyyden ja osallistuvan kansalaisuuden rinnastamisen ongelmallisuutta pohdittiin jo aiemmin (luku 2.1). Myöskään työrauhan ja osallisuuden vahva liitto ei ole ongelmaton. Mikäli osallisuutta lisätään ainoana tavoitteena edistää koulun työrauhaa ja siten helpottaa opettajien työtä, ollaan väärillä linjoilla. Oppilaiden valtuuttaminen ei sinällään ole väärin, mutta osallisuuden valjastaminen opettajien asian ajajiksi on eettisesti hataralla pohjalla.

Uudessa luonnoksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 otetaan selvästi kantaa oppilaskunnasta mahdollisuutena vaikuttamiseen ja päätöksentekoon liittyvien kokemusten hankkimisessa. Luonnoksessa jopa mainitaan, että ”Koulussa toimii kaikkien oppilaiden osallisuutta vahvistava oppilaskunta”. (Opetushallitus 2012, 15, 25.) Luonnoksen ja OKM:n aloitteen perusteella vaikuttaa todennäköiseltä, että oppilaskunnista tulee pakollisia kaikissa peruskouluissa. Tämän tutkimuksen tulosten valossa oppilaskuntien lisääminen ei kuitenkaan sinällään ratkaise oppilaiden osallisuuden ongelmia.

Jo nykyisessä POPS:ssa tavoitteet osallistuvan kansalaisuuden kehittymiseksi ovat varsin korkealle kurottavat. Tavoitteena on omatoiminen, aloitteellinen, päämäärätietoinen sekä yhteistyökykyinen nuori, joka kehittää aktiivisesti demokraattista yhteiskuntaa. Mielenkiintoista kuitenkin on, kuinka suuri osa näiden tavoitteiden toteutumisesta on laskettu oppilaskuntatoiminnan harteille. POPS:ssa ei mainita oppilaskuntia ollenkaan, mutta kuten aiemmin on eritelty, juuri oppilaskunnat nähdään usein vastauksena osallisuuden haasteisiin. Osa oppilaista ei kuitenkaan osallistu aktiivisesti oppilaskunnan toimintaan. Tämä tutkimus tarkasteli oppilaskuntatoimintaa, joten avoimeksi jää, kuinka hyvin POPS:ssa mainitut osallistuvan kansalaisen oppimistavoitteet toteutuvat läpäisevinä teemoina eri oppiaineiden opetuksessa. (Opetushallitus 2004, 40–41.)

5.3 Oppilaskuntien problematiikkaa

Oppilaskuntien toiminta ei ole ongelmaton hyvinkään toteutettuna. Tehokkaan oppilaskuntatoiminnan esteenä on aiempien tutkimusten mukaan useita

tekijöitä, joista osa on kuitenkin toisia selvästi yleisempiä. Mannisen mukaan opettajien keskuudessa on vahva perusasenne siitä, ettei oppilaskuntia tarvita ollenkaan ja oppilaiden osallistaminen laajemminkin on turhaa. Oppilaskuntien ohjaavien opettajien asenteet olivat myönteisemmät, mutta he kokivat tekevän-
sä työtä vahvasti yksin ilman työyhteisön tukea. Ohjaavat opettajat myös kokivat, että muut koulun opettajat eivät pitäneet oppilaskuntatoimintaa tärkeänä. Kysyttäessä oppilaskuntatoimintaa haittaavista tekijöistä, asenteet olivat toiseksi yleisin vastaus yhdessä kehittymättömän toimintakulttuurin kanssa. Yleisin vastaus oli ajan riittämättömyys oppilaskuntatoiminnalle. (Manninen 2008, 23–25.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen aikana tehdyt havainnot tukevat Mannisen tuloksia. Jo pelkästään kielteisten vastausten määrä tutkimukseen osallistumisen osalta kertoo karua kieltä, seitsemän koulua 37 koulusta halusi antaa pöytäkirjat käyttöömmee. Miksi niin harva koulu halusi osallistua tutkimukseen oppilaskuntatoiminnasta? Kiire voi osaltaan selittää kieltäytymisiä, mutta toisaalta tutkimukseen osallistuminen vaati kouluilta varsin minimaalisen vaivan, pöytäkirjojen luovuttamisen. Haluttomuus osallistua oppilaskuntatoimintaa koskevaan tutkimukseen voi myös kertoa oppilaskuntien arvostuksen puutteesta.

Seitsemän mukaan lähtenyt koulu reagoi aineistopyyntöömme positiivisesti, mutta ei varauksetta. Pöytäkirjojen merkitystä vähäteltiin enemmän tai vähemmän jokaisessa koulussa. Kiire ja kouluarjen hektisyys olivat yleisimmät syyt pöytäkirjojen vähättelyyn. Pöytäkirjojen merkitystä hyvänkin oppilaskunnan toiminnassa vähäteltiin myös useaan otteeseen. Lisäksi yllätykseksemme osa ohjaavista opettajista vähätteli hallituksen toimintaa oppilaiden iän takia todeten, etteivät näin pienet oppilaat voi saada mitään kovin rakentavaa aikaan. Selittelyn ja vähättelyn lisäksi useammassa kuin yhdessä tapauksessa ohjaava opettaja suhtautui tulkintamme mukaan epäilevästi tarkoituseriämme kohtaan ja halusi tietää tarkkaan millä tavalla oppilaskunnan toimintaa tarkastellaan. Esimerkki epäilevästä suhtautumisesta oli yhden ohjaavan opettajan asettama kieltä lainata pöytäkirjoja päiväksi koulun tilojen ulkopuolelle.

Ohjaavien opettajien ja rehtoreiden suhtautuminen oppilaskuntatoimintaan aineistonkeruuvaiheessa ei ollut alun perin suunniteltu tutkimuskohde, eikä se varsinaisesti sellaiseksi muodostunutkaan. Tehdyt havainnot ja niistä johdetut tulkinnat nähtiin kuitenkin niin mielenkiintoisina ja mahdollisesti myös tutkimustuloksia osaltaan selittävinä, että niistä päätettiin raportoida. Tämä siitäkin huolimatta, ettei kyseisten opettajien ja rehtoreiden suostumusta asiaan erikseen pyydetty.

Niin oppilaskunnan ohjaavien opettajien kuin muidenkin opettajien asenneongelmat ovat siis merkittävä oppilaskuntatoimintaa haittaava tekijä. Opettajien asenteiden ja virallisten asiakirjojen (ks. mm. Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2011 sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) välillä on selkeä ristiriita. Oppilaskuntien arvostus ei ole kentällä samalla tasolla kuin se on virallisissa linjauksissa. Ajanpuutteen näkeminen haittaavana tekijänä kertoo myös osaltaan asenteista ja arvostuksen puutteesta: oppilaskunnalle ei ole ha-

luttu priorisoida aikaa tai luoda luontevia rakenteita minkä puitteissa se ehtisi toimia (ks. Manninen 2008, 25). Huomionarvoista kuitenkin on, että tässä tapauksessa arvostuksen puute ei ole välttämättä opettajien asenteiden ongelma, sillä aikaa ja rakenteita oppilaskuntatoiminnalle voitaisiin luoda myös laajemmin esimerkiksi kunnallisella tai valtakunnallisella tasolla.

Osallisuuden lisääminen ei lähtökohtaisesti ole kustannusongelma, eikä rahan puute ole ohjaavien opettajien mielestä oppilaskuntatoimintaa merkittävästi haittaava tekijä (Manninen 2008, 25). Oppilaskuntatoiminnan ja sen ohjaavan opettajan yleisestä arvostuksesta kertoo kuitenkin siihen suunnatut resurssit, kuten esimerkiksi ohjaavan opettajan palkkaus. Voimassa olemassa opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksessa (OVTES) linjataan oppilaskunnan ohjaavan opettajan palkkioksi puoli - puolitoista vuosiviikkotuntia vastaava korvaus riippuen koulun koosta, kun kyseessä on vuosiluokat 7-9. Alakoulun oppilaskuntien ohjaaville opettajille ei sopimuksessa palkkioita taata ja käytännöt vaihtelevatkin laajalti. (OVTES 2012, 17 §.)

Mannisen tutkimuksessa kysyttiin myös oppilaskunnan toimintaa edistäviä tekijöitä. Oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet saivat eniten mainintoja. Mielenkiintoista onkin, että vaikutusmahdollisuuksien puute ei saanut mainintoja haittaavana tekijänä. Lähimpänä tällaista vastausta oli ”humppakoneeksi jääminen” joka sai vain kaksi mainintaa. Voidaankin tulkita, että ohjaavien opettajien mielestä todellinen vaikuttaminen näennäisnäpertelyn sijaan edistää oppilaskunnan toimintaa, mutta tämä puoli on jo kunnossa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että juuri ”humppakoneeksi jääminen” on yhä merkittävä ongelma kouludemokratian syvyyden kannalta. Todellisten vaikutusmahdollisuuksien puutteesta kertoo myös jo aiemmin mainittu laillisen aseman puute. Oppilaskunnilla ei ole lain tai asetuksen turvaamaa asemaa, joka määrittäisi sille jonkin päätäntävällän. Tällöin koulun johto, käytännössä rehtori, voi aina ohittaa tai peruuttaa kaikki oppilaskunnan tekemät päätökset.

Kouludemokratian syvyyssulottuvuutta voidaan eritellä tarkemmin jakamalla se kolmeen osaan: aloitevalta, neuvoa antava valta ja lopullinen päätäntävalta (Ahonen 2005a, 19). Kuten tulososiossa on kuvattu, oppilaskunnan päätäntävalta jäi ohueksi, mutta siltä kuitenkin kysytään neuvoa tai ideoita ajoittain suuremmistakin aiheista. Kouludemokratian syvyys näyttääkin ulottuvan oppilaskunnan ulottuville ainoastaan neuvoa antavan vallan osalta. Mahdollinen syy tähän syvyyden rajoittamiseen on heikko luottamus oppilaiden kykyyn tehdä tarpeeksi asiantuntevia päätöksiä koulua koskevissa asioissa. Taustalla vaikuttaa sitkeästi ajatus siitä, ettei lasten osallistuminen heitä itseäänkään koskevaan päätöksentekoon ole mahdollista nuoren iän ja kypsyttömyyden takia (Manninen 2007, 127; Qvortup 1994, 1-3).

Oppilaskunnilla voi ”humppakoneeksi jäämisen” lisäksi olla muitakin rooleja. Roolit ovat erilaisia opettajien tapoja suhtautua oppilaskuntatoimintaan, mitkä taas kuvaavat todellisia motiiveja oppilaiden osallisuutta kohtaan. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu -hankkeen aikana paljastui erilaisia motiiveja, miksi opettajat pitävät oppilaskuntatoimintaa hyvänä asiana:

- oppilaskunta rehtorin käsikassarana (oppilaskunnan hallitus toimii rehtorin apulaisena ja suorittaa töitä, jotka rehtori muuten joutuisi itse hoitamaan)
 - oppilaskunta opettajan työn helpottajana (opettaja pääsee itse helpomalla, kun delegoi tehtäviä oppilaskunnalle)
 - oppilaskunta yhteisöllisen vastuun luojana
 - oppilaskunta "humppakoneena"
 - oppilaskunta pedagogisena toimintamallina
- (Manninen 2007, 123)

Edellä olevien roolien vertaaminen Hartin tikapuumalliin antaa surullisen kuvan oppilaiden osallisuuden asteesta. Ainoastaan "oppilaskunta pedagogisena toimintamallina" asettuu todellisen osallisuuden askelmalle (*adult-initiated, shared decisions with adults*) muiden jäädessä näennäisosallisuuden asteille (*manipulation ja tokenism*). (Vrt. Hart 1992, 8–14.) Opiskelumotivaation lisääminen ottamalla oppilaskunta opetuksen suunnitteluun mukaan on esimerkki oppilaskunnasta "pedagogisena toimintamallina" (Manninen 2007, 123).

Tutkimuksemme tulokset yhdessä aiempien tutkimusten kanssa asettavat kyseenalaiseen valoon nykytrendin, jossa lakisäätteiset oppilaskunnat nähdään vastauksena oppilaiden osallisuuden ongelmiin. Sinänsä oppilaskuntien lisääminen on hyvä alku oppilaiden osallisuuden ja vaikutusvallan kasvattamisen kannalta, mutta pelkkä hallituksen muodostaminen ja kokouksien järjestäminen eivät ole riittäviä keinoja. Oppilaskuntatoimintaa tulee kehittää laajemmin ja luoda oppilaille mahdollisuudet ja aitoa päätäntävaltaa koulua koskevissa asioissa. Oppilaskunnasta olisi tehtävä osa koulun organisaatiota ja sille olisi annettava mahdollisuus osallistua suunnitteluun sekä päätöksentekoon (ks. mm. Nousiainen & Piekkari 2007, 22). Tällä hetkellä oppilaskunta on koulun päätöksenteon ulkopuolinen osa ja siten ylimääräinen rasite koulun kiireiseen arkeen.

Oppilaskuntatoiminta on edustuksellista demokratiaa, jossa valitulla hallituksella on olennainen rooli työskentelyssä. Sen tulisi kuitenkin olla läpinäkyvää jäsenistölle, mutta sitä se ei pöytäkirjojen perusteella tavallisesti ole. Oppilaskuntaoppaissa kokousten muistioita ja esityslistoja ehdotetaan tiedotusvälineeksi hallituksen toiminnasta (Nousiainen & Piekkari 2007, 26), mutta tutkimiemme pöytäkirjojen taso tiedotteena vaihteli laidasta laitaan. Näin ollen pöytäkirjat eivät sellaisenaan anna aina täysin selvää kuvaa hallituksen työskentelystä. Joissain kouluissa valittiin erilliset tiedotusryhmät hoitamaan tätä tehtävää, mutta niitä ei hyödynnetty pöytäkirjojen perusteella työskentelyssä millään tavalla. Oppilaskunnan hallituksen ja luokkien välinen tiedonkulku ja yhteistyö eivät toimi tehokkaimmalla mahdollisella tavalla. Tämä yhdistettynä siihen, että oppilaskunnan käsittelemät asiat eivät tule lapsilta itseltään, on selvä esimerkki Hartin tikapuumallin kolmannesta portaasta (*tokenism*) (ks. Hart 1992, 9–10).

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat osaltaan oppilaiden osallisuuden asteesta oppilaskuntatoiminnan valossa. Koska oppilaskuntatoiminta nähdään keinona lisätä oppilaiden osallisuutta, on aiheellista kysyä minkälaista osallisuutta se

todellisuudessa lisää. Tulosten vertailu aiemmin esiteltyyn Hartin (1992) tika-puumalliin on tässä tapauksessa varsin mielekäästä.

Kuten aiemmin on mainittu, oppilaskuntien valta jää neuvoa antavan vallan asteelle. Oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan ja ne otetaan vakavasti, mutta todellinen päätäntävalta on aikuisten käsissä. Hartin mallin viides askelma, *consulted and informed*, kuvaa tällaista osallisuuden muotoa. Huomionarvoista on, että lasten toiminta on tällä askelmalla edelleen aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamaa, vaikka lasten mielipiteet ovatkin keskeisessä asemassa.

Toisaalta voidaan kyseenalaistaa, ovatko lapset tietoisia siitä, että oppilaskunta-toiminta on aikuisten organisoimaa toimintaa, jossa aloitevalta ja lopullinen päätäntävalta ovat lasten ulottumattomissa (ks. Ahonen 2005a, 19). Mikäli lapsille ei anneta todellista mahdollisuutta ymmärtää rooliaan eikä käsiteltävää asiaa, on kyseessä selkeästi Hartin mallin kolmas näennäisosallisuuden muoto (*tokenism*). Tämän askelman mukaisen toiminnan selvä ongelma on myös se, ettei lapsille anneta aikaa ja mahdollisuutta muodostaa mielipidettään yhdessä vertaisten kanssa. Mikäli hallituksen ja muiden oppilaiden välinen kommunikatio ei ole jatkuvaa ja tehokasta, ei oppilailta ole todellista mahdollisuutta muodostaa mielipidettä keskenään ja kyseessä on selkeästi Hartin mallin kolmas porras.

Tulosten mukaan oppilailta itseltään tulleet ehdotukset olivat kokouksissa vähäisiä, eivätkä ne johtaneet päätöksiin tai jatkotoimenpiteisiin. Lapsille ikään kuin annetaan ääni päätöksenteossa, mutta sitä ei kuunnella. Hart kuvaa juuri tällaisen näennäisosallisuuden muodon (*tokenism*) yleisyyttä. Ongelma on yleinen juuri kehittyneissä länsimaissa, joissa lasten oikeuksia osallistua heitä itseään koskevaan päätöksentekoon pidetään tärkeänä, mutta niiden toteutusta ei todellisuudessa ymmärretä (Hart 1992, 9-10).

Kun oppilaskunnan valta jää ainoastaan neuvoa antavan vallan asteelle, on vaarana, että lasten osallisuus jää manipulaation (*manipulation*) tasolle. Esimerkki tällaisesta olisi tilanne, jossa oppilaskuntaa konsultoidaan jonkin asian kuten välituntisääntöjen tiimoilta, minkä jälkeen opettajat tekevät keskenään välituntisäännöt välittämättä oppilaskunnan mielipiteestä. Uudet säännöt voidaan tällöin kertoa oppilaille "heidän itsensä" kehitleminä. Mikäli oppilaskuntaa johdetaan tällä tavalla harhaan, on kyseessä oppilaiden manipulaatio, joka on Hartin mallin alin porras.

Oppilaiden osallisuus nykyisen oppilaskuntatoiminnan valossa on tämän tutkimuksen tulosten mukaan parhaimmillaankin Hartin mallin viidennellä portaalla (*consulted and informed*). Osallisuuden valuminen näennäisosallisuudeksi on kuitenkin huomattava ongelma.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja rajoitukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tutkija on itse tärkeä luotettavuuden mittari. Tutkijan ennakkokäsitykset ja tulkinnan subjektiivisuus ovat väistämättä tutkimuksen kulkuun vaikuttavia tekijöitä. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Jotta tutkijan subjektiivisuus ei vie arvoa tutkimuksen tuloksilta, pitää tutkijan pystyä kuvaamaan koko tutkimusprosessi erittäin tarkasti. Tärkeimpänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaankin pitää tutkimuksen kulun erityisen tarkkaa raportointia. Sen avulla ulkopuolisen lukijan on mahdollista ymmärtää laadulliselle tutkimukselle tyypillinen vaihteleva prosessi. (Kiviniemi 2010, 81–83.) Pyrkimyksenä on siis kuvata raportissa yksiselitteisen tarkasti aineistonkeruu, analyysi sekä johdetut tulkinnot. Tällöin lukija pystyy arvioimaan kuvauksen ja tehtyjen tulkintojen välistä uskottavuutta, eli selityksen luotettavuutta.

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen. Erityisesti analyysia on pyritty kuvaamaan yksiselitteisesti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Analyysin keskeiset väliaineet, kuten tehty teemakortisto, ovat tutkimuksen lopussa liitteinä. Tämän tutkimuksen luotettavuutta parantaa lisäksi kahden tutkijan osallistuminen koko tutkimusprosessiin. Tämä niin kutsuttu tutkijatriangulaatio on erityisesti tulosten analysoinnin ja tulkitsemisen vaiheessa luotettavuutta lisäävä tekijä. Jatkuva yhdessä tekeminen ja tutkijoiden välinen kommunikaatio on osaltaan lisännyt tulkintojen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 69.)

Myös tutkijoiden ennakkokäsitysten raportointi lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Ennakkokäsityksemme oppilaiden osallisuudesta koulussa olivat varsin kriittisiä. Olemme olleet huolisamme lapsen roolin hupenemisesta passiiviseksi vastaanottajaksi, jonka omia ajatuksia ei oteta vakavasti. Tämä kriittinen suhtautuminen ja huoli oli osaltaan vaikuttimena tutkimusaiheen valinnassa.

Tutkimuksen eettisyys tulee ottaa huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa, koska tutkija tekee prosessin aikana lukuisia ratkaisuja, joissa eettiset näkökulmat on otettava huomioon. Karkea jaottelu voidaan tehdä tiedon hankinnan ja sen käytön välillä. (Eskola & Suoranta 2008, 52.) Tässä tutkimuksessa aineiston hankinnan eettisyydestä on huolehdittu esimerkiksi rehtoreille lähetetyn tutkimuslupapyyntön avulla. Toisaalta tutkimuksen valmis dokumenttiaineisto eli pöytäkirjat ovat julkisia asiakirjoja, mikä poistaa tiettyjä esimerkiksi haastatteluaineistolle tyypillisiä eettisiä haasteita. Tiedon käytön eettisyyttä pohdittiin edellä luotettavuuden yhteydessä. Raportoimalla tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja tuomalla esiin omat ennakkokäsityksemme tutkittavasta aiheesta on lukijalla mahdollisuus itse arvioida tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimuksemme eettisyyden kannalta suurimpana ongelmana pidämme ohjaavien opettajien kanssa käymämme vuorovaikutuksen raportointia. Kyseiset keskustelut käytiin tilanteissa, joissa ohjaavilta opettajilta ei kysytty suostumusta niiden sisältöjen käyttämisestä tutkimuksessa. Tästä syystä tulkinnot on jätet-

ty pieneen rooliin tutkimuksessamme, mutta halusimme kuitenkin mainita niitä kiinnostavuutensa vuoksi eettisestä ongelmallisuudesta huolimatta.

Tutkimuksen aineiston muoto, valmiit kirjalliset dokumentit, aiheuttaa tiettyjä rajoituksia tulosten osalta. Esimerkiksi oppilaskuntien merkityksellisyyttä oppilaiden kannalta ei tällaisella aineistolla voida tutkia. Myöskään tulkintoja oppilaiden kokemuksista oppilaskuntatoiminnasta ei voida tehdä. Nämä kysymykset oppilaiden kokemuksista ja oppilaskuntatoiminnan merkityksestä heille näyttäytyvätkin mielenkiintoisina jatkotutkimusaiheina, mitkä avautuisivat erilaisen aineiston ja tutkimusmenetelmän avulla. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia muutosta oppilaskuntien toiminnassa jonkin konkreettisen muutoksen tai mittavan kehityshankkeen yhteydessä. Joitain muutosehdotuksia on esitelty tutkimuksen lopussa.

Aineistojen pohjalta tehtiin päätelmiä oppilaskuntien toiminnasta, joten on aiheellista kysyä kuinka hyvin pöytäkirjat edustavat kyseisten oppilaskuntien toimintaa. Ongelmina tästä näkökulmasta olivat lähinnä kirjaamiseen liittyvät vaikeudet, erityisesti hyvin nuorten sihteerien kohdalla. Osa pöytäkirjoista oli tästä johtuen vaikeaselkoisia. Toisaalta pöytäkirjojen asema tärkeimpänä dokumenttina hallituksen toiminnan tiedottamisessa vahvistaa huomattavasti niiden edustavuutta.

Edustavuuden kannalta on oleellista kysyä myös, miten hyvin osallistuneiden seitsemän koulun oppilaskuntatoiminta edustaa kaikkien Jyväskylän koulujen oppilaskuntatoimintaa. Voidaan kyseenalaistaa, minkälaiset koulut lähtivät mukaan tutkimukseen ja minkälaiset päättivät olla osallistumatta. Koulut joissa oppilaskuntatoiminta oli vasta aloitettu tai se oli jostain syystä jäänyt takalalle, saattoivat jättäytyä pois tutkimuksesta tämän takia.

Tulosten yleistettävyyden kannalta on lisäksi oleellista pohtia aineiston edustavuutta kansallisella tasolla. Kuten on aiemmin todettu, Keski-Suomen maakunnassa on valtakunnallisesti eniten toimivia alakoulujen oppilaskuntia (Opetushallitus 2011, 34–36). Lisäksi Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaskuntaa osana koulun toimintakulttuuria (Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2011). Näiden seikkojen perusteella voidaan sanoa, että Jyväskylässä on ainakin pyritty oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen.

5.5 Lopuksi

Mikäli aktiivisen kansalaisuuden ja oppilaiden osallisuuden tavoitteita pyritään saavuttamaan oppilaskuntatoiminnan avulla, on sen uudelleenorganisointi välttämätöntä. Hyvätkin kehitysehdotukset valuvat hukkaan, ellei toiminnalle anneta sen ansaitsemaa arvoa, aikaa ja paikkaa. Nykyisellään oppilaskunnan hallituksen toiminta on oppilaille ja ohjaaville opettajille ajankäytön kannalta ylimääräinen riesa, eikä luonnollinen osa koulun toimintaa (ks. Manninen 2008, 23–25).

Oppilaskunnan merkitystä voidaan kasvattaa ottamalla se selvemmin osaksi koulun rakennetta. Hallituksen toimintaa tukevia rakenteita, jotka lisäävät oppilaskunnan osallisuutta, voivat olla oppilasedustus opettajankokouksissa sekä tiivis yhteistyö rehtorin kanssa sekä toisaalta kunnan tasolla, esimerkiksi nuori-sovaltuuston kanssa (Manninen 2007, 119; Nousiainen & Piekkari 2007, 40–41). Näiden lisäksi oppilaskuntatoimintaa olisi kehitettävä myös alaspäin ruohonjuuritasolle, jossa yhteistyötä luokkien ja hallituksen välillä olisi lisättävä. Kaikki tässä mainitut ehdotukset vaativat kuitenkin lähtökohtaisesti sen, että oppilaskuntien toiminnalle annetaan selvästi lisää aikaa ja luonnollinen paikka koulu-yhteisössä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Tutkimuksen viitekehyksiä ja analyysin polkuja. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 8–9.
- Ahonen, S. 2005a. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.
- Ahonen, S. 2005b. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopisto, 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.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arola, P. & Sallila, P. 2007. Lukijalle. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi – Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–10.
- Arponen, A.-L. 2007. ”Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Tulostettu 10.4.2013.
http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=4195284&name=DLFE-8164.pdf
- Council of Europe 2010. Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7. Council of Europe Publishing. Tulostettu 13.5.2013
http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf
- Dahl, R.A. 1998. On Democracy. New Haven & London: Yale University Press.
- Dewey, J. 1953. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1966. Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gellin, M. 2007. Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino, 56–68.
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Hart, R. A. 1992. Children`s Participation. From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4. Florence: Unicef International Child Development Centre. Tulostettu 12.3.2013 http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Holden, C. & Clough, N. 2000. "The child carried on the back does not know the length of the road" The teacher`s role in assisting participation. Teoksessa C. Holden & N. Clough (toim.) Children as Citizens – Education for Participation. London: Jessica Kingsley Publishers, 13–28.
- Inman, S. & Burke, H. 2002. Schools councils: An Apprenticeship in Democracy. Lontoo: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2011. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 9.1.2013
<http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=opsperusteet4>
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kupari, P. & Siisiäinen, M. 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi – Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–30.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. Viitattu 12.1.2013
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Yhdistyneet Kansakunnat. Tulostettu 13.3.2013
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf
- Lukiolaki 629/1998. Viitattu 12.1.2013
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- Manninen, J. 2007. Oppilaiden osallisuus koulussa – Oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino, 119–128.
- McCowan, T. 2009. Rethinking citizenship education : a curriculum for participatory democracy. New York : Continuum International Pub. Group.
- Mäntyselä-Lamppu, S. 2009. Oppilaskuntatoiminta osana kunnan virallista vaikuttamisjärjestelmää. Teoksessa T. Karhuvirta (toim.) Vaikuttavasti mukana – oppilaskunta koulun arjessa. Helsinki: Kerhokeskus, 37–42.
- Neuvonen, M. 2008. Demokratiaa koulunpenkille. Opettajan opas demokratiakasvatukseen. Oikeusministeriö.

- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Oikeusministeriö 2007. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti. Oikeusministeriön toiminta ja hallinto 2007:20.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2006. Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartoitus 2005. Opetushallituksen moniste 2006:9.
- Opetushallitus 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27.
- Opetushallitus 2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1-5). Tulostettu 20.3.2013
http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalveluiden valtionosuudesta annetun lain 41 §:n muuttamisesta. Tulostettu 9.4.2013
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/koulujen_tyorauha/liitteet/HE_luonnos_koulujen_ja_oppilaitosten_tyorauha_edistavat_lakimuutokset_11_2_2013.pdf
- Opetusministeriö 2010. Perusopetuksen laatuksiteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6.
- OVTES 2012. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2012–2013. Osio B. Yleissivistävän koulun opetushenkilöstön työaikakokeiluja koskevat sopimusmääräykset. Tulostettu 10.4.2013.
<http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/yleiskirjeet/2011/Tiedostot%20yleiskirje%20272011/c%20sol12osioByhteiset.pdf>
- Palonen, K. 1997. Kootut retoriikat. Esimerkkejä politiikan luennasta. SoPhi Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuslaki 628/1998. Lisäys 239/2007. Viitattu 8.1.2013
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Qvortup, J. 1994. Childhood Matters: An Introduction. Teoksessa J. Qvortup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Winterberger (toim.) Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 1–23.
- Rantala, J. 2006. Johdanto. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 5. Helsinki: Helsingin yliopisto, 7–10.
- Rantala, J. & Hansen, P. 2006. Kansalaisvaikuttamishankkeen vaikuttavuus opettajankoulutuksessa – Vuoden 2005 toiminnan tarkastelua. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulus-

- sa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 5. Helsinki: Helsingin yliopisto, 11–25.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 35, 155–171.
- Setälä, M. 2003. Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: Otava.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Suutarinen, S. 2004. Suomalaisnuorten omaksuma kansallinen identiteetti kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, 175–196.
- Suutarinen, S. 2006a. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 5–9.
- Suutarinen, S. 2006b. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99–124.
- Suutarinen, S. 2006c. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelemaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–98.
- Suutarinen, S. & Törmäkangas, K. 2012. Nuorten koulukokemukset, tiedollinen osaaminen ja valmius laittomaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Teoksessa P. Kupari & M. Siisiäinen (toim.) Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 69–92.
- Syrjäläinen E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. Tiedepolitiikka 29 (2), 15–22.
- Syrjäläinen, E. Värri, V.-M. Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salmi (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 5. Helsinki: Helsingin yliopisto, 39–66.
- Tervonen, J. 2009. Jotos – polku osallisuuteen. Lasten ja nuorten osallisuuden käsikirja. Tampereen kaupunki.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasva-

- tus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Tulostettu 11.4.2013
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, T. 2011. Mun Vuoro! -hanke 2009–2011. Loppuarviointi. Tulostettu 13.3.2013 <http://www.munvuoro.fi/cms/wp-content/uploads/Mun-Vuoro-hankkeen-loppuarviointi.pdf>
- Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiansa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Tulostettu 10.4.2013
http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8154.pdf
- Valtioneuvosto. 2011. Poliittikaohjelmien loppuraportti. Vaalikausi 2007–2011. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2011:6.
- Valtioneuvosto 2012. Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Valtioneuvoston asetuksia 2012:422. Viitattu 13.3.2013
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2011. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. WSOY: Helsinki.
- Wood, L. 2000. Participation and learning in early childhood. Teoksessa C. Holden & N. Clough (toim.) Children as Citizens – Education for Participation. London: Jessica Kingsley Publishers, 31–45.
- Wyness, M. 2009. Children representing Children: Participation and the Problem of Diversity in UK Youth Councils. *Childhood* 16 (4), 535–552.

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupapyyntö

Hei!

Olemme kaksi opiskelijaa Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ja teemme Pro Gradu -tutkimusta oppilaskuntiin liittyen.

Olemme kiinnostuneita Jyväskylän koulujen oppilaskuntien toiminnasta ja keräämme tutkimusta varten oppilaskuntien hallitusten kokospöytäkirjoja ja/tai -muistiinpanoja. Onko teillä olemassa kirjallista materiaalia (pöytäkirjoja/ muistiinpanoja) oppilaskunnan hallituksen toiminnasta?

Mikäli kyllä, pyydämme ystävällisesti tutkimuslupaa kyseisiin materiaaleihin. Tulemme mielellämme mahdollisia paperiversioita katsomaan/hakemaan paikan päältä. Luonnollisesti myös sähköiset materiaalit kiinnostavat. Yksittäisiä kouluja tai oppilaita ei tulla tutkimuksessa mainitsemaan ja aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Vastaamme mielellämme kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Lisätietoja antavat tarvittaessa myös Gradun ohjaajina toimivat Emma Kostiainen ja Matti Rautiainen (emma.kostiainen@edu.jyu.fi matti.a.rautiainen@jyu.fi)

Ystävällisin terveisin,

Eemeli Marttila eemeli.m.marttila@student.jyu.fi 0405882648

Juuso Norrena juuso.a.norrena@student.jyu.fi 0505228366

Liite 2: Teemakortisto

Kokouskohtainen tarkastelu

Perustiedot:

- Kokouksen kesto
- Osallistujamäärä

Toiminnan sisältö

- Mistä käsiteltävät asia tulevat? (luokan, oppilaan, opettajan ideoita?)
- Mistä asioista tehdään päätöksiä?
- Mitkä asiat jäävät kesken?
- Tiedotusasiat
- Sidosryhmät, toiminta suhteessa sidosryhmiin, pakolliset sidosryhmät, vapaaehtoiset sidosryhmät

Toiminnan arviointi (kokoustaso)

Yleiskatsaus

- Saako pöytäkirjasta selkeän kuvan mitä kokouksessa on tapahtunut?
- Toimiiko kokouksen pöytäkirja hyvänä tiedotusvälineenä oppilaskunnan hallituksen toiminnasta?

Vuositason tarkastelu

Perustiedot

- Kokousten määrä vuositasolla (minä kuukausina)
- Suurten oppilaskuntien (yli 20hlö) osakokoukset?
- Sukupuolijakauma tehtävissä

Osallistuminen

- Vuositasolla tehtävien jakaantuminen (osallistujien määrä / tehtävien määrä)
- Selkeät työmyyrät? Tehtävien määrä?
- Peukalokyytiläiset, joku joka ei ole missään?
- Ohjaavan opettajan rooli / osallistumisen määrä?

Toiminnan arviointi

- Itsearviointi vuositasolla
- Mitä tehtiin → mitä asioita vuoden aikana käsiteltiin?
- Miten tehtiin, mikä fiilis?
- Oliko vuoden aikana pidempiaikaisia kehittämisprosesseja?
- Mitkä suunnitelluista projekteista/asioista toteutuivat vuoden aikana?
- Yhteistyötahot vuoden aikana

Yleiskatsaus

- Saako pöytäkirjoista selkeän kuvan mitä kokouksissa on tapahtunut vuositasolla?
- Toimivatko kokousten pöytäkirjat hyvänä tiedotusvälineenä oppilaskunnan hallituksen toiminnasta?