



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU



# OPPILASKUNTATOIMINNAN TAVOITTEISTA TOTEUTUKSEEN

Oppilaiden näkemyksiä vaikuttamisesta

---

Merja Tiusanen





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# **OPPILASKUNTATOIMINNAN TAVOITTEISTA TOTEUTUKSEEN**

Oppilaiden näkemyksiä vaikuttamisesta

---

Merja Tiusanen

# Turun yliopisto

---

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustiede  
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

## Työn ohjaajat

---

Dosentti Lauri Kempainen  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun Yliopisto

Yliopistotutkija Anu Kajamies  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun Yliopisto

## Tarkastajat

---

Dosentti Tomi Kiilakoski  
Nuorisotutkimusverkosto  
  
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
Tampereen yliopisto

Dosentti Matti Rautiainen  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteiden ja psykologian  
tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## Vastaväittäjä

---

Dosentti Matti Rautiainen  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteiden ja psykologian  
tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: Anssi Tiusanen

ISBN 978-952-02-0030-5 (PRINT)  
ISBN 978-952-02-0031-2 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Print)  
ISSN 2343-3191 (Online)  
Painosalama, Turku, Suomi 2025



TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

MERJA TIUSANEN: Oppilaskuntatoiminnan tavoitteista toteutukseen:

oppilaiden näkemyksiä vaikuttamisesta

Väitöskirja, 220 s.

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Tammikuu 2025

## TIIVISTELMÄ

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti toteutuvalla oppilaita osallistavalla koulukuluttuurilla ja oppilaskuntatoiminnalla luodaan edellytyksiä lasten ja nuorten osallistumiseen, näkemysten esittämiseen ja yhteisiin asioihin vaikuttamiseen. Tässä empiirisessä tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoimintaa lasten vaikuttamisen väylänä ja vaikuttamisen taitojen harjaannuttajana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, jäsentää ja kuvata viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista heitä kiinnostavissa koulu yhteisöön ja arkiympäristöön liittyvissä asioissa. Lisäksi tutkimustavoitteena on selvittää, millaisia vaikuttamisen taitoja lapset haluaisivat itsessään kehittää demokratiaosaamisen vahvistamiseksi. Tutkimuksen viitekehysten muodostaa kouluarjessa toteutuva moniulotteinen oppilaskunnan toiminta.

Lasten näkemyksiä sisältävä tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä (n = 504) ja ryhmähaastatteluilla (n = 58). Tutkimusaineisto koostuu näiden lisäksi alakoulun oppilaskuntaan liittyvistä kirjallisista dokumenteista (yht. 60 sivua), joita ovat oppilaskuntien toimintakertomukset (yht. 22 kpl) ja lastenparlamentin pöytäkirjat (yht. 8 kpl). Tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi perustuu monimenetelmälliseen tutkimusotteeseen siten, että kyselymenetelmällä tuotettua aineistoa on analysoitu sekä määrällisesti että laadullisesti ja muut tutkimusaineistot on analysoitu laadullisin menetelmin.

Tulosten mukaan oppilaat haluaisivat koulu yhteisössään eniten vaikuttaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuviin oppimisyhteisön yhteisiin käytänteisiin. Arkiympäristöön liittyvissä asioissa oppilaat haluaisivat eniten vaikuttaa harrastusmahdollisuuksiin. Demokratiaosaamisen kehittämistarpeet puolestaan kohdentuivat yhdessä toimimisen edellytyksiin. Oppilaat haluaisivat itsessään kehittää esimerkiksi hyviä käytöstapoja, yhteistyökykyä, toisten kuuntelemisen ja arvostamisen taitoja, erilaisuuden hyväksymistä ja mielipiteen kertomisen taitoa. Yhteiskunnallisen osallistumisen valmiuksien osalta oppilaat haluaisivat itsessään kehittää muun muassa aloitekykyä, rohkeutta, yritteliäisyyttä ja oppia äänestämistä. Oppilaiden käsitykset oppilaskuntatoiminnan edellytyksistä yhteistyö- ja neuvottelutaitojen sekä demokratia kultureihin liittyvien käytänteiden oppimisessa olivat myönteiset.

Perusopetuslakiin kirjatut oppilaskuntatyön tavoitteet toteutuivat tutkimuskunnassa ensinnäkin siten, että jokaisessa koulussa oli vuosiluokkien 1-6 oppilaiden muodostama oppilaskunta ja sen toimintaa koordinoi oppilaskunnan hallitus yhteistyössä vastuupettajan kanssa. Oppilaskunnat myös edistivät tavoitteiden mukaisesti

koulun oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista. Tämän lisäksi oppilaskunnat kehittivät jossakin määrin koulukohtaista yhteistyötä opetuksen järjestäjän ja opetuksen välille. Tutkimustulokset kuitenkin osoittivat, että perusopetuslakiin kirjatut tavoitteet oppilaiden osallisuudesta ja koulun kaikkien oppilaiden osallistumismahdollisuuksien edistämisestä koulun toimintaan ja kehittämiseen liittyvissä asioissa sekä oppilaiden asemaan liittyvien asioiden mielipiteen ilmaisussa ei toteutunut yhdenvertaisesti tutkimuskunnan kouluissa. Tutkimustulokset herättivät huolen osallisuusvajeesta, joka ilmeni selkeimmin oppilaskunnan hallituksen ja koulun kaikkien oppilaiden välisessä yhteistyössä.

Osallisuuden vahvistamiseksi tulisi ensisijaisesti selvittää mitä lapset ajattelevat heille tärkeistä asioista. Toimintakertomusaineistoihin kirjatut oppilaskuntien toiminnan kehittämistarpeet kohdistuivat oppilaiden luokkatasoiseen osallistamiseen oppilaskuntayhteistyön vahvistamiseksi. Kirjauksissa oli mainintoja kohdennettujen luokkatuntien käyttöönotosta toisaalta koulun kaikkien oppilaiden osallistamiseksi ja toisaalta hallitustyöskentelyn tukemiseksi. Luokassa tai muussa turvallisessa ryhmässä käydyt osallistavat keskustelut oppilaille ajankohtaisista asioista tuottavat oppilaslähtöisiä aloitteita oppilaskunnan hallituksen vaikuttamistoiminnan tueksi. Luokkatuntien johdonmukainen ja säännöllinen toteutus tukee myös perusopetuksen osallisuus- ja demokratiakasvatuksen päämääriä.

Tulokset osoittivat, että oppilaat suhtautuvat koulunsa oppilaskuntaan yleisellä tasolla myönteisesti. Valtaosa (74%) kyselyyn vastanneista oppilaista oli tyytyväisiä oman koulunsa oppilaskunnan toimintaan. Sen sijaan oppilaiden käsitykset oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuudesta olivat varovaisempia, sillä kyselyyn vastaajista vain puolet (48%) koki koulunsa oppilaskunnan saaneen aikaan jonkin muutoksen. Tämä herättää ajatuksen siitä, että tiedotetaanko oppilaita riittävästi oppilaskunnan hallituksen toiminnasta tai myönteisiin muutoksiin johtaneista päätöksistä.

Tutkimustulosten johtopäätöksenä esitän, että oppilaiden moniulotteista osallisuutta, kuten tieto-, suunnittelu-, toiminta-, päätöksenteko- ja arviointiosallisuutta tulisi oppilaskuntatoiminnan keinoin vahvistaa. Oppilaskunnan hallituksen toiminnan ydin koostuu oppilaan osallistumiseen ja vaikuttamiseen tärkeistä tehtävistä, yhteisen tekemisen toteuttamisesta yhteisöllisyyden edistämiseksi sekä oppilaiden toimijuuden ja demokratiaosaamisen harjaantumisen tukemisesta. Perusopetuslakiin kirjattu oppilaiden mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun osoittautui olevan merkityksellinen, mutta verrattain pieni tehtävä moniulotteisesti toteutuvassa kouluarjen oppilaskunnan toiminnassa.

ASIASANAT: oppilaskunta, koulun toimintakulttuuri, oppilaan osallisuus, vaikuttaminen, demokratiaosaaminen

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Teacher Education

Educational Sciences

MERJA TIUSANEN: Oppilaskuntatoiminnan tavoitteista toteutukseen:

oppilaiden näkemyksiä vaikuttamisesta

Doctoral Dissertation, 220 pp.

Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments

Research (OPPI)

January 2025

## ABSTRACT

In accordance with the basic education curriculum, a school culture that implements pupil participation and pupil council activities creates opportunities for children and young people to participate, express their views, and influence common matters. This empirical study examines the pupil council in grades 1–6 of basic education as one channel for children's opportunities to influence and as a community for practicing influencing skills. The aim of the study is to investigate, structure, and describe fifth-grade pupils' perceptions of participation and their possibilities of influencing issues related to the school community and everyday environment that interest them. In addition, the research objective is to find out what kind of influencing skills children would like to learn in order to strengthen their democratic competence. The framework of the study is formed by the pupil council, whose activities are multidimensional in the everyday life of the school.

Research data containing children's views were collected through a survey (n = 504) and group interviews (n = 58). In addition to these, the research material consists of written documents related to the pupil councils of the primary school (a total of 60 pages), which include the annual reports of the pupil councils (a total of 22) and the minutes of the Children's Parliament (a total of 8). The three-stage analysis of the research data is based on a multi-method research approach, in which the data produced by the survey have been analyzed both quantitatively and qualitatively, and other research data have been analyzed using qualitative methods.

According to the results, pupils would most like to influence the common practices of the learning community, which are implemented in social interaction in their own school community. In matters related to the everyday environment, pupils would most like to have an impact on leisure activities. Children's views on the development of democratic competence focused on the prerequisites for working together. The pupils would like to learn, for example, good manners, cooperation skills, listening to and appreciating others, expressing opinions, and appreciate diversity. The pupils would also like to learn more participation skills needed in society, such as initiative, courage, entrepreneurship and learning to vote. The pupils' perceptions of the prerequisites for pupil council activities in learning cooperation and negotiation skills and practices related to democracy culture were positive.



In Finnish basic education, the pupil council is mandatory, and this is confirmed in the Basic Education Act. Each school had a pupil council consisting of students from grades 1–6, and its activities were coordinated by the pupil council board in cooperation with the teacher in charge. In accordance with the national objectives, the pupil council promotes cooperation, opportunities to influence and participation of the school's pupils. Additionally, the pupil council developed school-specific cooperation between education providers and teaching to some extent. However, the research results showed that the objectives outlined in the Basic Education Act regarding student participation and the promotion of opportunities for all students to engage in school activities and development, as well as the expression of opinions on matters related to the position of students, were not realized equally in the schools of the research municipality. The results of the study raised concerns about the lack of cooperation, which was most evident in the cooperation between the pupil council board and all pupils in the school. In order to strengthen children's participation, it is crucial to first understand their perspectives and what they think about issues that matter to them. This can be supported by organizing discussion sessions for pupils in classes under the guidance of the class teacher. By involving all pupils in the school through shared discussion moments, cooperation with the pupil council and the goals of democracy education can also be supported in everyday school work.

The results showed that pupils have a generally positive attitude towards their school's pupil council. The majority (74%) of the pupils who responded to the survey were satisfied with the activities of their school's pupil council. On the other hand, pupils' perceptions of the effectiveness of pupil council activities were more cautious, as only half (48%) of the respondents felt that their school's pupil council had brought about some kind of change. This raises the question of whether the school's pupils have been sufficiently informed about the pupil-centered development of school affairs and the decisions made by the pupil council.

Based on the research results, I suggest that the opportunities for pupils' multidimensional participation, such as access to information, planning, activities, decision-making, and evaluation, should be further developed with the help of consistently implemented pupil council activities. The activities of the pupil council consist of tasks aimed at the participation and influence of pupils, implementing joint activities that promote community, and supporting pupils' learning of functionality and democratic skills. The aim is to hear pupils' voices in matters that concern them in order to bring about positive changes in the school community and the surrounding environment. The opportunity for students to participate in the preparation of the curriculum and related plans, as well as the school's code of conduct, as outlined in the Basic Education Act, proved to be significant but relatively minor in the everyday pupil council activities at school.

**KEYWORDS:** oppilaskunta, koulun toimintakulttuuri, oppilaan osallisuus, vaikuttaminen, demokratiaosaaminen

# Kiitokset

Väitöskirjatutkimukseni on kertomus oppilaskuntatoiminnasta, joka oppilaiden näkökulmasta katsottuna tuo mukavaa lisäväriä koulun harmaaseen arkeen. Oppilaskuntatoiminta on kuitenkin muutakin kuin erilaisten tapahtumien tuottamista ja välituntivälineiden valitsemisen mahdollisuuksia. Oppilaskuntatoiminta on ihan vakavasti otettavaa toimintaa. ”Se on vaikuttavaa meininkiä”, kuten eräs oppilas minulle asian ilmaisi tullessaan takaisin luokkaan oppilaskunnan hallituksen kokouksesta.

Väitöskirjani valmistumisen johdosta haluan kiittää Turun Yliopistoa ja kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat suuresti vaikuttaneet kirjoitustyöni edistymiseen. Keskeisessä roolissa ovat olleet kaikki kolme ohjaajaani, emeritaprofessori Arja Virta, dosentti Lauri Kemppinen ja yliopistotutkija Anu Kajamies. Teidän antama tuki, rohkaisu ja kannustus ovat olleet mittaamattoman arvokasta. Arvostan suuresti myös työni esitarkastajilta, dosentti Tomi Kiilakoskelta ja dosentti Matti Rautiaiselta saatua rakentavaa palautetta kirjoitustyöni viimeistelemiseksi. Asiantuntemusta huokuvat lausuntonne auttoivat minua laajentamaan ymmärrystä tutkimusaiheeni sisällöistä. Lämmin kiitos väitöskirjani ohjaajille ja esitarkastajille huolellisesta perehtymisestä väitöskirjani käsikirjoitukseen.

Iso kiitos kuuluu myös tutkimusaineiston tuottamisessa mukana olleille oppilaille. Juuri teidän ääntänne halusin tuoda esiin tässä tutkimuksessa. Lisäksi kiitos kaikille niille kouluyhteisöille, joissa olen toiminut tutkijan tai opettajan rooleissa.

Vielä kerran kiitos teille, arvoisat...

...ohjaajat

*Arja Virta.* Luottavaisin mielin lähdin tutkimusmatkalle sinun ohjauksessasi. Opastit minua lempeästi ja kannustavasti tutkimuksen ja tieteen maailmaan.

*Lauri Kemppinen.* Opin sinulta kriittisesti puntaroivaa tieteellistä ajattelua ja päämäärätietoisuutta.

*Anu Kajamies.* Oivaltava lähestymistapasi asioihin ja empatiakykyysi ovat voimaannuttaneet kirjoitustyötäni.

...esitarkastajat

*Tomi Kiilakoski.* Ymmärrykseni lasten osallisuuden yhteiskunnallisesta merkityksestä on ansiotasi.

*Matti Rautiainen.* Ymmärrykseni koulujen osallisuus- ja demokratiakasvatuksen merkityksestä on ansiotasi.

...kasvatustieteilijät

*Annukka Muuri.* On ollut ilo työskennellä kanssani lasten osallisuuden ja oppilaskuntatyön edistämiseksi.  
*Riitta Asanti.* Osaat huokua liikunnan iloa kasvattajana ja kouluttajana. Inspiraatiosi on mukaansa tempaavaa.

...kollegat

*Opettajat ja esihenkilöt.* Olen saanut kokea kanssanne osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Koulu yhteisön arjen kehittäminen on yhteen hiileen puhaltamista ja moniulotteista koko porukan yhteispeliä.

...ystävät

*Zebrat, Olennaiset, Liikunnan flikat ja kaikki muut ystävät ja sukulaiset.* Olette väsymättä pitäneet huolen siitä, että elämässä on muutakin kuin työ, perhe, harrastukset ja velvollisuudet. Kiitos piristävästä seurastanne ja yhteisistä reissuista. Koskas taas treffattais?

...lapseni

*Mari, Henri, Teemu, Anssi.* Olette rakkaita. Uskollisesti olette seuranneet tutkimusprojektini vaiheita ja osoittaneet luottamusta siihen, että äidin kirjaprojekti valmistuu lopulliseen muotoon vielä jonakin päivänä. Ja teillä kaikilla on ihanat omat perheet. Olen niin onnellinen ja kiitollinen yhteisistä hetkistä. Kiitos, että olette.

...ja puolisoni

*Matti.* Olet rakas. Kannustuksesi ja tukesi ovat antaneet ilmiömäisen hienot siivet tälle pitkäkestoiselle kirjaprojektilleni. Paremmalla omatunnolla voin taas kanssasi purjehtia, lasketella, matkustella, lomaila, mökkeillä ja pelata golfia. Elämä kanssasi on niin vauhdikasta ja antoisaa. Kiitos, että olet.

Turussa 1.1.2025

*Merja Tiusanen*

# Sisällys

<b>Kiitokset</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>13</b>
1.1 Oppilaskunta osana perusopetuksen osallisuusrakenteita .....	15
1.2 Koulun kehittäminen oppilaita osallistamalla .....	19
1.3 Oppilaskuntatoiminta vaikuttamisen harjaannuttajana .....	22
<b>2 Tutkimustehtävä</b> .....	<b>26</b>
<b>3 Oppilaskuntatoiminta lasten osallisuuden edistämässä</b> .	<b>28</b>
3.1 Oppilaan osallisuus asioihin vaikuttamisessa .....	29
3.1.1 Osallisuuskäsitteiden merkityssisältöjä .....	29
3.1.2 Lapsen oikeus näkemysten esittämiseen .....	35
3.1.3 Osallisuuden toteutumisen edellytysten tarkastelua ....	41
3.2 Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen .....	55
3.3 Osallistuva oppilas oman toimintaympäristönsä kehittäjänä ...	61
3.3.1 Luokan yhteiset keskustelutuokiot osallistumisen vahvistamisessa .....	62
3.3.2 Oppilaskunnan hallitus osallisuuskulttuurin toteuttamisessa .....	67
3.3.3 Lapset kunnallisena ja yhteiskunnallisena vaikuttajaryhmänä .....	72
<b>4 Tutkimuksen metodiset ratkaisut</b> .....	<b>79</b>
4.1 Tutkimusaineisto ja tutkimusjoukko .....	81
4.2 Tutkimuksen menetelmät ja toteuttaminen .....	87
4.2.1 Mittareiden muodostaminen .....	87
4.2.2 Tutkimusaineiston tuottaminen .....	90
4.2.3 Aineistojen analyysimenetelmät .....	94
4.3 Tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi .....	104
<b>5 Tulokset</b> .....	<b>107</b>
5.1 Oppilaat koulu yhteisön ja arkiympäristön yhteisiin asioihin vaikuttajina .....	107
5.1.1 Koulun asioihin vaikuttamisen kohteet .....	108
5.1.2 Arkiympäristön asioihin vaikuttamisen kohteet .....	114
5.1.3 Näkemysten kuulemisen toteutuminen .....	118
5.1.4 Tärkeiksi koetut koulussa viihtymisen osatekijät .....	123
5.1.5 Tulosityhteenveto asioihin vaikuttamisesta .....	132
5.2 Osallistumisen ja vaikuttamisen valmiudet .....	135
5.2.1 Yhteisiin asioihin vaikuttamisen kyvykkyys .....	136
5.2.2 Vaikuttamisen taitojen kehittämistarpeet .....	140

5.2.3	Demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen harjaantuminen.....	146
5.2.4	Tulosityhteenveto demokratiaosaamisen valmiuksista	150
5.3	Oppilaskunta koulun kaikki oppilaat tavoittavana ja osallistavana rakenteena.....	152
5.3.1	Oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta ja koulunsa oppilaskuntatoiminnasta .....	152
5.3.2	Oppilaskunta osana koulun osallisuus- ja demokratiarakenteita .....	160
5.3.3	Oppilaskuntayhteistyön ulottuvuudet yhteiskunnallisessa osallistumisessa .....	166
5.3.4	Tulosityhteenveto oppilaskuntatoiminnasta .....	171
<b>6</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>174</b>
6.1	Oppilaskuntayhteistyön moniulotteisuus.....	175
6.1.1	Osallisuus yhteisten asioiden kehittämisessä .....	177
6.1.2	Demokratiaosaamisen kehittämistarpeet .....	181
6.1.3	Oppilaskuntatoiminnan keskeiset tehtävät.....	183
6.2	Tutkimuskokonaisuuden arviointia.....	187
6.3	Tulevien tutkimusten suuntaviivoja .....	192
	<b>Lähteet.....</b>	<b>195</b>
	<b>Liitteet.....</b>	<b>203</b>
	<b>Liite 1.</b> Teoriasynteesi.....	203
	<b>Liite 2.</b> Kyselytutkimuksen lomake. ....	205
	<b>Liite 3.</b> Ryhmähaastattelun teemat.....	216
	<b>Liite 4.</b> Oppilaskunnan toimintakertomuslomake.....	217
	<b>Liite 5.</b> Lastenparlamentin pöytäkirjan esimerkki.....	219

## Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Tutkimusaineistot.....	82
Taulukko 2.	Esimerkki kyselyn määrällisestä analyysistä.....	95
Taulukko 3.	Esimerkki avoimien vastausten laadullisesta sisällönanalyysistä.....	96
Taulukko 4.	Esimerkki ryhmäkesustelun laadullisesta sisällönanalyysistä.....	99
Taulukko 5.	Esimerkki toimintakertomusten laadullisesta sisällönanalyysistä.....	102
Taulukko 6.	Kiinnostuksen kohteet koulun kehittämisessä.....	109
Taulukko 7.	Kiinnostuksen kohteet arkiympäristön kehittämisessä.....	115
Taulukko 8.	Näkemyksen kuulemisen toteutuminen.....	119
Taulukko 9.	Koulussa viihtymisen osatekijöitä.....	125
Taulukko 10.	Kuvauksia viihtyisästä koulusta.....	127
Taulukko 11.	Mielipiteen ilmaiseminen ja toisten kuunteleminen.....	137
Taulukko 12.	Tärkeinä pidetyt osaamisen erityispiirteet.....	139
Taulukko 13.	Vaikuttamisen valmiuksien kehittämistarpeita.....	141
Taulukko 14.	Osallistuvan kuntalaisen osaamistarpeita.....	143
Taulukko 15.	Kehittämisehdotusten tekeminen ja niiden toteutuminen.....	145
Taulukko 16.	Äänestämisen hyödyt oppilaiden kokemana.....	147
Taulukko 17.	Oppilaskunnan toimivuus ja vaikuttavuus.....	156
Taulukko 18.	Oppilaskuntien yhteisten suuryhteisöjen asiasisältöjä.....	166
Taulukko 19.	Lastenparlamentin kokouksissa käsitellyt aloitteita.....	169

## Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Oppilaan osallistumisoikeuden toteutumisen edellytykset kouluyhteisössä.....	40
Kuvio 2.	Oppilaan osallisuuden ulottuvuuksia yhteisten asioiden kehittämisessä.....	43
Kuvio 3.	Koulun osallisuuskulttuurin kehittämisen lähtökohtia.....	51
Kuvio 4.	Euroopan neuvoston määrittelemä demokratiaosaamisen malli.....	58
Kuvio 5.	Koulun osallisuuskulttuurin ulottuvuuksia.....	70
Kuvio 6.	Oppilaskunnan hallituksen yhteistyöverkostoja.....	75
Kuvio 7.	Tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi.....	105
Kuvio 8.	Kouluyhteisön asioiden kehittämisen kohteet oppilaiden kokemana.....	133
Kuvio 9.	Arkiympäristön asioiden kehittämisen kohteet oppilaiden kokemana.....	134
Kuvio 10.	Demokratiaosaamisen harjaantumisen tukeminen koulukulttuurissa.....	151
Kuvio 11.	Oppilaskuntatoiminnan perustehtävät.....	185

# 1 Johdanto

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan kansallisen perusopetuksen alempien vuosiluokkien (1–6) oppilaiden oppilaskuntatoimintaa lasten yksilöllisen tai kollektiivisen osallistumisen ja vaikuttamisen eräänä keinona ja kanavana. Oppilaskuntatoiminnan luomien edellytysten kehyksessä selvitetään lasten käsityksiä vaikuttamismahdollisuuksistaan heitä kiinnostavissa kouluyhteisöön ja arkiympäristöön liittyvissä asioissa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisia vaikuttamisen taitoja lapset halusivat itsessään kehittää demokratiaosaamisen valmiuksien vahvistamiseksi.

Perusopetuksen oppilaskuntatoiminta on kansalliseen perusopetuslakiin (Finlex 628/1998; 1267/2013 47a§) kirjattu toimintamuoto, jota tulisi toteuttaa jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti paikalliset olosuhteet huomioon ottaen. Opetuksen järjestäjän lakisääteisenä tehtävänä on edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että koulun kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista (Finlex 1267/2013 47a§). Perusopetuslaissa on jo vuodesta 2007 lähtien säädetty koulujen oppilaskuntatoiminnasta (Oikeusministeriö, OM 2020:10, 149). Oppilaskuntien toiminnan vakiinnuttaminen osaksi peruskoulun toimintaa vahvistui vuonna 2014 perusopetuslakiin lisätyn muutossäädöksen (Finlex 1267/2013 47a§) ja opetussuunnitelmauudistuksen käyttöönoton myötä. Oppilaskunnan olemassaolon lakiperusteisuudella tuetaan kansallisesti lasten ja nuorten äänen kuulumista heitä koskevissa asioissa. Oppilaskuntatyöllä voidaan käytännönläheisesti edistää lasten ja nuorten oikeutta tulla kuulluksi ja saada tietoa esimerkiksi siitä, miten yhteisten asioiden päätöksentekoon voisi vaikuttaa.

Perusopetuksen oppilaskuntatyö koskettaa myös koulun alemmilla vuosiluokilla 1–6 opiskelevia lapsia (Sosiaali- ja terveysministeriö, STM 2020:27, 26). Oikeusministeriön teettämän selvityksen (OM 2020:10, 32) mukaan perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoiminnan osalta kansallinen kattavuus ei kuitenkaan vielä ole saavuttanut asetettuja tavoitteita. Kyseisen selvityksen mukaan vajaa viidesosa suomalaisista kunnista ei vuoteen 2017 mennessä ollut toteuttanut alempien vuosiluokkien 1–6 oppilaskuntatoimintaa (OM 2020:10, 150). Yläkoulujen oppilaskuntatoimintaa sen sijaan toteutettiin lähes kaikissa kunnissa. Lasten osallistumisoi-

keuksien edelleen kehittämiseksi Oikeusministeriön arviointiraporttiin (OM 2020:10, 33) on kirjattu tavoite oppilaskunnan roolin ja aktiivisuuden vahvistamisesta. Oppilaskuntaa tulisi kuulla kaikin tavoin koulun arkityössä, kuten johtoryhmässä, opettajainkokouksissa ja vanhempaintoimikunnassa. Perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoiminnan kansallinen kehittäminen edellyttää hyvien käytänteiden jakamista ja henkilöstön koulutukseen osoitettuja resursseja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, OPH 2014:96) kirjatut tavoitteet oppilaiden osallistumisesta oman kehitysvaiheensa mukaisesti koulun yhteisen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen sekä toiminnan arviointiin velvoittavat kouluyhteisöjä tarkastelemaan omia käytänteitään oppilaan osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien toteutumiseksi. Oppilaita osallistavan koulun toimintakulttuurin kehittämisellä pyritään toisaalta tukemaan oppilaiden yhdenvertaista mahdollisuutta olla mukana ja vaikuttaa itselle merkityksellisiin asioihin ja toisaalta edistämään oppilaan kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemuksia. (OPH 2014:96, 28.) Oppilaita osallistavan koulun toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää monialaista yhteistyötä myös lasten kanssa. Yhteiskehittämisen ilmapiirillä voidaan mallintaa lapsille ja nuorille demokraattisia toimintatapoja, tietoja ja taitoja, joita myös yhteiskunnallisessa osallistumisessa edellytetään. Opetussuunnitelmakirjausten mukaisesti osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen koulun toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi (OPH 2014:96, 28). Demokratiaosaamisen harjaantuminen koulun arjessa hyödyttää oppilaita sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa.

Koulujen opetus- ja kasvatustyöllä on aktiivinen rooli yhteiskuntaa uudistavana, kehittävänä ja muuttavana toimintana. Kasvatus ja se, mitä pidetään tärkeänä oppia, ovat yhteiskunnallisen todellisuuden heijastumia (Toom ym. 2017, 15). Suomalaisen demokratiakulttuurin arvojen soveltaminen koulun arjen käytänteisiin heijastaa opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisia tavoitteita. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet lasten kehityksestä ja kasvusta aktiiviseen kansalaisuuteen ja täysmittaiseen yhteiskunnalliseen toimijuuteen ovat linjassa Kansallisen Lapsistrategian kirjausten (Valtioneuvosto, VN 2021:8, 35) kanssa. Kansallisen Lapsistrategian mukaisesti koulut voivat toteuttaa tärkeää yhteiskunnallista kasvatustehtäväänsä edistämällä lasten osallisuutta ja demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta. Oppilaskuntatoiminta tarjoaa yhden tärkeän väylän oppilaiden osallistumiselle (OPH 2014:96, 28), yhteiskunnallisen vaikuttamisen valmiuksien harjaantumiselle ja demokraattiseen yhteiskuntaan kasvamiselle. Koulujen oppilaskunnat voivat omalla toiminnallaan edistää koulun kaikkien oppilaiden osallistumisoikeutta, osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä kehittää lasten demokratiaosaamista.

Oppilaiden toimijuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia tukevassa perusopetuksessa (Finlex 1267/2013 47a§) ei määritellä vuosiluokkien 1–9 oppilaskunnan toiminnan toteuttamisen tarkempia käytänteitä, minkä vuoksi kouluissa ja kunnissa to-



teutetaan omannäköistä ja -kokoista oppilaita osallistavaa oppilaskuntatoimintaa. Myös oppilaskunnan yhteistyörakenteissa esiintyy kansallista vaihtelevuutta. Koulujen oppilaskunnat voivat yhdessä muodostaa kunnallisen lasten vaikuttajaryhmän. Stenvall toteaa, että kouluilla on vapaus valita, miten oppilaskuntatyö käytännössä järjestetään (Stenvall 2018, 24). Myös kunnilla on vapaus valita lasten osallistamisen ja näkemysten kuulemisen tavat päätöksenteossa. Oppilaskuntatyön toteutuksen laajan tulkintamahdollisuuden vuoksi sekä koulujen että kuntien koulujen tulisi säännöllisesti tarkastella ja arvioida omia toimintamallejaan oppilasnäkökulmaisuuksien ja lapsilähtöisen päätöksenteon.

Kiilakoski (2012) toteaa Opetushallitukselle tekemässään muistiossa, että on tärkeää selvittää mitä oppilaat ajattelevat oppilaskunnasta, millaisia merkityksiä siihen liitetään, kuinka haluttavaa siihen osallistuminen on ja miten sen uskotaan toimivan koulussa (Kiilakoski 2012, 32). Kiilakosken esittämä näkökulma vahvistaa tässä tutkimuksessa vallitsevaa käsitystä lasten näkemysten kuulemisen merkityksestä oppilaskuntatoiminnan moniulotteisessa kehittämistyössä. Oppilaskuntatoiminnalle asetettujen kansallisten tavoitteiden toteutumisen tarkastelussa on keskeistä kuulla oppilaita ja pelata heidän esittämiä näkemyksiä arjen käytänteisiin.

## 1.1 Oppilaskunta osana perusopetuksen osallisuusrakenteita

Suomalaisessa kulttuurissa demokratia on rakentunut ennen muuta edustuksellisten muotojen ympärille, myös koulussa (Rautiainen 2017, 17). Alakouluikäisten lasten osallistuminen on ryhmämuotoista ja edustuksellisen demokratian periaatteiden mukaista toimintaa, jota kehitetään pääasiassa kouluympäristöissä tarkoittaen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kehittämistä (Kiili 2016, 125–126). Oppilaskuntatoiminnan muuttuessa pakolliseksi (Perusopetuslaki 47§a) niiden rakenteissa korostettiin suomalaiselle osallisuustyölle tyypillisesti ryhmämuotoisuutta ja edustuksellisuutta (Kiilakoski 2017, 257). Samalla kuitenkin korostettiin osallisuuden toteutusta myös muilla keinoin kuin oppilaskuntatoiminnan kautta (HE 66/2013).

Myönteisten muutosten aikaansaamiseksi koulujen oppilaskuntatoiminta on oppilaiden kouludemokratian toteuttamisen ja toteutumisen eräs muoto. Lasten yhteiskunnallisen osallistumisen ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen tavoitteita puolestaan tukevat eri koulujen oppilaskuntien yhteiset suurkokoukset ja kunnalliset lastenparlamentin kokoukset. Demokratiakulttuurin ja kouludemokraattisten käsitteiden jalkauttaminen käytännön kouluarjen toimintaan tukee sekä demokratiakasvatuksen että eri oppiaineisiin sisällytetyn laaja-alaisen oppimisen yhteisiä päämääriä. Kouludemokratiiliikkeen ideologiset juuret ulottuvat satoja vuosia vaikuttaneisiin vapauden, veljeyden ja tasa-arvon aatteisiin, samoin humanistiseen ja demokraattiseen ihmiskäsitykseen (Kärenlampi 1999, 238).

Ennen nykymuotoisen oppilaskuntatoiminnan aikakautta kouludemokratiaa toteutettiin kouluneuvosto-nimisten elinten puitteissa (Kärenlampi 1999, 10). Kouludemokratian aikakausi oli Suomessa kiivaimmillaan ennen 1970-luvun puoliväliä. Kouluneuvostot lakkautettiin vuonna 1985, jonka seurauksena oppilaiden kuulemiseen ei ollut valtakunnallisesti yhteneviä systemaattisia rakenteita (Kiilakoski 2017, 260). Kouluneuvostojärjestelmä kuului osana koulun yhteiskunnalliseen kasvatukseen, jonka tarkoituksena oli kehittää oppilaita toimimaan kansanvaltaisessa yhteiskunnassa ja kantamaan vastuuta päätöksentekijöinä (Kärenlampi 1999, 242). Kouludemokratialla tavoiteltiin yhteiskunnallista muutosta ja sen toiminnassa heijastui vahvasti puoluepolitiikka.

Kouludemokratia -käsitteen vanha puoluepoliittinen painolasti ei enää sisälly sanan tulkintaan. Poliittisesta osallisuudesta puhuttaessa ei viitata suppeasti eikä edes ensisijaisesti puoluepolitiikkaan vaan yhteisistä asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen (Maunu & Kiilakoski 2018, 114). Poliittinen osallisuus käsittelee tyypillisesti päätöksentekoa, muutosten aikaansaamista tai julkista keskustelua. Poliittinen osallisuus hahmottuu kykyä saada aikaan muutoksia lähiympäristössä tai laajemmin yhteiskunnassa. Oppilaskunta hallituksineen on eräs poliittisen osallisuuden työkalu. (Maunu & Kiilakoski 2018, 114.)

Rautiainen (2018) kuvaa Kohti parempaa demokratiaa -teoksessa omia kokemuksiaan demokratiapainotteisten sanojen käytöstä. Käsitteitä pidettiin 2000-luvun alussa hyvin poliittisina ja koulutuskontekstiin sopimattomina (Rautiainen 2018, 39). Ajanmukaiseksi käsitteeksi on sittemmin 2020-luvulla muodostunut ihmisoi-keus- ja demokratiakasvatus, johon kouludemokratiaa edistävät käytänteet on sisällytetty. Rautiainen (2017) määrittelee demokratian ja osallisuuden olevan toimintaa ja yhteisen maailmamme jäsentämistä ja tutkimusta, mutta mainitsee niiden olevan myös opiskeltavia asioita, oppisisältöjä, jotka syventävät laajempaa ymmärrystä osallisuudesta ja demokratiasta sekä niiden merkityksestä (Rautiainen 2017, 19). Rautiaisen mukaan koulun toiminta-ajatuksen, yhteisten arvojen ja sääntöjen laatimiseen ja kehittämiseen osallistunut oppilas tietää, miksi koulussa toimitaan niin kuin toimitaan.

Kouludemokratian ilmenemisen osalta Tujula (2023) toteaa väitöskirjassaan, että oppilaskuntatoiminta on yleisin kouludemokratian toteutustapa suomalaisissa kouluissa (Tujula 2023, 27). Tujulan mukaan pelkkä oppilaskuntatoiminta ei kuitenkaan riitä toteuttamaan kouludemokratiaa onnistuneesti (Tujula 2023, 58). Myös Oikeusministeriön arviointiraportissa (2020) otetaan asiaan kantaa. Raportissa ehdotetaan oppilaskuntatoiminnan kehittämistä siten, että kouludemokratian fokus siirtyisi oppilaskunnan hallituksesta yksittäiseen luokkaan, jolloin jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus oppia yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja ja saada kokemuksia omaan kouluyhteisönsä vaikuttamisesta (OM 2020:10, 159). Myös tässä tutkimuksessa lähdetään siitä ajatuksesta, että edustuksellisen demokratian mukaisesti toimi-

vaa oppilaskuntaa tulisi kehittää koulun kaikkia oppilaita laajemmin osallistavaksi toimintamalliksi. Oppilaskunnan toimintarakenne, joka tukee koulun kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua ryhmä- ja yhteisötason keskustelufoorumeihin, luo paremmat edellytykset lasten osallisuuden ja kouludemokratian toteutumiseksi. Koulun demokraattisten käytänteiden kehittäminen edellyttää oppilaita osallistavaa yhteistyötä ja huolellista perehtymistä lasten esittämiin näkökulmiin.

Oppilaskuntatyötä johtaa koulukohtainen oppilaskunnan hallitus. Gellin ym. (2012) toteavat, että oppilaskunnan hallitukseen valitut jäsenet edustavat koulun kaikkia oppilaita toimien esimerkiksi ikätovereittensa tai oman kotiluokan oppilaiden näkemysten vastuullisina eteenpäin viestijöinä. Lisäksi toimielimeen valittu yksilö ajaa laajemmän kollektiivin etuja ja asioita (Gellin ym. 2012, 107). Edustuksellisesti toimivan oppilaskunnan hallituksen jäsenillä on suuri rooli koulun kaikkien oppilaiden aktivoimisessa ja kouludemokraattisten käytänteiden kehittämisessä. Hallitustyössä mukana olevien lasten oma-aloitteisuus ja hyvä keskinäinen yhteistyö sujuvoittaa luokkatasoilla toteutettavaa koulun kaikkien oppilaiden kuulemistä.

Oppilaskunnan hallituksen käytännön toimintaa koordinoi ja ohjaa pääsääntöisesti koulun opettaja, jonka tehtävänä on yhteistyössä koulun muun opetushenkilöstön ja koulun johdon kanssa huolehtia oppilaiden näkemysten kuulemisesta ja oppilaita osallistavan koulun toimintakulttuurin edistämisestä. Oppilaiden yhteistoiminnan, vaikuttamismahdollisuuksien ja kouludemokratiakäytänteiden edistäminen ovat oppilaskunnan hallituksessa työskentelevien jäsenten ydintehtäviä. Oppilaskunnan hallituksen toiminnan käytännön haasteeksi voi muodostua oppilaiden luokkatasoisesta osallistamisesta ja oppilaskuntayhteistyön vaje, jonka juurisyyt voivat pohjautua kouluyhteisön aikuisten yhteistyön vähäisyyteen. Koulun aikuiset määrittelevät ne puitteet, joissa demokratia käytännössä toteutuu. Rautiaisen (2015) mukaan kouluyhteisön tehtävänä on käydä asiaan liittyvä yhteinen arvokeskustelu, jossa määritellään osallisuuskasvatuksen merkitys kouluyhteisölle, minkä jälkeen ratkaistaan koulukohtainen eteneminen (Rautiainen 2015, 17). Yhteistuumin tehty linjaus koulussa toteutettavasta osallisuuskulttuurista ja sen toteuttamisesta luovat edellytyksiä myös oppilaskuntatoiminnan johdonmukaiselle kehittämistyölle.

Edustuksellisen demokratian mukaisesti toimivan oppilaskuntatoiminnan haasteena on saada inklusiivisesti koulun kaikki oppilaat mukaan toimintaan. Gretsches, Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen ja Tarvainen (2023) tuovat esiin Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisussa huolen juuri siitä, että koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus koskettaa erityisesti niitä lapsia, oppilaita ja opiskelijoita, jotka ovat siitä kiinnostuneita ja joilla on halukkuus toimia demokratiaa ja ihmisoikeuksia edistävästi (VN 2023:24, 112). Stenvall (2018) puolestaan esittää väitöskirjassaan huolen siitä, miten saataisiin aiempaa useampi oppilas innostumaan edustuksellisesta osallistumisesta ja siitä, miten on mahdollista tukea niiden lasten osallistumista, jotka eivät ole mukana edustuksellisissa rakenteissa (Stenvall 2018, 5). Nämä

huolenaiheet ovat kouluarjessa ilmeneviä haasteita. Laajempi huoli esitetään myös siitä, kuinka demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksesta saadaan koko yhteisöä koskettava asia niin, että lapset, oppilaat, opiskelijat, henkilökunta ja kuntapäätäjät elävät demokratiaa todeksi ja edistävät ihmisoikeuksien toteutumista (VN 2023:24, 112). Myös tämä koulun yhteistyöverkoston koskeva huolenaihe linkittyy vahvasti oppilaskuntatoimintaan lasten kuulemisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien olemassaolon moniulotteiseksi toteutumiseksi. Opetushenkilökunnan vastuullisena tehtävänä on perehtyä oman koulun tilanteeseen etenkin heikommassa asemassa olevien oppilaiden osallistamiseksi.

Kouluyhteisön kaikkien oppilaiden osallistumisen, kuulemisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien toteutuminen liittyvät kouludemokratiaan ja ovat demokratiakasvatuksen perusarvoja. Sosiaalinen osallisuus on luonteeltaan inkluusiivista. Leiviskä (2021) muistuttaa artikkelissaan, että demokratiakasvatuksessa on kiinnitettävä huomiota rakenteelliseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien epäoikeudenmukaisuuksien ehkäisemiseen yhdenvertaisuuden toteutumiseksi (Leiviskä 2021, 11 ja 25). Koulukulttuuri, joka heijastaa ja tukee yhteiskunnallista diversiteettiä sekä mahdollistaa moninaisuuden hyväksymiseen ja kohtaamiseen liittyvien taitojen harjoittelun, on edellytyksenä vastavuoroisuuden kehittymiselle (Leiviskä 2021, 25).

Koulujen oppilaskunnat voivat sisällyttää omaan toimintaansa laajojakin koulukohtaisia yhteistyörakenteita, mutta toiminnan kehittämisen ytimessä ovat kuitenkin oppilaat itse omine kokemuksineen ja näkemyksineen. Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012a) huomauttavat, että hyvätkään kouluyhteisön osallisuusrakenteet eivät takaa osallisuuden toteutumista, ellei lapsille ja nuorille itselleen rakennu kuvaa siitä, että heidät ollaan valmiita kohtaamaan ja että asiat etenevät (Kiilakoski ym. 2012a, 9). Aikuisten rooli on hyvin merkityksellinen lasten asianmukaisen kuulemisen toteuttamisessa ja oppilaskuntatoiminnasta muodostuvan kokonaiskuvan syntymisessä. Oppilaskuntatoimintaan liitetty toteamus (Gellin ym. 2012) siitä, että oppilaskuntatoiminta ei vielä kaikin paikoin nouse oppilaiden omasta toimintakulttuurista ja sen intresseistä, on otettava huomioon lasten osallisuuden edistämistyössä. Gellin ym. toteavat, että oppilaskuntatoiminta saattaa toteutua liian aikuislähtöisenä oppilaiden osallistamistoimintana (Gellin ym. 2012, 107).

Aikuisilla tulisi lähtökohtaisesti olla aikaa, halua ja keinoja tukea lasten toimijuutta. Stenvallin mukaan lasten toimijuus ja osallisuus riippuu siitä, millaisen merkityksen aikuiset antavat heidän toimijuudelleen (Stenvall 2018, 141). Myös Kansallisen Lapsistrategian (VN 2019:4) valmistelutyössä kirjattiin aikuisen vastuuksi tiedon, tilan ja tuen antaminen lasten osallisuuden edistämiseksi. Lasta tulee kuulla niissä paikoissa, joissa hän toimii. Lisäksi kirjauksessa todetaan, että lapsen ja nuoren täytyy voida olla osallinen juuri hänelle sopivalla tavalla ja määrällä (VN 2019:4, 59). Lansdown (2001) on lasten ja nuorten osallisuuden luonnetta kuvaillaan to-

dennut osallisuuden perustuvan vapaaehtoisuuteen, mikä antaa lapselle ja nuorelle tilannesidonnaista harkinnan mahdollisuutta (Lansdown 2001, 10). Koulun toimintakulttuuriin sovelletussa tarkastelussa edellä kuvatut asiat, kuten inklusiivisuus ja kiireettömät keskusteluhetket oppilaille tutuissa opetusryhmissä heille mielekkäistä asioista, käynnistävät suunnitteluosallisuutta tuottavaa ja koulun kehittämiseen tähtäävää yhteistä ymmärrystä. Oppilaita osallistavalla koulun toimintakulttuurilla ja oppilaskunnan toimintaedellytyksillä voidaan vahvistaa kouludemokraattisten käytänteiden oppimista.

## 1.2 Koulun kehittäminen oppilaita osallistamalla

Oppilaan äänen kuulumisella kouluyhteisössä viitataan tässä tutkimuksessa oppilaiden tekemiin havaintoihin muutostarpeista ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin myönteisten muutosten aikaansaamiseksi. Koulun asioiden kehittäminen oppilaita osallistamalla on koulun toimintakulttuuria, jossa luodaan edellytyksiä ihmisen perusoikeuksia kunnioittavalle monitahoiselle ja monenkeskiselle yhteistyölle. Mitra (2012) mukaan oppilaan äänen kuulumisella ei tarkoiteta oppilaiden perinteistä roolia koulun yhteisten tapahtumien järjestäjänä (Mitra 2012, 36). Koulun toiminnan ja olosuhteiden kehittäminen osallistamalla ja vaikuttamalla toteuttaa opetussuunnitelmassa mainittua yhteistyötä (OPH 2014:96, 35) oppilaiden, opettajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Koulun toimintakulttuurin rakentamisen perustaksi Kiilakoski (2017) määrittelee oppilaan osallisuuden ja kuulluksi tulemisen. Oppilaiden osallisuus on koulun toimintaa ohjaava periaate, jossa korostuu oppilaan subjektius ja lasten oikeuksien edellyttämä mahdollisuus osallisuuteen jokaisen koulun oppilaan osalta (Kiilakoski 2017, 259). Lisäksi koulun yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri tukee oppilaiden osallisuuskokemusten syntymistä. Opetussuunnitelmaan kirjattu tavoite yhteisön vahvistamisesta yhdessä tekemisen ja osallisuuden kokemusten kautta (OPH 2014:96, 27) velvoittaa kouluja ottamaan lapset ja nuoret osaksi oppivaa yhteisöä. Tavoitekirjaus velvoittaa kutakin kouluyhteisöä tarkastelemaan laajemmin omia toimintatapojaan oppilaiden osallistumismahdollisuuksien tukemiseksi ja osallisuuskokemusten syntymiseksi. Vuorovaikutteisuuteen ja eri yhteistyömuotoihin harjaantumista tarvitaan sekä lapsilta että aikuisilta.

Lasten ja nuorten kokemukset aikuisten taholta kohdatuksi ja kuulluksi tulemisesta edistävät laajemmin kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta (Mitra 2004, 669). Mitra havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaiden näkemyksiä kuulemalla tuetaan lasten ja nuorten toimijuuden voimavarojen, ryhmään kuulumisen tunteen ja osaamisen vahvistumista (Mitra 2004, 651). Männistö ym. (2017) mukaan osallisuus tulisi nähdä vuorovaikutuksessa elämisenä ja kokemuksena siitä, että yksilö on yhteisön arvostettu ja täysivaltainen jäsen (Männistö ym. 2017, 110). Kouluyhteisön oppilai-

den osallisuuden edistämistyössä, kuten myös oppilaskuntatoiminnassa, on muistettava huomioida toiminnan omaehtoisuus.

Koulun kehittäminen oppilaita osallistamalla ei kuitenkaan toteudu kansallisesti asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämät kansalliset Kouluterveyskyselyt (THL 2019, 2021 ja 2023) antavat viitteitä oppilaiden osallistumisen vähäisestä ilmenemisestä kouluyhteisöissä. Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan vuonna 2019 kyselyyn vastanneista perusopetuksen 4. ja 5. vuosiluokkien oppilaista puolet (50,4%) oli osallistunut jonkin verran tai paljon koulunsa asioiden suunnitteluun. Oppilaiden kokemus osallistumisestaan oli kuluvan luokan aikana huolestuttavan vähäistä. Kyselyn tulos pohjautuu summamuuttuun, joka sisälsi kysymyksiä koulun yhteisten sääntöjen, välituntitoiminnan, piha-alueiden, ruokailun, juhlien, tapahtumien ja retkien ja oppituntien sisältöjen suunnittelusta. Myös seuraavien vuosien Kouluterveyskyselyt (THL 2021 ja 2023) osoittavat oppilaiden osallistumisen koulunsa asioiden suunnitteluun olleen edelleen vähäistä. Neljäs- ja viidesluokkalaisista vastaajista alle puolet oli osallistunut oman koulunsa asioiden suunnitteluun vuosina 2021 (44,7%) ja 2023 (46,8%). Kouluterveyskyselyn tulokset antavat pohtimisen aihetta siitä, miten merkittävän suuri osa perusopetuksen 4. ja 5. vuosiluokkien oppilaista kokee osallistuvansa koulun asioiden suunnitteluun vähäisesti tai ei ollenkaan.

Yläkoulun oppilaiden osalta Kouluterveyskyselyn tulokset (THL 2019, 2021 ja 2023) myös osoittavat, että oppilaat kokevat omat vaikuttamismahdollisuutensa vähäisiksi. Tulosten (2023) mukaan perusopetuksen 8. ja 9. luokkalaisista yhteensä vain 11%:lla oli omasta mielestään erittäin hyvät tai hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa. Suurin osa vastaajista koki koulun asioihin vaikuttamisen mahdollisuutensa huonoksi. Vastaavat prosentiosuudet olivat 12,4% vuonna 2019 ja 10,8% vuonna 2021. Muutosta ei näiden vuosien aikana ole juurikaan tapahtunut. Yläkoulun oppilaille suunnatun kyselyn summamuuttuja oli muodostettu oppilaan kokemasta mahdollisuudesta vaikuttaa oppitunteihin (esim. työskentelytavat), koulutyöhön/opiskeluun (mm. oppituntien sijoittelu, koulupäivän alkamisajankohta, koejärjestelyt), välitunteihin tai taukoihin, koulun yhteisiin sääntöihin, tiloihin, kouluruokailuun (mm. ruokalistat, tilojen viihtyvyys) sekä teemapäivien, juhlien, retkien ja leirikoulun järjestämiseen. Kouluterveyskyselyn tulokset (THL 2019, 2021 ja 2023) antavat kaikki vahvan signaalin perusopetuksen oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen toteutumisen vajeesta. Opetushallituksen teettämän Demokratiakasvatusselvityksen (2011) mukaan suurimmassa osassa kouluja useimmat oppilaat eivät pääse vaikuttamaan asioihin, joihin heillä olisi lain mukaan oikeus vaikuttaa (OPH 2011, 37–41). Laajojen kansallisten tutkimusten valossa perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet lasten vaikuttamismahdollisuuksista eivät toteudu koulun kaikkien oppilaiden osalta, minkä vuoksi tasa-arvoisesti toteutuvaa asianmukaista kuulemistä tulisi perusopetuksen arjen toiminnassa monin eri tavoin kohentaa. Op-

pilaita osallistavan koulukulttuurin ytimessä on koulun toiminnan ja yhteisten asioiden kehittäminen yhteistyössä oppilaiden kanssa.

Róiste ym. (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että sääntöjen laatimisen ja koulusta pitämisen välinen suhde oli vahva. Mikäli oppilaat osallistuivat koulun sääntöihin vaikuttamiseen tai vastustamiseen, he todennäköisemmin hyväksyivät säännöt ja kehittävät siten positiivisen asenteen koulua kohtaan (Róiste ym. 2012, 97). Oppilaan äänen kuulumista kouluyhteisön kehittämisessä tutkineen Lodge (2005, 143–144) mukaan kouluyhteisön jäsenillä on mahdollisuus kehittyä yhdessä tuottamalla entistä moniulotteisempaa yhteistä käsitystä koulusta ja sen toiminnasta. Opetussuunnitelmatekstissä kuvataan koulua oppivana yhteisönä, joka kehittyy dialogin avulla (OPH 2014:96, 27). Lodge painottaa, että vuorovaikutteisen keskustelun keinoin on mahdollisuus rikastuttaa yhteistä ymmärrystä ja että lasten osallistumisen kykyjä ei tule milloinkaan nähdä rajallisina. Sen sijaan keinot, joilla oppilaita osallistetaan, tulisi sopeuttaa tilanteeseen ja lapsen omaan taitotasoon. Lodge määrittelee koulun asioiden yhteisen kehittämisen kohdistuvan yleisimmin joko yhteisöllisyyden edistämiseen tai oppimisympäristön kehittämiseen. (Lodge 2005, 143–144.) Yhteisöllisyyttä edistäviä asioita ovat esimerkiksi opetusmenetelmien, oppimisen tapojen, monialaisten oppimiskokonaisuuksien, välituntitoiminnan, teemapäivien, retkien tai juhlien lapsilähtöinen suunnittelu ja toteuttaminen. Oppimisympäristön kehittäminen voi kohdistua esimerkiksi oppimateriaaleihin, välineisiin tai koulun yhteisiin tiloihin. Mikäli oppilaalla on mahdollisuus olla aidosti mukana kouluyhteisön yhteisöllisessä kehittämisessä, tulisi koulussa työskentelevien aikuisten ja oppilaiden kesken käydä yhdessä rakentavaa dialogia (Lodge 2005, 143).

Kataja (2018) työryhmineen painottaa myös yhteisen ymmärryksen löytymisen merkitystä osallisuuden merkityksen määrittelyssä. Yhteisen toimintakulttuurin kehittämiseksi ja osallisuuden esteiden raivaamiseksi tulisi löytää yhteinen ymmärrys siitä, mihin osallisuudella pyritään ja miksi se on tärkeää (Kataja ym. 2018, 44–45). Koulun toimintaa kehitettäessä osallistumista pääsääntöisesti arvostetaan ja oppilaan ”ääntä” kuullaan, mutta oppilaiden todelliset vaikuttamis- ja päätöksentekomahdollisuudet saattavat jäädä rajallisiksi. Välijärvi on tutkimuksessaan todennut, että koulun käytännöt eivät juuri innosta oppilaita toimimaan oman yhteisönsä kehittämiseksi (Välijärvi 2019, 93). Koulun kaikkia oppilaita osallistavan kasvatuspäämäärän toteuttamiseksi yhteiset keskustelut oppilaiden näkemysten kuulemisen toteuttamisesta päätöksenteossa ovat tärkeitä.

### 1.3 Oppilaskuntatoiminta vaikuttamisen harjaannuttajana

Yhteiskunnan jäsenyys edellyttää valmiuksia ja osaamista sekä nykyhetken että tulevaisuuden tarpeisiin. Alanko (2020) toteaa, että käytännön yhteiskunnalliseen elämään osallistumiseen tarvitaan erilaisia taitoja ja osaamista, kuten kykyä neuvotella ja keskustella eri aiheista, olla oma-aloitteisia ja osallistua päätöksentekoon (Alanko 2020, 151). Demokratiakulttuuriin liitettyjä arvoja, asenteita, tietoja ja taitoja omakсутaan ja harjaannutetaan kouluissa ja erilaisissa arjen oppimisyhteisöissä. Oppiaineraajat ylittävällä demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksella tuetaan yhteiskunnallisen osallistumisen valmiuksien oppimista. Myös eri oppiaineiden sisällöillä tuetaan vaikuttamisen valmiuksien oppimista osana päivittäistä koulutyötä.

Käynnissä olevan kansallisen demokratiaohjelman 2025 (OM 2022:40; OM 2023:12) mukaisesti koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta on ryhdytty kehittämään Opetushallituksen koordinoimana toimintana. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan osallisuutta, hyvinvointia, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävää koulun toimintakulttuuria ja sen rakentamista yhteistyössä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Lisäksi koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kehittämällä pyritään lisäämään oppilaiden tietoisuutta mm. lapsistrategiasta ja lasten oikeuksista laatimalla varhaiskasvatukseen ja kouluun ajantasaisia oppituntipaketteja. Koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen vahvistaminen on keskeistä nuorten osallisuuden lisäämisessä, kiinnostuksen vahvistamisessa aktiiviseen kansalaisuuteen ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa moniarvoistuvassa yhteiskunnassa (OKM 2020:2, 21). Osallisuus- ja demokratiakasvatuksen perimmäinen tavoite on sitouttaa lapset ja nuoret demokraattiseen yhteiskuntaan. Tiet siihen voivat olla moninaiset, mutta ilman lasten mukaan ottamista aktiivisiksi ja valtaa omaaviksi toimijoiksi se ei ole mahdollista (Rautiainen 2017, 17).

Osallistumiseen ja vaikuttamiseen tarvittavan osaamisen (*competences for democratic culture*) harjaantumista voidaan tukea kouluyhteisössä. Nuorten oma kokemus oppilaiden mielipiteen huomioimisesta koulutyön kehittämisessä on Tenojoen ym. (2018) tekemän tutkimuksen mukaan merkitsevässä yhteydessä myönteiseen kokemukseen vaikuttamisen taitojen oppimisesta koulussa. Oppilaiden osallistaminen koulutyön kehittämiseen voi tukea myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimista. (Tenojoki ym. 2018, 143.) Koulun oppilaskuntatoiminta on eräs keino harjaannuttaa oppilaiden demokratiaosaamista ja tutustuttaa heitä yhteiskunnallisen osallistumisen muotoihin. Lapsi ja nuori, jolla on valmiudet osallistua ja vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan, pystyy halutessaan edistämään omalta osaltaan yhteiskunnan moniarvoista demokratiaa. Tenojoki ym. (2018) painottavat yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitojen kartuttamisen tärkeyttä kokonaisvaltaisesti sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Heidän mukaan koulutuksella voidaan kasvattaa yksilön kansalaispätevyyttä, mutta osallisuuskokemukset syntyvät usein muissa yhteyksissä



(Tenojoki ym. 2018, 136). Alanko huomauttaa, että kaikkien yhteiskunnallisen elämän alojen tulee tukea lasten osallistumisoikeutta (Alanko 2020, 152). Kokemukset päätöksentekoon osallistumisesta joko koululuokassa tai oppilashallituksessa vahvistavat uskoa omasta kyvykkyydestä ja kansalaispätevydestä (OM 2022:11, 35). Kansalaispätevydellä viitataan kansalaisen arvioon omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnassa (OM 2022:11, 29).

Demokratiakasvatukseen liittyvien sisältöjen tulkinnoissa ja toteuttamisessa on kunta- ja koulukohtaista vapautta ja vaihtelevuutta. Fornaciari ja Männistö (2017) toteavat opettajien aseman ja autonomian mahdollistavan parhaaksi näkemänsä opetuksen toteuttamisen, mutta opettajat eivät käytä tätä mahdollisuutta juurikaan hyödyksi. Kyky aktiiviseen ja kriittiseen vuoropuheluun yhä kiivaammassa tahdissa muuttuvan yhteiskunnan kanssa on tulevaisuuden luokanopettajan ja koko koululaitoksen suurimpia haasteita (Fornaciari & Männistö 2017, 366). Männistö (2018) lisäksi toteaa, että tutkimukset eivät ole antaneet viitteitä siitä, että todellisuudessa kouluissa toteutettaisiin kasvatusta, jonka läpileikkaavana piirteenä on demokratia (Männistö 2018, 28.) Jotta erot koulujen ja kuntien välillä eivät olisi suuret, koulutusalalla tarvitaan täsmennyksiä sekä kouludemokratian nykyisistä linjauksista että osallisuus- ja demokratiakasvatuksen osaamistavoitteista ja laatukriteereistä.

Suomen itsenäisyyden juhlarahaston (SITRA 2022) teettämän selvityksen (nro 220) mukaan yli 15 -vuotiaiden suomalaisten poliittinen osallistuminen kasautuu tyypillisesti henkilöille, joilla on tiedollisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä kiinnostusta ja osaamista yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Sitran selvityksiä 220 2022, 10). Sitran tekemästä selvityksestä käy myös ilmi, että suomalaiset ovat eriytymässä voimakkaasti niihin, jotka osallistuvat yhteiskunnallisesti paljon ja niihin, jotka eivät osallistu ollenkaan. Tämän vuoksi yhteiskunnan jäsenten, myös lasten ja nuorten, monipuolisten osallistumismuotojen, -tapojen ja -käytänteiden edelleen kehittämisen tarve on kansallisesti hyvin ajankohtaista. Polarisoitumisen jatkumisen estämiseksi myös oppilaskuntatoiminnan edustuksellisuuden muokkaaminen koulun kaikkia oppilaita laajemmin osallistavaksi toimintamalliksi on keskeistä. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmat (esim. OM 2020:10) sisältävät ajatuksen siitä, että osallisuuskokemukset nuorena iässä edistävät yksilön demokratiaosaamista ja vahvistavat käsityksiä demokraattisista arvoista.

Koulun arkityöhön, kuten myös oppilaskuntatoimintaan, sisällytetty demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus harjaannuttaa lasten ja nuorten demokratiaosaamista. Rautiainen kuvaa koulujen demokratiakasvatuksellisen toiminnan perustuvan kokonaisvaltaisesti avoimelle ja rehelliselle kommunikaatiolle, jotta erilaisille toimijoille piirtyy mahdollisimman realistinen kuva siitä, miten vaihtelevissa tilanteissa toimitaan (Rautiainen 2022, 38). Rautiainen kuitenkin toteaa, että demokratia elämäntapana ei ole laajalti juurtunut kouluihin, vaan demokratiakasvatus on asialähtöistä ja liian vähän oppilaita osallistavaa siitäkin huolimatta, että uudet toimintatavat leviävät kou-

luihin (Rautiainen 2023, 53). Uusilla toimintamalleilla Rautiainen tarkoittaa esimerkiksi luokkavaltuustotoiminnan (*class council*) hyödyntämistä oppilaan osallisuuden vahvistamisessa. On helppo yhtyä Rautiaisen esittämiin näkemyksiin koulujen demokratiakasvatuksen nykytilasta ja osallisuuden vahvistamisen kehittämistarpeista. Opetussuunnitelman kirjaukset demokratiakulttuurin luomisesta, oppilaan osallisuudesta ja oppilaskuntatoiminnasta eivät toteudu koulun arjessa itsestään. Myös Fornaciari ym. (2023) ottavat kantaa demokratiakasvatuksen merkitykseen ja sen edelleen kehittämisen tarpeeseen. Demokratiakasvatuksen normatiivinen arvo on vahva, mutta koulun käytänteitä ei ole kehitetty opetussuunnitelmassa ja koulutuspolitiikassa määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti (Fornaciari ym. 2023, 165). Käytännön työ kouluissa jää yksittäisten opettajien harteille ja demokratia- ja ihmisoikeuskysymykset eivät ole näkyvässä asemassa koulujen toimintakulttuurissa (Gretschel ym. 2023, 13).

Lapsen oikeus osallisuuteen on tärkeä perus- ja ihmisoikeus (VN 2021:8, 35). Jokaisen nuoren mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa edellyttää, että nuoret tunnustetaan ja tunnustetaan osana päätöksentekoa (Iivonen & Pollari 2020, 108). Opetussuunnitelmakirjaus (OPH 2014:96, 26) ohjaa oppilaita osallistavan toimintakulttuurin kehittämistyötä siten, että painotetaan kaikkia yhteisön jäseniä osallistavan yhteisen keskustelun tärkeyttä ja keskustelun tulee olla luonteeltaan toisia arvostavaa, avointa, vuorovaikutteista ja luottamusta rakentavaa. Hiljanen ym. (2021) toteavat, että jatkuvan dialogisen ja vuorovaikutteisen kulttuurin rakentamista kehystää eri lähtökohdista tulevien ihmisten käsitykset yhtäältä omasta itsestään sekä yhteisöjen toiminnasta sekä toisaalta aiemmin omaksutut käsitykset koulusta ja kasvatuksesta (Hiljanen ym. 2021, 350). Koulun yhteisen toimintakulttuurin kehittämistä ja sovituihin toimintatapoihin sitoutumista voidaan kuitenkin yhdessä punoa monisäikeisyydestä yhteiseen hyvään tähtääväksi kokonaisuudeksi. Toimivan demokratian perusedellytyksenä on yksilön halu ylittää omaan itseensä rajoittuva näkökulma ja toimiminen yhteisen hyvän eteen (Gellin ym. 2012, 104). Kuulluksi tuleminen, osallisuus ja mahdollisuus olla mukana yhteisön hyvinvoinnin rakentamisessa vahvistavat oppilaan kokemusta omasta merkityksestään (OPH 2020:3a, 30).

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien johdonmukainen ja laadukas kehittäminen on koulujen ja kuntien omaehtoisuuden varassa. Ehkäpä juuri nämä edellä mainitut asiat, oppilaskuntatoiminnan olemassaolon lakisääteisyys ja oppilaskuntatoiminnan monenkirjavat käytänteet, herättivät aikanaan oman kiinnostukseni tutkia tarkemmin alakouluikäisten lasten omia käsityksiä oppilaskuntatoiminnasta ja oppilaskunnan merkityksestä osana koulun demokratiakasvatuksellisia käytänteitä. Lisäksi mieltäni askarrutti lasten yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvissä keskusteluissa esillä ollut seuraava kysymys: Tulisiko demokratiaa opettaa lapsille järjestelmänä, johon he aikuisina pääsevät osallisiksi vai arjessa tapahtuvana ilmiönä, jota myös lapset voivat määrittää? Kansallinen lapsistrategia (VN 2021:8, 35) ottaa tähän

asiaan selkeästi kantaa siten, että kansallisten tavoitteiden mukaisesti lasten ja nuorten osallisuus tulee ottaa keskeiseksi arvoksi yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa, jolloin lapset ovat osa yhteiskuntaa sekä tämän hetken että tulevaisuuden kansalaisina (STM 2020:27, 38). Kasvaminen demokratiaan kiteytyy myös kysymykseksi siitä, millaisia kansalaisia koulu ja koulutus kasvattavat. Tästä asiasta Toom ym. (2017) ovat todenneet, että parhaillaan eletään hidasta, mutta isoa reformia. Koulutusjärjestelmä demokratisoituu ja luo näin uudenlaisen osallisuuden kulttuurin (Toom ym. 2017, 18). Myös Opetushallituksessa pohditaan tarvittavia uudistuksia esimerkiksi Peruskoulun tulevaisuustyö –hankkeen kautta (hankenumero OKM004:00/2024).

Tämän väitöskirjan kokonaisuus koostuu kuudesta pääluvusta. Johdantoluvun jälkeisessä luvussa (luku 2) kuvailen tutkimustehtävääni ja esitän tutkimusaineistolle asetetut tutkimuskysymykset. Teorialuvussa (luku 3) avaan lasten osallisuuteen liitettyjä käsitteitä ja määrittelen tutkimukseni teoreettisia lähestymistapoja. Kohdistan teoriatarkastelun lasten osallisuus -tematiikan oikeusperusteisuuteen, keskeisiin käsitteisiin, osallisuuden osatekijöihin, muotoihin ja tasoihin sekä lasten demokratiaosaamisen eri ulottuvuuksiin. Lisäksi kuvailen tutkimuksen empiirisessä toteutuksessa hyödynnettyjä osallisuuden ilmenemisen malleja, joita olen soveltanut tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheita käsittelevässä metodiluvussa (luku 4) kuvailen tarkemmin tutkimusjoukkoa, tutkimusaineistoa, tiedonkeruuta ja tulosten analysoinnin menetelmiä. Tutkimusaineiston analyysin tulokset (luku 5) on jäsennetty kolmeen eri alalukuun siten, että tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisesti jäsenneltyinä. Tutkimustuloksiin pohjautuen esitän keskeisen argumenttini oppilaskuntatoiminnan merkityksestä koulun oppilaita osallistavana ja vaikuttamisen mahdollisuuksia tukevana rakenteellisena ja käytännön toimintaa tukevana mallina sekä vastaan oppilaskuntatoimintaa kohtaan esitettyyn kritiikkiin. Kirjan viimeinen luku (luku 6) sisältää tutkimustehtävän pohdintaa. Pohdintaluvun aluksi tarkastelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa lasten osallisuutta kuvaaviin teorioihin, aikaisempiin tutkimuksiin sekä koulujen olemassa oleviin käytänteisiin. Pohdintaluvussa käsittelem myös tutkimustehtävän kokonaisuuden luotettavuutta, eettisyyttä, merkittävyyttä ja hyödynnettävyyttä sekä tutkijan positiota. Lopuksi esitän tutkimuksen toteuttamisen yhteydessä kypsyneitä ajatuksia tulevien jatkotutkimusten suuntaviivoista.

## 2 Tutkimustehtävä

Johdantoluvussa kuvattu oppilaskunnan lakisääteinen asema perusopetuksessa velvoittaa kouluyhteisöjä toteuttamaan ja kehittämään oppilaskuntatoimintaa osana koulun oppilaita osallistavaa koulukulttuuria. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoimintaa oppilaiden vaikuttamisen väylänä koulu- ja kuntatasoisiin asioihin vaikuttamisessa. Tutkimustehtävässä pyritään muodostamaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta kokonaiskäsitystä siitä, millaisia laajempia merkityksiä alakouluikäiset oppilaat antavat osallisuudelle, oppilaskuntatoiminnalle ja vaikuttamisen taitojen harjaannuttamiselle. Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin tutkimukseen liitettyjä tavoitteita sekä esitetään keskeiset tutkimuskysymykset.

Tämän empiirisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, jäsentää ja kuvata viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa sekä kouluyhteisön että arkiympäristön yhteisen hyvän kehittämiseen. Lasten käsityksiä tarkastellaan esitettyjen toiveiden ja koulun oppilaita osallistavan koulutodellisuuden yhtymäkohtien havaitsemiseksi. Keskeisten tutkimustulosten löytymiseksi aineiston tarkastelu kohdennetaan siten, että lasten osallisuutta, asioihin vaikuttamista ja vaikuttamisen taitojen kehittämistarpeita analysoidaan koulun oppilaskunnan hallituksen luomien edellytysten kehyksessä.

Koulun toimintakulttuurin ja oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen tähtäävällä tarkastelukulmalla pyritään etsimään oppilaskuntatoiminnassa hyödynnettäviä tapoja ja keinoja, joilla lasten osallistumisoikeutta ja näkemysten kuulemista voidaan monikerroksellisesti edistää luokka- ja kouluyhteisön jäsenenä, kunnan asukkaana ja yhteiskunnan kansalaisena. Koulutyön kehittämisen lähtökohtana on ajatus siitä, että on tärkeää tietää mitä lapset ajattelevat kouluarjesta. Tutkimuksen arvopohjana on lasten yhteiskunnallisen osallistumisen vahvistamisen päämäärä siten, että lapset voivat aidosti olla mukana ja vaikuttaa heitä kiinnostaviin asioihin.

Esitän tutkimusaineistolleni kolme alakouluikäisten lasten näkökulmaa pohtivaa kysymystä. Kysymykset liittyvät laajempiin aihekokonaisuuksiin, joita kuvailen tarkemmin teorialuvussa (luku 3). Nämä tutkimuskysymyksiä taustoittavat aihekokonaisuudet sidotaan lasten yhteiskunnallisen osallistumisen nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä viitataan oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin oppilaita kiinnostavien asioiden yhteisessä kehittämisessä. Selvitän oppilaiden näkemyksiä osallistumisen ja vaikuttamisen toiveista ja toteutuneista asioista, jotka ovat heille itselleen merkityksellisiä ja joita he haluaisivat omassa koulu yhteisössään tai arkiympäristössään kehittää. Tarkasteltava aihealue on nimeltään *Oppilaat vaikuttajina*.

1. Millaisiin asioihin perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaat haluaisivat tai voivat vaikuttaa?

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelen viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä osallistumisen ja vaikuttamisen valmiuksien kehittymisen toiveista ja tarpeista. Tutkimuksessani selvitän lasten yhteiskunnallista osallistumista tukevien osallisuustaitojen ja demokratiaosaamisen kehittämisen tarpeita. Tämän vaikuttamisen valmiuksien osaamistarpeita tarkasteleva aihealue on nimeltään *Demokratiaosaaminen*.

2. Millaisia vaikuttamisen valmiuksia alakouluikäiset oppilaat haluaisivat itsessään vahvistaa?

Kolmas tutkimuskysymys kohdistuu perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoimintaan osana koulun kaikkia oppilaita osallistavaa ja lasten demokratiaosaamista vahvistavaa toimintakulttuuria. Selvitän oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja oppilaskunnan toiminnasta osallisuuskulttuurin toteuttamisessa. Kolmas aihealue on nimeltään *Oppilaskuntatoiminta*.

3. Millaisia käsityksiä oppilailla on osallisuudesta ja oman koulunsa oppilaskunnan toiminnasta?

Edellä esitettyjen tutkimuskysymysten avulla pyrin muodostamaan kokonaiskuvaa lasten osallisuudesta yhteisiin asioihin vaikuttamisessa perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä. Lasten esittämien näkemysten perusteella osallisuutta ja vaikuttamista tarkastellaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Seuraavassa luvussa (luku 3) avaan keskeisiä käsitteitä, määrittelen tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia ja esitän käytännön koulutyöhön soveltuvia ajatusmalleja lasten osallisuuden ilmenemisestä.

### 3 Oppilaskuntatoiminta lasten osallisuuden edistämässä

Tässä kolmannessa luvussa avaan keskeisiä käsitteitä, määrittelen tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia ja esitän käytännön oppilaskuntatyöhön sovellettavissa olevia lasten osallisuuden toteutumisen tarkastelumalleja. Aloitan tutkimusteoreettisten lähtökohtien tarkastelun lasten osallisuus -ilmiöstä. Lasten osallisuutta tutkineen Stenvallin (2020) mukaan osallisuuden ilmiömäinen tarkastelu mahdollistaa sen tunnistamisen, että ei ole olemassa mitään ennalta määriteltyä näkemystä siitä, millaista osallisuuden tulisi olla, missä sen tulisi toteutua tai millaiselle osallisuudelle yhteiskunnassa on tilaa (Stenvall 2020, 24). Lasten osallisuus -käsitteen rinnalla käytän oppilaan osallisuus -käsitettä kuvaamaan koulun toimintakulttuurissa toteutuvaa lasten osallistumista ja vaikuttamista. Monisäikeisen osallisuuskäsitteen sijoittaminen koulu yhteisön viitekehykseen ja perusopetuksen kouluarkeen luo edellytyksiä tarkastella oppilaan osallisuus -ilmiötä käytännönläheisesti. Oppilaan osallisuuden tarkastelua kohdennetaan vaikuttamisen mahdollisuuksiin heitä kiinnostavien ja heille merkityksellisten asioiden muuttamiseksi toivottuun suuntaan.

Tutkimuskirjallisuuden tarkastelu laajentaa ymmärrystä tutkittavan aiheen historiallisesta kontekstista, sisällöistä ja käsitteistä (Wilson 2017, 43). Tutkimuskirjallisuuden tarkastelun alkuvaiheisiin on sisällynyt kansallisia laki- ja normiperusteisia kirjauksia (esim. Finlex 628/1998; OPH 2014:96; OM 2021:81), joiden huomioiminen oppilaita osallistavan koulukulttuurin ja oppimis- ja kasvuympäristönä toimivan oppilaskunnan toiminnan tarkastelussa on ollut välttämätöntä kouluyhteisölle asetettujen tavoitteiden selkeytymiseksi. Tarkoituksenmukaiseen teoriataustaan ja tutkimusasetelmaan soveltuvaan kirjallisuuteen perehtyminen on avartanut ymmärrystä monitieteisesti tutkitusta lasten osallisuudesta, mutta myös osoittanut tutkimustyön aihepiirin rajaamisen välttämättömyyden. Laajan lasten osallisuus -käsitteen osittaiseksi rajaamiseksi olen kohdentanut tarkastelun lasten mukanaolon ja vaikuttamisen mahdollisuuksien lisäksi (ks. VN 2021:8) käyttäytymistieteelle ominaiseen kokemuksellisuuteen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Tämä sen vuoksi, että olen asemoinut tutkimustulosten tarkastelun painopisteeksi lasten esittämät näkemykset.

Tämä tutkimuskirjallisuutta käsittelevä luku etenee kolmen tarkastelukehyksen kautta jäsenyväksi kokonaisuudeksi. Ensimmäinen tarkastelukehyks kohdistuu osal-

lisuuden ja vaikuttamisen perus- ja arvolähtökohtiin, jotka tukevat ja vahvistavat oppilaan toimijuutta (luku 3.1). Toinen tarkastelukehys käsittelee koulun ja yhteiskunnan asioihin vaikuttamisen valmiuksien, tietojen ja taitojen kokonaisuutta, jonka olen nimennyt demokratiakulttuurin edellyttämäksi osaamiseksi (luku 3.2). Kolmas tutkimusteoriaa jäsentävä kehys sisältää osallistuvan oppilaan toimijuuden tarkastelua kouluun ja lasten arkeen liitetyn toimintaympäristön kehittämisessä (luku 3.3). Oppilaskuntatoiminta kulkee punaisena lankana tutkimusteoreettisessa tarkastelussa siten, että oppilaan osallisuuden ilmenemisen ulottuvuudet liitetään tässä tutkimuksessa oppilaskunnan toimintaedellytysten kokonaisuuteen.

### 3.1 Oppilaan osallisuus asioihin vaikuttamisessa

Osallisuudesta on 2000 -luvulla kehkeytynyt keskeinen käsite, jolla kuvataan lasten ja nuorten sekä heidän toimintaympäristöjensä välistä suhdetta (Kiilakoski 2017, 253). Osallisuus voidaan hahmottaa suhdekäsitteenä, jonka avulla käsitellään joko yksittäisen lapsen tai nuoren tai heidän ryhmiensä suhdetta yhteisöihin tai yhteiskuntaan (Merikukka ym. 2019, 404) ja sitä on ryhdytty kehittämään erilaisilla yhteiskunnallisilla toimenpiteillä ja strategioilla. Selventämällä osallisuuskäsitteeseen liitettyjä monitulkintaisia merkityksiä, tuomalla esiin osallisuuden oikeusperusteisuutta ja kuvaamalla osallisuuden toteutumisen edellytyksiä voidaan kouluyhteisöissä lisätä yhteistä ymmärrystä perusopetuksen oppilaita osallistavan koulun toimintakulttuurin merkityksestä ja siihen liitetystä väistämättömistä velvollisuuksista. Kouluyhteisöissä tulisikin löytää koulun toimijoiden yhteinen ymmärrys osallisuuskäsitteiden merkityssisällöistä (luku 3.1.1), näkemysten esittämisen oikeudellisesta asemasta (luku 3.1.2) ja osallisuuden vahvistamisen tukemisen tavoista aikuisten kanssa toteutettavassa yhteistyössä (luku 3.1.3).

#### 3.1.1 Osallisuuskäsitteiden merkityssisältöjä

Osallisuuden käsite sisältää yhtä aikaa sekä sosiaalisen että poliittisen ulottuvuuden. Osallisuus on kuulumista, yhteisöllisyyttä ja vaikuttamista yhteisön ilmapiiriin. Samalla osallisuus merkitsee mahdollisuutta osallistua päätöksentekoprosesseihin ja vaikuttaa yhteisössä tehtäviin päätöksiin. Osallisuudesta on tullut keskeinen käsite, jolla tehdään myös selkoa nuorten suhteesta lähiympäristöönsä, palveluihin tai laajemmin yhteiskuntaan (Kiilakoski 2021, 33). Osallisuus -ilmiön käsitteellisellä viitekehyksellä pyritään selkeyttämään käsityksiä lasten osallisuudesta ja edistämään lasten asemaa, mikä edesauttaa lapsia osallistavan toimintakulttuurin kehittämistä sekä kouluissa että yhteiskunnassa. Männistö ym. ilmaisevat asian siten, että osallisuuden käsitteen tarkempi tarkastelu mahdollistaa siihen liittyvien mahdollistavien

ja rajaavien tekijöiden näkyväksi tekemisen (Männistö ym. 2017, 97). Tämä on olennaista koulun oppilaita osallistavan toimintakulttuurin edelleen kehittämisessä.

Lasten osallisuuteen liittyviä käsitteitä ovat mm. osallisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen, joita kaikkia käytetään eri tieteenalojen ja hallinnonalojen teksteissä. Kansallisen lapsistrategian (VN 2021:8) mukaisesti osallisuutta voidaan pitää kattokäsitteenä, jota tarkastellaan laaja-alaisesti sekä mukanaolon ja vaikuttamisen mahdollisuutena että osallisuuden kokemuksina (esim. *participation ja inclusion/engagement*). Osallisuus ei Kiilakosken määrittelemänä rajoitu vain johonkin yksittäiseen toimintoon vaan se koskee syvällisemmin tapaa, jolla lapset tulevat nähdyksi ja kohdatuksi (Kiilakoski 2017, 254). Osallisena oleminen omassa tutussa ja turvallisessa yhteisössään voi tuottaa osallisuuden kokemuksen, joka voi ilmetä omakohtaisena sitoutumisena, vaikuttamisena ja vastuun kantamisena.

Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan yksilön ja yhteisön välisinä sosiaalisina suhteina, yhteisön jäsenyytenä, yhteisöön kuulumisena, yhteisössä toimimisena ja vaikuttamisena. Tarkastelun keskiössä on oppilaiden esittämät näkökulmat vaikuttamisen mahdollisuuksista kouluyhteisössä, minkä vuoksi englanninkielinen termi ”participation” kuvaa tarkemmin osallisuus -käsitteen tarkastelun painottumista. Oppilaskuntatoiminnan luomien edellytysten näkökulmasta osallisuutta tarkastellaan poliittisena ilmiönä, joka rakentuu vaikuttamisen mahdollisuuksien olemassaolona, päätöksentekoon ja sen prosesseihin osallistumisena sekä yhteiskunnallisena vaikuttamisena (ks. esim. Myllyniemi 2014; Kiilakoski 2017). Oppilaskuntatoiminnan käsitteentään yhdistetään keskeisimmin sanat osallistaminen, osallistuminen, osallisuus, vaikuttaminen ja vaikuttavuus. Julkishallinnon ja yhteiskunnallisten palveluiden suunnittelustrategioissa osallisuus -käsitteellä viitataan kansalaisten toimijuutta mahdollistavaan rooliin. Tällöin osallisuutta kuvaavina käsitteinä käytetään sekä asiakasosallisuutta että asukasosallisuutta. Tätä tutkimustehdävää varten lasten osallisuus -käsite rajataan kuvaamaan perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoiminnan kehityksessä toteutuvaa yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason osallistumista ja vaikuttamista.

Osallistuminen on yleisesti käytetty käsite kansainvälisissä tutkimuksissa, yleissopimuksissa ja kansalaisten demokraattista roolia koskevassa keskustelussa. Osallistumista käytetään kuvaamaan sellaisia aktiivisia tekoja, joita lapsilla on mahdollisuus tehdä, kuten ikätasolle mukautettuja tapoja ottaa osaa ja kertoa mielipiteensä (STM 2020:27, 20). Yksilön ja ryhmän osallistumisen oikeutta kuvataan mahdollisuutena esittää vapaasti näkemyksiään, tulla kuulluksi ja vaikuttaa päätöksentekoon ja osallistumisella voidaan aikaansaada toivottua muutosta (OKM 2011:27, 24). Männistön ym. mukaan keskeistä osallisuudessa on kuitenkin se, minkälainen mahdollisuus yksilöllä on osallistua yhteisön toimintaan ja sen päätöksentekoprosesseihin ja miten tämä asema on syntynyt ja kuinka se koetaan (Männistö ym. 2017, 93).



Osallisuus-käsite on Kiilakosken ym. (2012) mukaan suomenkielinen kumma-jainen, koska sille ole löydettävissä selkeätä vastinetta tieteen valtakielellä (Kiilakoski ym. 2012, 15). Käsite on abstrakti ja monitahoinen. Englanninkielinen termi *participation* kääntyy sekä osallistumiseksi että osallisuudeksi, jotka suomen kielessä mielellään erotetaan toisistaan (Kiilakoski ym. 2012, 15). Stenvallin (2020) mukaan osittain kääntämisen haasteiden takia käsitteet osallisuus ja osallistuminen sekoittuvat toisiinsa (Stenvall 2020, 20). Sisällöllisesti englannin kielen termi '*participation*' viittaa osallistumiseen ja sanaa käytetään kuvailemaan lasten toiminnallista mukanaoloa. Toiminnallinen mukanaolo toteutuu yleisimmin sosiaalisessa kanssakäymisessä, joka mahdollistaa osallisuuden kokemuksen syntymisen. Yhteiskuntatieteissä osallisuudella (*participation*) kuvataan kansalaisen mahdollisuuksia olla täysivaltaisesti mukana yhteisössään ja yhteiskunnassa. Suomen kielessä osallisuus -käsitteeseen sisältyy syvällisemmin kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia (Kiilakoski ym. 2012, 18).

Osallisuuden kokemus voi ilmetä fysiologisena kokemuksena, kuten esimerkiksi katse tai kosketus. Katseen tai keskusteluyritysten sivuuttaminen, selän kääntäminen, viesteihin vastaamattomuus tai yhteisestä tekemisestä ulossulkeminen tuottavat ulkopuolisuuden kokemusta (OPH 2023:3a, 9). Ulkopuolisuuden kokemus voi myös johtua torjutuksi tulemisesta ja huomiotta jättämisestä. Osallisuuden vastakohtana voidaan pitää osattomuutta. Osattomuuden kokemus voi viitata ostrakismin olemassaoloon. Ostrakismi on tahallisesti tai tahattomasti tuotettua sosiaalista kipua, joka on verrattavissa väkivaltaan tai kiusaamiseen (OPH 2023:3a, 9). Ostrakismiin ei tarvita sanoja tai tekoja, riittää kun jättää toisen huomaamatta (ks. esim. Junttila 2015). Osattomuuden kokemus voi kuitenkin muuttua osallistumisen kautta osallisuuden kokemukseksi.

Suomen kielen käsitteet osallisuus, osallistuminen ja osallistaminen näyttäytyvät usein synonyymeinä toisilleen siitäkkin huolimatta, että näillä käsitteillä haluttaisiin tavoitella erilaista sisällönkuvausta. Osallistaminen on käsite, johon liittyy ajatus passiivisesta osallistujasta. Osallistamisessa osallistujaa yritetään saada mukaan johonkin toimintaan tai hänelle tarjotaan mahdollisuutta olla mukana ja osallistua. (STM 2020:27, 20.) Kataja työryhmineen (2018) määrittelee osallistamisen toiminnaksi, jossa joku on jo määritellyt, mihin ja millä tavalla lapsi otetaan mukaan toimintaan (Kataja ym. 2018, 46). Lansdown kuitenkin muistuttaa, että lapsia osallistavassa toiminnassa kaikkia lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti ja yhtä kunnioittavasti riippumatta esim. lapsen iästä, kulttuuritaustasta tai kyvykkyyksiin liittyvistä asioista (Lansdown 2001, 10).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa (THL 2017) Isola ym. selvittävät moniulotteisia osallisuus -käsitteitä. Osallisuus merkitsee liittymistä (*involvement*), suhteissa olemista (*relatedness*), yhteisöön kuulumista (*belonginess*), yhteisöllisyyttä (*togetherness*). Osallisuus on siis osallistumista (*participation*), mutta

myös eri tieteenalojen laajemmissa yhteyksissä yhteensopivuutta (*coherence*), kumppanuutta (*partnership*), yhteistoimintaa (*collaboration*), mukaan ottamista ja sosiaalista osallisuutta (*inclusion*), vaikuttamista (*representation*), voimaantumista (*empowerment*), sitoutumista (*engagement*) ja demokratiaa (THL 2017, 3). Osallisuuden toteuttamiseen liittyy osallistaminen eli osallistavan toiminnan järjestäminen ja johtaminen (*governance*). (ks. Leemann & Hämäläinen 2016, 587; STM 2020:27, 20) Osallisuus merkitsee omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuun ottamista seurauksista. Tunne kuulumisesta johonkin (*belonging*) kuvaa osallisuuden syvempää sisältöä. Osallisuuden toteutumista voidaan myös kuvailla tunteena, jossa toteutuu yksilön kiinnittyminen yhteisöön tai mukanaolo yhteisöllisesti tärkeään prosessiin (*social engagement*). Tämänkaltaista tunnetta kuvaa kokemus siitä, että yksilöllä on luottamusta vaikuttamisen mahdollisuuksiin itselleen merkityksellisissä asioissa. Osallisuuden tulee olla aina omaehtoista ja perustua aitoon yhdenvertaiseen suhteeseen ihmisten kesken. Osallisuus sisältää sekä oikeuksia että velvollisuuksia, kuulumista ja vastuun ottamista. Kiilakosken ym. (2012) mukaan osallisuus on sekä oikeuksia että velvollisuuksia, kuulumista ja vastuun ottamista. Se on yksilön tunne ja yhteisön tila. (Kiilakoski ym. 2012.) Osallistuminen on luonteeltaan vaikuttavaa (*influence*), jos vaikuttaminen koetaan mielekkääksi ja sillä voidaan korjata epäkohtia ja aikaansaadaan muutosta. Oppilaan osallisuutta voidaan kuvata mahdollisuutena ja oman kiinnostuksen mukaisena haluna vaikuttaa itselleen merkityksellisiin ja tavoittelemisen arvoisiin asioihin.

Osallisena oleminen, osallistuminen ja kokemus osallisuuden tunteesta voi vaihdella osallistumistoiminnan aikana, koska kaikki toiminta ei aina välttämättä ole lasten mielestä kiinnostavaa ja mielekästä. Keskeistä on lapsen mahdollisuus vaikuttaa osallistumisensa tapoihin ja ehtoihin. (Kiili 2006, 37.) Osallistua voi ilman, että on tunnetasolla osallinen ja toisaalta osallinen voi olla, vaikka ei aktiivisesti osallistu tiettyyn toimintaan (Kataja ym. 2018, 47). Osallisuuden tarkastelussa on myös otettava huomioon se, että yksilön tai ryhmän osallisuus koulussa, kotona, harrastuksessa tai yhteiskunnallisessa päätöksenteossa voi näyttäytyä erilaisena eri konteksteissa (Niemi ym. 2018, 25). Stenvallin (2013) mukaan osallistuminen on toimimista ja aktiivista tekemistä. Aktiivinen osallistuminen voi tarkoittaa mukana olemista ilman sen syvempää osallisuuden kokemusta. Osallisuus on kuulumista johonkin ja se sisältää kokemuksia, tunteita ja olemista. Stenvall tiivistää asian siten, että sekä osallistuminen että osallisuus voivat olla olemassa ilman toista tai ne voivat esiintyä yhdessä. Hän kuitenkin korostaa, että samasta asiasta ei ole kyse. (Stenvall 2013, 75.)

Kouluyhteisössä osallistuminen ja osallisena oleminen viittaa oppilaan mahdollisuuteen olla mukana asioiden ideoinnissa, suunnittelussa, toiminnassa ja toiminnan arvioinnissa. Kiilakoski ym. (2012) tarkentavat, että osallisena oleminen tarkoittaa muutakin kuin mukana olemista. Osallisena oleminen luo mahdollisuuden muuttaa yhteisöä, johon kuuluu. (Kiilakoski ym. 2012, 15.) Tässä tutkimuksessa tukeudutaan

juuri tähän osallisuuden ulottuvuuteen ja oppilaan osallisuudella viitataan lasten mahdollisuuteen vaikuttaa omaan toiminta- ja arkiympäristöönsä. Vaikuttaminen (*influence*) on käsitteenä samasuuntainen osallisuuden kanssa, minkä vuoksi lasten osallisuus -käsite sisältää myös vaikuttamisen ulottuvuuden.

Vaikuttaminen liittyy osallisuuden poliittiseen ominaisuuteen, joka usein määritellään yhteisiin asioihin ja päätöksentekoon osallistumisena ja vaikuttamisena (THL 2017, 31). Vaikuttaminen on useimmiten sosiaalista toimintaa, jolla pyritään saavuttamaan tavoittelemisen arvoisina pidettyjä yhteisiä asioita. Pyrkimystä vaikuttamiseen voidaan eri tavoin rohkaista ja kannustaa (*encourage*). Vaikuttamistoimintaan kannustaminen (*motivate*) lisää omalta osaltaan innostusta ja halukkuutta toimia yhdessä. Vaikuttamista tapahtuu, kun esitetty mielipide otetaan huomioon ja sitä käsitellään asianmukaisella tavalla. Lasten esittämistä näkemyksistä vuorovaikutteisesti keskustelemalla voidaan tukea lasten osallistumista kulloiseenkin päätöksentekoon. Lasten vaikuttamistyön edellytyksenä on osallistumisen olosuhteiden tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus, vaikuttamisen kohteen tulee olla lapselle merkityksellinen ja vaikuttamisen muodot monipuolisia ja kehitystasolle sopivia.

Käsitteenä oppilaan äänen kuuluminen (*student voice*) ymmärretään erilaisina tapoina, joilla nuoret voivat vaikuttaa oppimiseensa, kouluunsa ja päätöksiin, joilla on vaikutusta heidän elämäänsä (Kahne ym. 2022, 392). Tässä tutkimuksessa tarkasteltava 'oppilaan äänen kuuluminen koulu yhteisössä' liitetään lapsen vaikuttamismahdollisuuksiin koulu yhteisönsä kautta, mikä laajemmin määriteltynä kattaa myös koulujen keskinäisen oppilaskuntayhteistyön ja lastenparlamenttitoiminnan. Lasten mukanaolo oman arkiympäristönsä kehittämiseksi oppilaskuntatoiminnan keinoin on yhteiskunnallista vaikuttamista. Kunnan palveluiden käyttäjänä asukas- tai asiakasosallisuus koskettaa myös lapsia ja nuoria, millä viitataan tässä yhteydessä lasten tai lapsiryhmien mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa asuinalueensa palveluiden suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin niissä asioissa, kun se on mahdollista. (esim. Kuntalaki 410/2015, Kirjastolaki 1492/2016, Nuorisolaki 1285/2016.) Kunnan asukkaina ja yhteiskunnan palveluiden kehittäjinä lapset ja nuoret muodostavat oman kuntansa vaikuttaja- tai osallisuusryhmän.

Osallisuuden arvopohjaa, tavoitteita ja toimintatapoja on viime vuosina pohdittu laajemmin esimerkiksi hyvinvointialueiden kehittämisen yhteydessä (esim. Varhan osallisuussuunnitelma 2023–2025). Asukasosallisuuden toteutuminen edellyttää yhdenvertaista pääsyä tietoon, aloitteiden tekemiseen, palveluiden suunnitteluun, toiminnan kehittämiseen, toimeenpanoon sekä palautteen antoon ja toiminnan arviointiin (VN 2023:24, 16). Kunnan asukkaina lapsilla on oikeus saada tietoja vaikuttamismahdollisuuksistaan ja siitä, mihin päätöksiin ja toimenpiteisiin osallistuminen johtaa. Lapsen aktiivinen toimijuus eri yhteisöissä, kuten koulu yhteisön jäsenenä ja kuntalaisena, sisältää tiedonsaamisen lisäksi ajatuksen mahdollisuudestaan olla mukana ja vaikuttaa päätöksentekoon oman kiinnostuksensa mukaisesti. Yhteiskunnal-

linen osallistuminen ja vaikuttaminen edellyttävät demokratiaosaamista, jonka harjaantumisesta on hyötyä lapsille nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Kansallisessa lapsistrategiatyössä (VN 2021:8) on lasten ja nuorten osallisuus kirjattu keskeiseksi arvoksi ja tavoite osaavasta yhteiskunnan jäsenestä sisältyy vuoteen 2025 ulottuvaan kansalliseen demokratiaohjelmaan. Lasten osallisuutta, oikeutta tulla kuulluksi ja tiedonsaantia pyritään parantamaan poikkihallinnollisella työskentelyllä ja vahvistamalla hyviä käytäntöjä osaksi rakenteita ja lasten arkea (VN 2021:8, 52).

Kiilakosken (2017) mukaan osallisuudessa voidaan erotella sosiaalisia, yhteisöllisiä ja poliittisia, päätöksentekoon kytkeytyviä juonteita (Kiilakoski 2017, 254). Sosiaalinen osallisuus keskittyy yhteisöllisyyteen, jäsenyyteen ja kuulumiseen. Koulujen oppilaskunnat pyrkivät omassa toiminnassaan edistämään kouluyhteisön jäsenen sosiaalista yhteenkuuluvuutta, sosiaalista osallisuutta. Ryhmässä vallitsevat sosiaaliset kontekstit voivat kuitenkin vaikuttaa osallisuuden toteutumiseen (Cahill & Dadvand 2018, 243).

Sosiaalinen osallistuminen ilmenee Karlssonin (2020) mukaan toimijoiden keskinäisenä kunnioituksena, tasa-arvona ja luottamuksena yhteisössä. (Karlsson 2020, 257.) Leemann ym. kuvaavat sosiaalisen osallisuuden (*social inclusion*) olevan käsitteenä peräisin sosiologiasta ja sitä käytetään usein kansalaisoikeuksien, yhteiskunnallisen solidaarisuuden ja koheesion, sosiaalisen epätasa-arvoisuuden sekä yhteiskunnallisen osallistumisen oikeuksien ja mahdollisuuksien pohtimisessa (Leemann & Hämäläinen 2016, 589). Alangon mukaan osallistumisen sosiaalinen ulottuvuus korostaa sosiaalisia suhteita, joiden kautta lapset ovat vuorovaikutuksessa ikätovereidensa ja aikuisten kanssa Alanko (2020, 150).

Poliittisella osallisuudella tarkoitetaan vaikuttamista, vallan saamista ja muutoksen aikaansaamista lähiyhteisöissä- ja ympäristössä (Kiilakoski 2017, 256). Muutosten aikaansaamiseksi ja kollektiivisen yhteisen hyvän löytymiseksi on oppilaiden mukaan ottaminen päätöksentekoon, vallan jakaminen ja osallistaminen olennaista. Tämä pätee myös yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Oppilaan osallisuutta ja demokratiaosaamista edistetään perusopetuksen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen liitetyillä sisällöillä. Yhtä lailla koulujen osallistavaa, demokraattista ja ihmisoikeuksia kunnioittavaa laajempaa toimintakulttuuria edistetään opetus suunnitelman mukaisella demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksella. Rautiaisen (2018) mukaan viimeisten vuosien aikana demokratiakasvatuksesta on tullut käytössä yleistynyt termi, jolla viitataan laajimmillaan demokraattiseen elämäntapaan ja jota koko koulu kokonaisuutena voi edistää. Sen rinnalla on yleistynyt myös osallisuuskasvatus, jolla tarkoitetaan oppijan vahvaa demokraattista toimijuutta (Rautiainen 2018, 40). Rautiainen on työssään pohtinut demokratian kehittämistä ja vaalimista sekä laajemman osallisuuskulttuurin luomista. Hän kuvaa niiden olevan lähtökohtaisesti vaikeita, koska kyse on koko yhteisön asioista ja niiden päättämisestä (Rautiainen 2017, 18). Tämän vuoksi vaikuttamistyön vaikuttavuutta ei

välttämättä koeta ja epäonnistumiset ovat mahdollisia. Demokratiakulttuuri on kuitenkin toimintaa, yhteisöllistä elämää, jota rakennamme yhdessä erityisesti arkisten käytänteidemme kautta. (Rautiainen 2018, 41).

Tässä alaluvussa olen pyrkinyt avaamaan tutkimukseen liitettyjä tarkastelukulmia eri käsitteiden muodossa. Niiniluodon mukaan käsitteenmuodostuksen tavoitteena on löytää yksinkertaisuus, selvyys, yleisyys ja totuus (Niiniluoto 1999, 154). Käsitteet ovat kontekstisidonnaisia ja niihin liittyy erilaisia merkityksiä riippuen kulttuurista, paikasta ja tekstikokonaisuudesta. Tämän tutkimuksen osallisuuskäsitteiden merkityssisältöjä pyritään tulkitsemaan ja soveltamaan koulu yhteisön toimintakehyksessä.

### 3.1.2 Lapsen oikeus näkemysten esittämiseen

Lapsen oikeuksien tunnetuksi tekemistä (*education of children's rights*) ja lasten osallisuuden edistämistä koskevaa kirjallisuutta on julkaistu viime vuosikymmeninä enenevästi eri tieteenaloilla. Kansainvälisessä ihmisoikeuslainsäädännössä lapsilla on ollut, ellei aina täysin nautittu, oikeus saada näkemyksilleen asianmukaista painoarvoa lähes kolmenkymmenen vuoden ajan (Lundy 2018, 341). Lapsen oikeuksia kunnioittava yhteiskunta on kansallisesti tuotu esiin tulevaisuuden hyvinvointiyhteiskuntaan liitettynä sisältönä. (ks. esim. VN 2021:8, 15.) Yksilön ja yhteisön osallistumista päätöksentekoon on edistetty monin tavoin yhteiskunnan eri hallinnonaloilla. Lapsen ja nuoren oikeus ilmaista näkemyksensä, osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ikätasonsa mukaisesti ja viranomaisten velvollisuus selvittää lapsen mielipide häntä koskevissa asioissa on turvattu laein ja politiikkaohjelmin. Suomen ratifioima kansainvälinen yleissopimus (Finlex 60/1991) koskien lapsen oikeuksia on Kansakuntien (YK) laatima yleissopimus, joka on jäsenmaita sitouttava asiakirja (United Nations Convention of the Right of the Child, UNRC). Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) artiklan 12 mukaisesti sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden ilmaista nämä näkemykset vapaasti kaikissa lasta koskevissa asioissa siten, että lapsen näkemyksille annetaan asianmukainen painoarvo lapsen iän ja kypsyyden mukaisesti (SopS 59–60/1991). Yleissopimuksessa tunnustetaan lasten mahdollisuudet vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon, ilmaista näkemyksiään sekä olla mukana muuttuvassa maailmassa nykyhetken kansalaisina. Lapsen oikeuksien artikla 12 ilmaisee yksittäistä artiklaa laajemman lapsen näkemystä koskevan yleisperiaatteen.

Kiilakoski (2017) mainitsee kiinnostavan seikan tästä oikeudellisesti velvoittavasta kansainvälisestä asiakirjasta. YK:n yleissopimuksessa ei varsinaisesti puhuta lasten osallistumisesta tai osallisuudesta, mutta artiklaa on tulkittu hallituksen esityksessä (HE 66/2013) osallisuudeksi. Kuulemisen ja osallisuuden käsitteet ovat käytännössä samaistuneet, mikä johdattaa tarkastelemaan osallisuutta vaikuttamisen nä-

kökulmasta (Kiilakoski 2017, 257–258). Perustuslaissa säädetään yksilön oikeudesta osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen. Lisäksi perustuslaissa on säännös lasten oikeudesta osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. (OM 2020:10, 18; Finlex 731/1999 6§). Lapsen oikeuksia turvaavia kansallisia asiakirjoja ovat Suomen perustuslain lisäksi mm. perusopetuslaki (Finlex 628/1998) ja kuntalaki (Finlex 410/2015, 22§). Lapsen oikeudesta osallistua säädetään lisäksi yleislaeissa (esim. hallintolaki, Finlex 434/2003), useissa erityislaeissa ja EU:n lainsäädännössä (Euroopan unionin perusoikeuskirjan artikla 24).

Lapsilla on oikeus heidän esittämiensä näkemysten ja kokemusten kunnioitukseen (Lansdown 2001, 10). Lansdown muistuttaa, että lasten osallistuminen on olennaisen tärkeä ihmisoikeus. Se ei ole lahja sympaattisilta aikuisilta, eikä sitä pitäisi koskaan tarjota palkkiona tai rangaistuksena (Lansdown 2001, 10). Kiilakoski muotoilee asian siten, että yksikin lapsi, jonka osallistumisoikeudet eivät toteudu, on tästä näkökulmasta aikuisten epäonnistuminen (Kiilakoski 2017, 262).

Lasten oikeudet eivät ole irrallisia tai erillisiä vailla kontekstia olevia arvoja, vaan ne ovat osa laajempaa eettistä kehystä, kuten YK:n lapsen oikeuksien komitean yleiskommenteissa muistutetaan (lapsiasia.fi). Yleiskommentit selventävät ja täsmäntävät, mitä lasten perusoikeuksien toteutuminen vaatii aikuisilta. Yleiskommenttiin nro 1 (2001) on kirjattu koulutuksen tavoitteeksi mm. lapsikeskeinen koulutus ja lapsen valmistaminen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa. (Yleiskommentti nro 1, 2.) Koulutuksen on pyrittävä takaamaan, että jokainen lapsi oppii välttämättömät elämäntaidot. Lapsen oikeuksien komitean yleiskommenttiin nro 12 (2009) on kirjattu kattavasti lapsen oikeuksien kunnioittamista koskevat yleisperiaatteet. Kirjauksessa muistutetaan, että lapsen oikeus tulla kuulluksi on yksittäisen lapsen oikeus ja lapsiryhmien oikeus. Näkemyksiään esittämällä lapset voivat tuoda asioiden käsittelyyn merkittäviä näkökulmia ja kokemuksia, ja siksi heidän näkemyksensä pitäisi ottaa huomioon päätöksenteossa ja politiikan suunnittelussa sekä laadittaessa ja arvioitaessa lakeja ja/tai toimenpiteitä. (Yleiskommentti nro 12, 7.) Aikuisten tulee rohkaista lapsia muodostamaan vapaasti oma mielipiteensä sekä luoda ympäristö, jossa lapsi voi käyttää oikeuttaan tulla kuulluksi. (lapsiasia.fi.)

Lapsen oikeuksien sopimuksessa vahvistetaan myös lasten oikeutta tietää omista oikeuksistaan. Koulujen demokratiakasvatuksen sisällöt limittyvät lasten oikeuksiin liittyvän oppimisen aihekokonaisuuteen ja tätä seikkaa tulisi kouluissa tuoda enenevästi esiin. Lundy, Orr ja Shier (2017) toteavat lapsilla olevan oikeuden sivistävään koulutukseen, jonka tulee toteutua kansainvälisesti. He sisällyttävät koulutukselliseen oikeuteen lasten oikeuksien tunnetuksi tekemisen ja lasten oikeuksiin liittyvän koulutuskokonaisuuden opetuksen. (Lundy ym. 2017, 364.) Suomessa asia on ollut esillä Kansallisen lapsistrategian toimeenpanon suunnitelmatyössä (VN 2021:8, 35) siten, että tietoisuutta lasten oikeuksista ja kansallisesta lapsistrategiasta

lisätään. Tunnetuksi tekemisen keinona on esimerkiksi oppituntipakettien ja opetusmateriaalin laatiminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetustyöhön. Kansallinen lapsistrategia muodostaa pohjan pitkäjänteiselle työlle lapsen oikeuksien toteuttamiseksi Suomessa (VN 2021:8, 57). Kansainvälinen tutkimus (af Ursin & Haanpää 2017, 1438) on osoittanut lapsen oikeuksien tuntemisen maailmanlaajuisista tietämättömyyttä. Lasten tietoisuus ja tietämys vaihtelivat suuresti tutkimuksessa mukana olleiden maiden kesken, joten YK:n jäsenvaltiot eivät ole vielä saavuttaneet tavoitteitaan lasten tietoisuuden vahvistamisesta lasten oikeuksien ja ihmisoikeuksien osalta.

Lasten oikeuksiin liittyvän koulutuskokonaisuuden arvo ja merkitys on kansallisen strategiatyön myötä tunnustettu, mutta sen toteutumista tulisi seurata ja arvioida säännöllisemmin kouluissa. (OM 2020:10, 31.) Lisäksi lapsen oikeuksien laajempaa toteutumista yhteiskunnassa tulee seurata. Euroopan neuvosto on laatinut lasten oikeuksien toteutumisen tarkasteluun arviointityökalun. (OM 2020:10.) Arviointityökalu julkaistiin vuonna 2016 tukemaan jäsenvaltioita lasten oikeusperusteisuuden edistämisen tarpeeseen ja sitä pilotoitiin Suomessa vuonna 2019 oikeusministeriön toimesta. Pilotointijakson jälkeen lasten osallistumisoikeuksiin liittyviä kehittämistarpeita tuotiin julkisesti esiin ”Kuullaan, mutta ei kuunnella” -arviointiraportissa (OM 2020:10). Arviointiraportin mukaan lasten osallistumisoikeuksia koskevassa lainsäädännössä havaittiin kansallisia kehittämistarpeita esimerkiksi lapsivaikutusten arvioinnissa ja jälkiseurannassa niin säädösvalmistelun kuin hallinnon päätöksenteon osalta (OM 2020:10, 19.) Raportissa suositellaan, että hallitus arvioi lakien vaikutuksia säännöllisesti ja että arvioinnin yhteydessä kuullaan myös lapsia (OM 2020:10, 6). Tällä hetkellä lasten osallisuus ja kuuleminen ovat hajanaisia eivätkä toteudu kaikessa lapsia koskevassa päätöksenteossa (VN 2021:8, 35). Lasten oikeudesta osallistua päätöksentekoon todettiin, että toisaalta yleistä tietoutta ja toisaalta viestintää tulisi monin eri tavoin vahvistaa lasten ja nuorten osallistumisen ja kuulemisen edistämiseksi.

Lasten ja nuorten kasvatukseen ja opetukseen liittyviä ajankohtaisia yhteiskunnallisia näkökulmia ja kehittämisteemoja on kirjattu mm. Lapsistrategiaan (2021) ja Oikeus oppia (2020–2023) -kehittämisohjelman. Kehittämisteemat sisältävät mm. lapsen oikeuksien ja aseman vahvistamista, tasa-arvoa, laadukkaiden oppimistulosten saavuttamista ja lasten hyvinvointia yhteiskunnassa. Keskeisinä linjauksina ovat olleet esimerkiksi lasten huomioiminen johdonmukaisesti kaikessa poliittisessa ja tosiasiallisessa toiminnassa muiden yhteiskunnan jäsenten rinnalla. Lisäksi haavoittuvassa asemassa olevien lasten asemaa turvataan ja heidän erilaisia tukitarpeita tunnistetaan paremmin (VN 2021:8, 13, OKM 2021:30). Lapsen oikeus osallisuuteen on tärkeä kansalaisen perus- ja ihmisoikeus. Tämän oikeusvelvoitteen systemaattinen ja kattava huomioiminen on asetettu kaikilla hallinnon aloilla ja tasoilla toteuttavaksi yhteiseksi tavoitteeksi.

Lapsistrategian (2021) kirjauksissa todetaan, että yhteiskunnallisissa instituutioissa lasten osallisuus ja kuuleminen ovat usein hajanaisia eivätkä toteudu kaikessa lapsia koskevassa päätöksenteossa. (VN 2021:8, 35.) Kyseisessä komiteamietinnössä mainitaan myös osallisuuden toteutumisen ilmeiseksi ongelmaksi se, että osa lapsista jää toistuvasti huomiotta ja kuulematta. Kehittämistarpeiksi on todettu etenkin kaikkein haavoittuvaisimmassa asemassa olevien lasten tasavertainen huomioiminen. (OM 2020:10, 21.) Osallisuuden vaillinaisen toteutumisen saattaa johtaa kasvautuvaan syrjään jäämiseen, mikä on omiaan heikentämään yhteiskunnallisen päätöksenteon ja toiminnan kestävyyttä (VN 2021:8, 35). Yhteiskunnallinen osallistuminen ja osallisuus ovat demokratian toimivuuden perusedellytyksiä. Demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamisessa ja lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa on kouluyhteisöillä vastuullinen tehtävä.

Stenvall (2020) muistuttaa, että osallisuus on sekä lapsen perusoikeus että osa jokaisen lapsen arkielämää. Hän painottaa, että lapsen osallisuudessa on kyse ennen kaikkea siitä, miten lapsi voi olla mukana omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa ja kokea pääsevänsä osallistumaan (Stenvall 2020, 7). Lapsilla on oikeuksien haltijoina sekä osallistumis- että kansalaisyhteisöjä. Oikeusministeriön laatimassa arviointiraportissa (OM 2020:10) esitettiin huoli lasten yhdenvertaisen osallistumisen toteuttamisesta etenkin pienten lasten osalta. Kehittämisen tarpeeksi osoitettiin oppilas- ja opiskelijakunnan roolin ja aktiivisuuden vahvistaminen kaikin tavoin koulun arkityössä. Lisäksi oppilaskuntatoiminnan hyvien käytänteiden jakaminen valtakunnallisesti kirjattiin tulevaisuuden toimenpiteeksi, kuten myös eri hallinnon tasoilla toteutettava eri toimijoiden yhteistyö. (OM 2020:10, 33.) Lasten ja nuorten näkemysten selvittämiseksi kouluissa tulee valtakunnallisten kyselyjen lisäksi pyytää palautetta säännöllisesti omasta kouluyhteisöstään esimerkiksi turvallisuudesta, viihtyisyydestä, ruokailusta ja opetuksesta. (OM 2020:10, 34.) Arviointiraportissa todettiin, että lasten ja nuorten monipuolisen osallistumisen ja kuulemisen varmistaminen vaatii riittäviä resursseja (esim. aika, budjetti, henkilötö) ja usein myös totuttujen toimintatapojen muutosta (OM 2020:10, 33.) Lapsen oikeuksien suojeleminen on keskeinen osa Euroopan neuvoston tehtävää. Viime vuosien yhteisiä kehittämisteemoja ovat lisäksi olleet esim. ihmisoikeuksien suojeleminen, demokratian vaaliminen ja oikeusvaltioperiaatteen tukeminen.

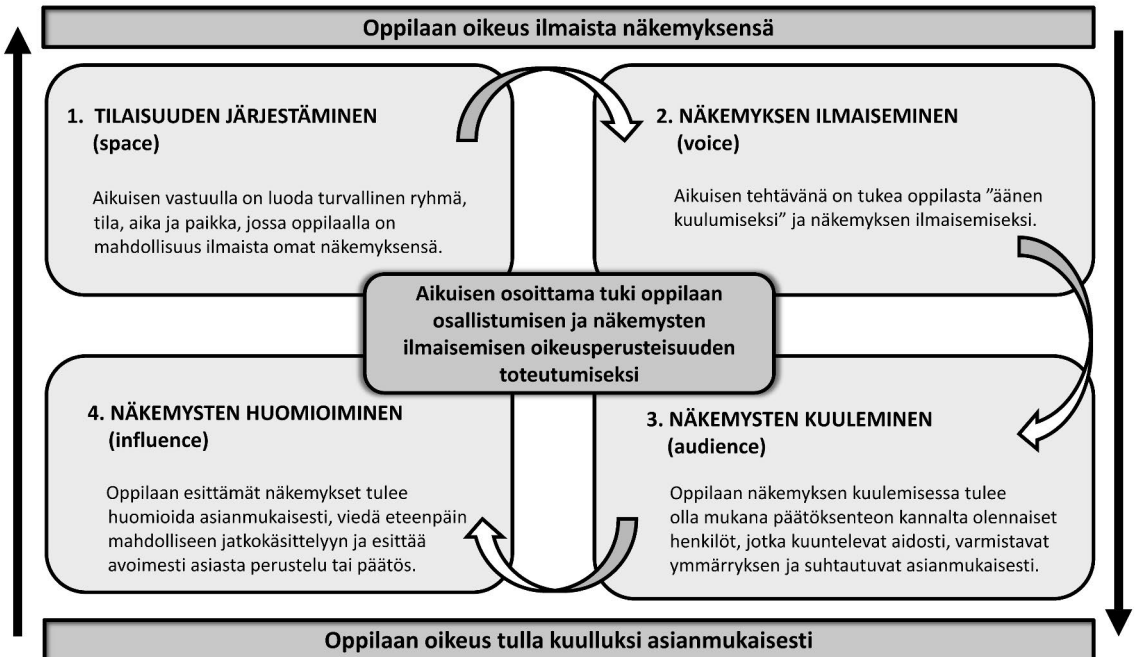
Yhdistyneitten Kansakuntien (YK) julkaiseman Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (LOS) 12. artiklaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta ja teoriamaalleja on julkaistu parin viime vuosikymmenen aikana enenevästi. Lasten ja nuorten oikeuksia sekä lapsinäkökulmaisen päätöksenteon toteutumista tutkinut professori Laura Lundy (2007) on kehittänyt lapsen oikeuksien yleissopimuksen (artikla 12) pohjalta analyysimallin, joka käsitteellistää lasten osallistumisoikeuksiin liittyviä sisältöjä. Lapsen osallistumisen malli on lapsen oikeuksiin perustuvien periaatteiden ydinkokonaisuus, jolla varmistetaan lasten ja nuorten käytännönläheinen ja mielekäs osallistuminen lapsilähtöiseen päätöksentekoon. (Lundy 2007, 932.) Lundyn malli on



keskeinen osa Irlannin lasten ja nuorten osallistumista koskevaa kansallista kehystä, minkä lisäksi sitä käyttävät kansainvälisesti mm. Euroopan komissio, Maailman terveysjärjestö, World Vision ja Unicef. Lundyn malli (2007) muistuttaa aikuisia vastuunkantajan roolista lasten osallistumisoikeuksien tukemisessa ja toteuttamisessa (*participation with purpose*). Lundyn mallia voi soveltaa koulu yhteisön kaikkia oppilaita osallistavan toimintakulttuurin kehittämisessä erityisesti oppilaan osallistumisoikeuden asianmukaisen, tasavertaisen ja mielekkään toteutumisen tarkastelussa (*meaningful participation*).

Lundyn (2007, 932) mallissa lapsinäkökulmaisen päätöksenteon neljä keskeistä osatekijää ovat: 1) tilaisuuden eli ajan ja paikan, turvallisten olosuhteiden ja lasten tasavertaisen mahdollisuuden järjestäminen näkemyksen ilmaisemiseen (*space*), 2) näkemyksen ilmaisemisen käytännön toteutumisen mahdollistaminen ja tukeminen (*voice*), 3) näkemyksen aito kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen varmistaminen (*audience*) sekä 4) näkemyksen huomioiminen ja asianmukainen toimiminen jatkokäsittelyn osalta (*influence*). Koulu yhteisöön sovellettuna tämä Lundyn malli kuvaa opetushenkilökunnan vastuuta eri taustoista tulevien lasten kuulemisen järjestelyvöllisyydestä turvallisen tilan periaatteita noudattaen. Aikuisten tehtävänä on rohkaista oppilaita ilmaisemaan näkemyksiään. Tämä tarkoittaa sitä, että heille annetaan tietoa, tukea ja vapautta päättää, haluavatko he ilmaista itseään ja millä tavoin. Aikuisten on myös aidosti sitouduttava kuulemaan lasten näkemyksiä ja vastaamaan niihin. Lisäksi lasten esittämällä näkemyksillä tulisi olla konkreettinen vaikutus päätöksentekoon. Tällöin aikuisten on annettava asianmukaista palautetta siitä, miten heidän näkemyksensä on otettu huomioon tai miksi tietyt päätökset on tehty. Nämä kaikki neljä kronologisessa järjestyksessä toteutettavaa osatekijää (tila, ääni, yleisö ja vaikutus) ovat yhtä tärkeitä lasten asianmukaisen kuulemisen toteutumiseksi. Osatekijät pohjautuvat sekä lapsen oikeuteen näkemyksen ilmaisemiseen (*right to express a view*) että lapsen oikeuteen tulla kuulluksi asianmukaisesti (*right to have views given due weight*). (Lundy 2007, 932.)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) esitetään koulu yhteisön arkeen mukailtu kuvio Lundyn (2007, 932) laatimasta alkuperäisestä mallista. Mallissa käsitteet (tila, ääni, yleisö ja vaikutus) liitetään osallistumisoikeuksien toteutumisen edellytyksiin. Lundyn mallia ovat edelleen myös muokanneet mm. Kennan, Brady ja Forkan (2019).



**Kuvio 1.** Oppilaan osallistumisoikeuden toteutumisen edellytykset kouluyhteisössä (Lundyn alkuperäismallia soveltaen).

Lapsen oikeuksia koskevan YK:n yleissopimuksen (Finlex 60/1991, artikla 12) mukaan lapselle on annettava mahdollisuus tulla kuulluksi kaikissa häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa menettelyissä joko suoraan tai edustajan tai asianmukaisen elimen välityksellä kansallisen lainsäädännön mukaisesti. Kouluyhteisössä oppilaan äänen kuuleminen vapaasti kaikissa heihin vaikuttavissa asioissa edellyttää kuitenkin aina koulun aikuisten ohjaavaa ja kannustavaa otetta (*oikeus ilmaista näkemyksensä*). Oppilaille annetaan mahdollisuus ilmaista näkemyksensä aikuisen johdolla turvallisessa tilassa ja osallistavassa ilmapiirissä. Lundy korostaa (2007, 934), että inklusiivisuus on tärkeää. Osallistamisen menetelmä ei saa rajata joitakin oppilaita pois. Koulukulttuurin on tällöin muututtava keskustelua tukevaksi ja oppilaiden toimijuutta arvostavaksi (ks. Kiilakoski 2017, 263).

Aikuisten tarjoamaa tukea edellyttää myös oppilaan oikeus tulla kuulluksi asianmukaisesti siten, että näkemykselle annetaan asiaan kuuluvaa painoarvoa (*oikeus tulla kuulluksi asianmukaisesti*). Osallistumisoikeudessa on keskeistä se, että aikuiset kuuntelevat kunnioittavasti lasten esittämiä huolia tai ajatuksia ja varmistavat oppilaan tai oppilasryhmän kuulemisen asianmukaisen etenemisen. Kouluyhteisössä lasten esittämät kehittämisaloitteet voivat liittyä esim. koulun toimintatapoihin, olosuhteisiin tai sääntöihin. Oppilaskunta voi omalla johdonmukaisella toiminnallaan rohkaista oppilaita ilmaisemaan näkemyksensä ja edistää oppilaan kuulemisen tilai-

suuksia. Lundyn (2007) mallin mukainen oppilaan asianmukainen kuulluksi tuleminen edellyttää mm. turvallista olosuhdetta, aikaa, paikkaa ja luotettavaa ryhmää. Oppilailla tulee olla myös riittävät ja asianmukaiset taustatiedot vireillä olevasta asiasta, jotta he voivat vapaasti muodostaa oman näkemyksensä. Oppilaan kuulemisen prosessi jatkuu näkemyksen asianmukaisella huomioimisella ja asian eteenpäin viemisellä sovituille tahoille. Osallistumisoikeuden toteutumiseksi on Lundyn mallin mukaisesti myös muistettava antaa asianmukaista palautetta mahdollisen jatkokäsittelyn etenemisen osalta. (Lundy 2007, 933.) Osallistumisoikeus ei välttämättä johda vaikutusvallan lisääntymiseen tai lapsen toivomaan lopputulokseen, mutta palautteen antaminen ja perustelun selittäminen ovat osa oppilaan asianmukaista kuulemistä. Karlsson muistuttaakin, että lapsilla ei pitäisi olla rajattomia tahdonvapauden mahdollisuuksia, eikä osallisuustoiminta saa olla kaikkivoipa yksilöllisyyden hanke (Karlsson 2020, 258). Lapsen oikeuteen perustuvien osatekijöiden toteutumisen edellytyksiä ja lasten osallisuutta tarkastellaan lisää luvussa 3.1.3 aikuisten ja lasten keskinäisen yhteisen toiminnan näkökulmasta. Sitä ennen luvussa 3.1.2 avataan oppilaan osallisuuteen liittyviä käsitteitä ja niiden merkityksiä.

### 3.1.3 Osallisuuden toteutumisen edellytysten tarkastelua

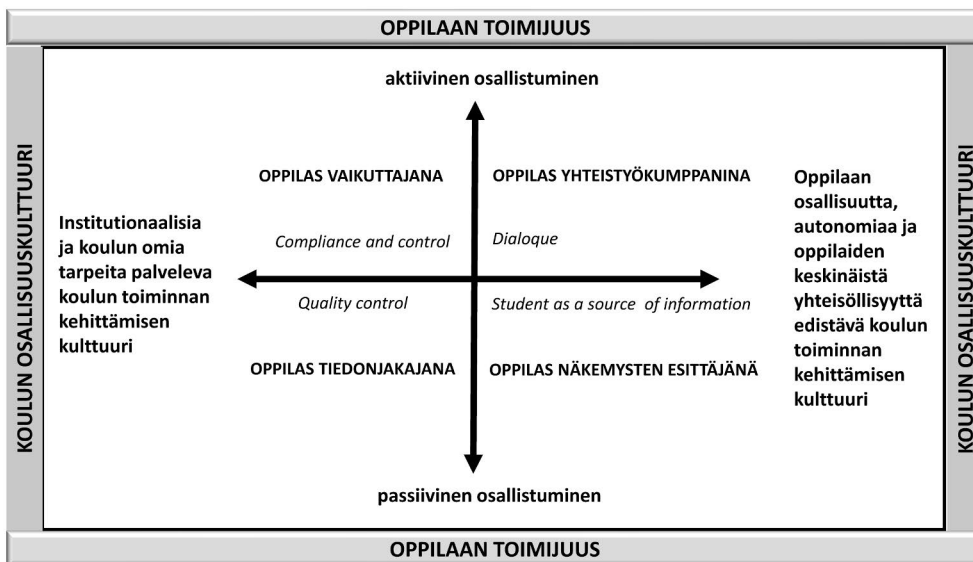
Muuttunut käsitys lapsesta tai nuoresta sekä lisääntyvä lapsen oikeuksien korostaminen ovat merkinneet sitä, että osallistuminen nähdään entistä enemmän jokaisen lapsen oikeutena, jonka turvaaminen ja johon kasvattaminen on keskeinen aikuisyhteiskunnan velvollisuus (Kiilakoski 2017, 260). Koulu yhteisön toimintaan liittyen Kiilakoski toteaa, että osallisuuden edistäminen ei ole peruskoululle yksinkertainen tehtävä, sillä monet vakiintuneet käytännöt eivät tue osallisuutta. Koulu toimii nuoren sukupolven ja siellä toimivien aikuistyöntekijöiden yhteisönä, jossa päätäntävalta on ollut pitkään aikuisilla (Kiilakoski 2017, 263). Osallisuuden toteutumisen edellytysten tarkastelu herättää ajatuksia vallan ja vastuun keskinäisestä tasapainosta aikuisten ja lasten välillä, koska vallanjako määräytyy lähtökohtaisesti aikuisten määrittelemänä. Koulun aikuisten tehtävänä on luoda edellytyksiä Lundyn (2007, 932) mallin mukaiselle lasten asianmukaisen kuulemisen (*space, voice, audience, influence*) toteutumiselle. Lähtökohtaisesti merkitystä aikuisten osittamalla luottamuksella lasten asiantuntijuuteen ja osaamiseen. Nuorten mielipiteiden esille tuomista saattaa kuitenkin ohjata oppilaiden väliset nuorisokulttuuriset hierarkiat (Kiilakoski 2017, 271). Tässä alaluvussa tarkastellaan osallisuuden toteutumisen edellytysten moninaisuutta eri lähestymistavoin ja koulun arjen toimintaan soveltaen.

Lasten ja nuorten osallisuutta (*participation*) ilmenee monissa yhteyksissä ja sitä voidaan lähestyä eri tarkoituksiperillä ja eri menetelmin. Stenvallin (2020) mukaan lasten osallisuutta voidaan tarkastella ymmärryksenä lasten pystyvyydestä eli siitä, millaisissa tilanteissa ja paikoissa lasten ajatellaan olevan kykeneviä olemaan mu-

kana (Stenvall 2020, 22). Tämän näkökulman toteutuminen on aikuisten vastuulla. Yksilön näkökulmasta lapsen oma kokemus mukanaolon ja vaikuttamisen mahdollisuudesta, näkemyksen kuulemisesta ja huomioiduksi tulemisesta on osallisuuden osatekijöiden tarkastelussa tärkeä lähtökohta. Osallisuuden kokemuksen toteutumisen edellytyksenä on yksilön luottamus vaikuttamisen mahdollisuuteen, tunne yhteisöön kuulumisesta ja tunne olemassaolon merkityksellisyydestä osana senhetkistä kokonaisuutta. (STM 2020:27, 20–21.) Yhtä lailla kansalaisuuden kokemuksen edellytyksenä on yksilön oma kokemus mahdollisuudestaan vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötasolla. Osallisuuteen liittyvää kokemusta kuvataan yleisesti siten, että yksilö kokee olevansa merkityksellinen osa kokonaisuutta ja että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä, elinympäristöönsä ja yhteiskuntaan.

### Yhteisten tavoitteiden ja toimintamallien selkeyttäminen

Osallisuuden toteutumisen edellytyksiä tarkasteltaessa on selkeytettävä lapsia osallistavan toiminnan tarkoitus ja toiminnassa mukana olevien lasten rooli. Carolina Lodge (2005, 131) tarkastelee kouluyhteisöön liitettyssä mallissa oppilaan osallisuuden toteutumista kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksi selvitetään lapsia osallistavan toiminnan päämäärä ja tarkoitus. Toiminnan päämäärä voidaan jaotella dikotomisesti joko koulun johdon tarpeita palvelevaksi tai koulun yhteisöllistä kehittämistä edistäväksi. Toinen tarkasteltava asia on oppilaan toimijuus ja rooli. Oppilaan toimijuus luonnehditaan tässä mallissa dikotomisesti joko aktiiviseksi tai passiiviseksi osallistumiseksi. Toisaalta oppilaan oma innostus kehitettävää asiaa kohtaan tai osaamisen kompetenssi voi olla vahvaa tai heikkoa. Yhdistettäessä nämä kaksi dikotomista ulottuvuutta nelikenttämalliksi muodostuu oppilaan osallisuuden toteutumisen edellytyksiä tarkasteleva malli, jota voidaan soveltaa kouluyhteisön oppilaita osallistavan toimintakulttuurin tarkasteluun yhteisten arvolähtökohtien ja toimintaperiaatteiden löytymiseksi. Lodgen (2005, 131) kehittämästä alkuperäismallista sovellettua oppilaan osallisuuden eri ominaisuuksia ja merkityksiä kuvaavaa nelikenttämallia voidaan tulkita oppilaskunnan toiminnan näkökulmasta karkeasti siten, että 1) oppilas on tiedon jakajana ja passiivisena palautteen antajana koulun teettämän institutionaalisen laadunvalvonnan näkökulmasta (*quality control*), 2) oppilas on näkemysten tuottajana eräänlaisena tietolähteenä (*students as a source of information*), 3) oppilas on mukana toiminnassa koulun antamien ohjeistusten mukaisesti (*compliance and control*) tai että 4) oppilas vuorovaikutteisesti ja yhteisöllisesti mukana pohtimassa erilaisia vaihtoehtoja (*dialogue*). Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) havainnollistetaan koulun oppilaita osallistavan toimintakulttuurin toteutumisen ja toisaalta oppilaskunnan toiminnan tarkasteluun soveltuva nelikenttämalli, joka pohjautuu Lodgen (2005, 131) esittämään alkuperäismalliin.



**Kuvio 2.** Oppilaan osallisuuden ulottuvuuksia yhteisten asioiden kehittämiseksi (Lodgen alkupe-  
räismallia soveltaen).

Vahvimmat edellytykset oppilaan osallisuuden ja oppilasnäkökulmaisen toimintakulttuurin toteutumiselle ilmenee kuvion oikean yläkentän mukaisessa tilanteessa (*dialogue*), jossa oppilaiden näkemyksiä kuullaan ja arvostetaan. Oppilaan oma rooli ja toimijuus on aktiivista. Osallisuuteen sisältyy lapsen ikätasoinen kyky ja halukkuus olla mukana ja osallistua asioihin. (STM 2020:27, 20–21). Oppilaiden näkemyksiä kuulemalla tuodaan uusia näkökulmia ja lisäarvoa yhteiseen päätöksentekoon ja asioiden kehittämiseen. Yhteisöllisyyttä ja yhteiskehittämistä edistävissä koulun toimintakulttuurissa pyritään edistämään oppilaan ja oppilasryhmien näkemysten kuulumista ikätasoon sopivilla, osallistavilla ja turvallisen tilan periaatteita noudattavilla menettelytavoilla.

Vastakkainen tilanne on kuvion vasemmassa alakentässä (*quality control*), jossa oppilaan oma rooli, kiinnostus tai panostus yhteisten asioiden kehittämiseen on melko vähäistä. Oppilaan oma toimijuus ilmenee passiivisena ja koulun toiminnan kehittäminen palvelee lähinnä opetuksen järjestäjän omia tarkoitusperiä. Tämänkaltaisessa koulukulttuurissa ei tueta riittävästi oppilaan osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuutta heille tärkeisiin asioihin. Oppilaan tehtävänä on lähinnä jakaa tietoa ja informaatiota koulun hallinnon omiin kehittämistarpeisiin. (Lodge 2005, 143.) Nelikenttämallin oikean alakentän tilanne (*student as a source of information*) mahdollistaa oppilaiden laajempaa mukanaoloa ja vaikuttamisen mahdollisuutta koulun yhteisten asioiden kehittämiseksi. Oppilaiden oma aktiivisuus ja toimijuus on kuitenkin melko vähäistä, jolloin yhteiskehittäminen hyödyttää lähinnä koulun tarpeita.

Kuvion vasemmassa yläkentässä (*compliance and control*) kuvatussa tilanteessa oppilaan oma aktiivisuus on havaittavissa, mutta koulun aikuisten kanssa toteutuva vuorovaikutteisuus on vähäistä. Kouluyhteisön aikuiset eivät riittävästi tue oppilaiden oma-aloitteisuutta ja vuorovaikutteisuutta, jolloin oppilaiden pitkäjänteinen sitoutuminen koulun tai lähiyhteisön asioiden kehittämiseen saattaa jäädä heikoksi. Oppilaan osallisuutta, autonomiaa ja oppilaiden keskinäistä yhteisöllisyyttä edistävän koulun toimintakulttuurin toteuttaminen edellyttää koulun aikuisilta vuorovaikutteisuutta ja oppilaan hyväksymistä yhteistyökumppaniksi. Edellä esitetyt tulokset on muodostettu peilaamalla Lodgen (2005) nelikenttämallin alkuperäiskuvauksia perusopetuksen arjen käytänteisiin. Mallin tarkkarajainen soveltaminen on haasteellista, kuten osallisuuden toteutumisen täsmällinen määrittely. Mallia voidaan kuitenkin kouluyhteisössä hyödyntää oppilaskuntatoiminnan luonteen ja oppilaita osallistavan toimintakulttuurin arvioinnissa ja kehittämisessä.

### Yhteenkuuluvuuden edistäminen ja kuulemisen olosuhteiden kehittäminen

Osallisuus voidaan ymmärtää syvemmin kokemuksena kuulumisesta joukkoon sekä kokemuksena siitä, että on mahdollisuuksia vaikuttaa itselleen merkityksellisiin asioihin. Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa kouluyhteisön jäsenten keskinäistä yhteisöllisyyden kokemusta. Lasten kokemaa ryhmään kuulumisen tunnetta on selvitetty esimerkiksi kansallisissa Kouluterveyskyselyissä. Kouluterveyskyselyiden (2019, 2021 ja 2023) tulosten mukaan perusopetuksen 4. ja 5. luokan oppilaita niiden lasten osuus, jotka eivät koe olevansa tärkeä osa koulu- ja luokkayhteisöään, oli kasvanut 3,6 prosentista 4:ään prosenttiin. (THL 2019 ja THL 2021.) Vuoden 2023 tuloksissa vastaava prosenttiosuus oli edelleen kohonnut (4,5%). Lisäksi tuoreimman kyselyn (THL 2023) tulokset neljäs- ja viidesluokkalaisten lasten osalta osoittivat, että niiden lasten osuus, jotka kokivat olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä, oli hieman yli puolet vastaajista eli yhteensä 56%. Edelleen niiden lasten osuus, jotka kokivat olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä, oli prosentuaalisesti vähemmän eli yhteensä vain 43% kaikista vastaajista. Kouluterveyskyselyn tuottama tulos lasten kokemasta ryhmään kuulumisen tunteesta herättää ajatuksen osallisuuden kokemuksen merkityksellisyydestä. Osallisuutta ei voi kokea, mikäli ei ole osallisena ryhmässä tai tunne kuuluvansa joukkoon.

Oppilaan kokemusta luokkayhteisöön kuulumisesta kuvataan usein käsitteellä luokkahenki. Luokkahengellä viitataan oppimisympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen, joka syntyy vuorovaikutuksen ja ihmissuhteisiin liittyvien tekijöiden pohjalta. Yhteisöllisessä ja välittävässä luokkailmapiirissä luokkayhteisön jäsenten välille muodostuu kestäviä tunnesiteitä ja koulutyöstä tulee mielekkäiden oppimiskokemusten ohella emotionaalisesti ja sosiaalisesti voimaannuttava kokemus (VN 2023:24, 82). Vuoden 2023 Kouluterveyskyselyn (THL 2023) tulokset siitä, miten

luokan oppilaat viihtyvät yhdessä, osoittavat luokkahengen ja yhteisöllisyyden kokemuksen selkeän kehittämistarpeen. Vastajaista yhteensä 64% oli sitä mieltä, että luokan oppilaat viihtyvät usein yhdessä. Vastausvaihtoehdot olivat usein, joskus ja ei koskaan. Oppilaiden osallisuustaitojen harjaantuminen edellyttää turvallista ryhmää, jossa jokainen kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä ja jossa voi halutesaan toteuttaa omia kykyjään turvallisen ryhmän kannustamana. Perusopetuksessa toteutettavat ryhmätyöt ja -keskustelut lähtökohtaisesti kehittävät oppilaiden keskinäistä hyvää vuorovaikutusta ja luokkahenkeä. Väistämättä luokan sosiaaliset suhteet ja luokassa vallitseva työskentelyilmapiiri vaikuttavat yksittäisen oppilaan käsitykseen turvalliseen ryhmään kuulumisesta omana itsenään, keskinäisestä luottamuksesta ja yhteisöllisyydestä. Luokan ilmapiirin heijastaessa mukaan ottamisen, hyväksyvän ja rohkaisevan vuorovaikutuksen kulttuuria on oppilaan osallisuuden kokemuksen mahdollistumisen edellytykset olemassa. Luokan keskinäinen hyvä työskentelyilmapiiri sekä oppilaan oma kokemus sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja turvallisesta työskentelyilmapiiristä tukee myös oppilaskunnan asioiden käsittelyä luokkayhteisössä.

Laajemmin ajateltuna kokemus yhteiskuntaan kuulumisesta linkittyy tähän osallisuuden kokemukseen. Stenvall (2018) on tarkastellut väitöskirjassaan lasten osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia kokemuksina, jotka tulevat esiin laajasti institutionaalisissa ja arkiympäristöissä toteutuvassa yhteiskunnallistumisessa. Hän toteaa, että yhteiskunnallistumisen näkökulmasta tunne kuulumisesta luo edellytyksiä lasten kokemuksille tasa-arvoisesta ja reilusta yhteiskunnasta, joka on merkittävää sekä tämän hetken lapsuudessa että tulevaisuuden aikuisuudessa. Lapsuudessa saaduilla kokemuksilla luodaan pohjaa sille, millaisina omat vaikutusmahdollisuudet tunnustetaan aikuisina (Stenvall 2018, 61).

Yhteenkuuluvuuden edistämisen lisäksi osallisuuden toteutumisen edellytyksiin liittyy kuulemisen olosuhteet, joita tulisi tarkastella moniulotteisesti lasten näkökulmasta. Lapsille mielekkäät olosuhteet, jotka edistävät osallisuuskokemusten syntyä ja lisäävät päätöksenteon lapsinäkökulmaisuuutta voidaan Agudin ym. (2014) mukaan tiivistää seuraavasti. Lasten mielestä aikuisten tulisi tiedostaa 1) lasten oikeuksien olemassaolo, 2) osallistavat työtavat ja 3) aikuisten rooli suhteessa lapsiin. (Agud ym. 2014, 13.) Edellä mainitut kolme seikkaa voidaan sisällyttää myös koulun yhteisöllisen ja osallistavan toimintakulttuurin vahvistamisen edellytyksiin. Ensin mainittuun lasten oikeuksien olemassaolon tunnustamiseen liittyy aikuisen taito kuunnella aidosti, käyttää ymmärrettävää kieltä ja olla johdonmukainen päätöksentekokulttuurin toteuttamisessa (ks. Lundy 2007), minkä lisäksi turvallisen tilan olemassaololla on suuri merkitys. Toisena mainittu osallistavien työtapojen käyttö mahdollistaa osallistujien välisen vuoropuhelun, ryhmän tuen (empatian), yhteisöllisyyden ja luokkahengen kehittymisen sekä kannustaa oppilaiden omien rakentavien näkökulmien ilmaisemiseen. Kolmanneksi Agudin (2014) tutkimusryhmä toi esiin las-

ten toiveen aikuisen roolin mallikkuudesta, joka ilmenee läheisenä ja luottamuksellisenä suhteena lasten kanssa. Oppilaita osallistavan toimintakulttuurin ja oppilaskuntatyön kehittämisen näkökulmasta aikuisten roolin mallikkuuden lisäksi oppilaiden ikätasoon soveltuva autonomia yhdessä määritellyissä toimintakehyksissä tukee lasten osallisuusmahdollisuuksien syntymistä. Osallisuustyötä tekevän aikuisen tulee tunnistaa roolinsa kumppanina, ei osallisuustyön johtajana vahvistaen vain omaa asemaansa (Aqud ym. 2014, 13–19). Lodgen (2005, 131) mielestä oppilaan aktiivisen toimijuuden tukemisella tuetaan oppilaan osallisuutta, autonomiaa ja kouluyhteisön oppilaiden keskinäistä yhteisöllisyyttä.

Lansdown (2001) esittänyt samansuuntaisen toiveen koulujen toimintamallista, jossa lapsia ei nähtäisi passiivisina aikuisten tiedon vastaanottajina vaan arvostettuina kumppaneina, joiden asiantuntemus on avainasemassa koulun opetus-, kasvat- ja kehittämistyössä. (Lansdown 2001, 21.) Vuorovaikutteisella yhteistyöllä hyödynnetään lasten kokemusasiantuntijuutta, mikä kasvattaa oppilaiden itseluottamusta ja kyvykkyyttä. Yhteistyö hyvässä hengessä turvallisessa ryhmässä edistää osallisuutta. Koulun oppilaskuntatoiminnan luomin edellytyksin voidaan aktivoida kaikki koulun oppilaat yhteisen hyvän kehittämiseen ja toisaalta harjaannuttaa oppilaiden demokratiaosaamisen valmiuksia. Korostamalla oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien oikeusperusteisuutta, toteuttamalla yhteisiä kehittämistehtäviä toiminnallisilla ja osallistavilla työtavoilla sekä vähentämällä lasten näennäisosallisuutta voidaan edetä osallistumisesta kohti osallisuutta.

## Aikuisten ja lasten keskinäiset toimintatavat

Lasten osallisuuden toteutumisen edellytyksiä on käsitteellistetty eri mallien avulla, joiden vaikuttavana perustana on ollut Roger A. Hartin (Ladder on Participation, 1992) kehittämä osallistumisen vaiheittaisen vahvistumisen malli. Hartin malli on kuvattu kahdeksanportaisena tikasmallina, jossa tikapuiden jokaisella askelmalla lasten osallisuus vahvistuu enenevästi. Hartin (1992) tikapuumalli kuvaa osallisuuden perusolemusta, mutta antaa eväitä myös osallisuuden ulottuvuuksien uudenlaiseen tulkintaan. Hartin mallin soveltaminen käsitetasolla sopii kouluyhteisössä käytäviin keskusteluihin oppilaan osallisuudesta. Oppilaan osallistumista kuvaavia tasoja ei tällöin tarkkarajaisesti luokitella, vaan niitä tarkastellaan tapauskohtaisesti ja konteksteihinsa liitettyinä. Mallin perimmäisenä tavoitteena on kuvata näennäisosallisuuden ilmenemistä ja havainnollistaa lasten kanssa työskenteleville aikuisille näennäisen kuulemisen kompastuskivet. (Hart 1992, 9–14.) Tämä Hartin malli ja muut hierarkkiset osallisuusmallit eivät kuitenkaan ota huomioon sosiokulttuurisia konteksteja, joissa osallistuminen tapahtuu (Cahill & Dadvand 2018, 243).

Hartin tikasmalli pohjautuu lapsen oikeuksien sopimuksen mukaisesti lasten kuulemisen toteutumiseen ja se sisältää vaikutteita Sherry Arnsteinin (1969) laati-



masta kansalaisosallistumisen mallista (Eight rungs on the Ladder of Citizen Participation). Arnstein (1969) pyrki omalta osaltaan edistämään kansalaisten vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnassa. Sekä Arnsteinin että Hartin mallit hyödyntävät tikapuumetaforaa, jonka alimmat tasot kuvaavat näennäisosallisuutta, tokenismia. Tokenismilla kuvataan sitä, että kansalaisilla ei ole päätöksentekovaltaa ja heidän esittämänsä mielipiteet ovat neuvoa antavia. Hart (2008, 28–29) on itse painottanut toivetta siitä, että staattisen tikasmallin tarkastelun sijaan kehitetään uusia tapoja sukupolvien väliselle yhteistyölle, toteutetaan lasten oikeuksia ja innostetaan lapsia osallistumaan yhteisöjensä toimintaan. Hart ehdottaakin, että osallisuuden tikasmallia tulkittaisiin mieluummin osaamista kuvaavana asteikkona. Asiantuntijoiden kesken käydyissä keskustelussa on ehdotettu osallisuuden vaiheittaisen vahvistumisen havainnollisemmaksi ilmaisuksi rakennustelinettä (*scaffolding*), joka kuvastaa paremmin lasten osallisuuden monisäikeisempää toteutumista. Rakennustelineen osat ovat toisiaan vahvistavia rakenteita, jolloin malli luo paremman mielikuvan osallisuuden kokemuksen muodostumisesta tai osallisuuskulttuurin vahvistumisesta usean eri osallisuutta tukevan menetelmän tai toiminnan kautta.

Osallisuuden tasoja kuvaavan Hartin tikasmallin pohjalta Harry Shier (2001, 111) kehitti tiivistetyimmän viisiportaisen mallin (*Pathways to Participation*) lasten osallisuusmahdollisuuksien vähittäisestä kehittämisestä. Sekä Shierin että Hartin mallit pyrkivät rohkaisemaan lasten kanssa työskenteleviä henkilöitä, ryhmiä tai organisaatioita etsimään ratkaisuja lasten osallisuuden edistämiseksi. Shierin (2001) mallissa aikuiset tukevat lasten osallistumista alkaen lasten kuulemisesta ja edeten kohti lapsilähtöistä päätöksentekoa. Lasten osallisuus on vahvimmillaan, kun aikuiset myöntävät lapsille valtaa ja vastuuta toiminnan suunnitteluun- tai päätöksentekoon. Shierin malli koostuu viidestä askelmasta: 1) lapsia kuunnellaan (*children are listened to*), 2) lapsia tuetaan ajatusten ja näkemysten ilmaisemisessa (*children are supported in expressing their views*), 3) lasten näkemyksiä huomioidaan asianmukaisesti (*children's views are taken into account*), 4) lapset saavat osallistuvat päätöksentekoon (*children are involved in the decision-making process*) ja 5) lapset saavat olla mukana päätöksenteossa aikuisten kanssa (*children share power and responsibility for decision making*). Shierin (2001) mallin viides taso edellyttää aikuisten kykyä jakaa valtaansa lasten kanssa ja lapset osaavat ottaa osakseen vastuuta toiminnan toteuttamisessa tai päätöksenteossa. Shierin malli ei määrittele lainkaan näennäisosallisuutta eikä lasten autonomista työskentelyä. (Shier 2001, 110–115.)

Lasten osallisuuden edistämisen lähtökohta (*children are listened to*) on Shierin (2001) mukaan toimintamalli, jossa lapsia kuullaan aikuisten valmistelemissa asioissa. Kouluyhteisön käytänteisiin sovellettuna oppimisyhteisön aikuiset koostuvat tietoa oppilaita, jotka vastaavat heille esitettyihin kysymyksiin tai kyselyihin. Tämä oppilaan osallisuuden taso on tavanomainen koulun arjessa. Lodgen

(2005) malli muistuttaa tässä vaiheessa kyselyn tarkoituksenaan ja toteuttamistaan liittyvän näkökulman. Mikäli oppilaan rooli on olla lähinnä tiedonjakajana koulun johdon taholta käynnistyneessä kyselyssä, toteutuu oppilaan osallisuus vain vähäisesti. Koulun johdon tarpeisiin kehitetty kysely voi liittyä laaduntarkkailuun koulun aulatilojen siisteydestä tai kouluruuan riittävydestä. Mikäli oppilaalle tai oppilaskunnan hallitukselle annetaan kyselyn laatimisessa jonkinlaista roolia tai asioista keskustellaan laajemmin luokkatasoittain, on oppilaan osallistuminen tällöin aktiivisempaa ja merkityksellisempää.

Oppilaiden mukaan ottaminen yhteisten asioiden kehittämiseen ja heidän mielipiteen ilmaisujen tukeminen luo paremmin edellytyksiä oppilaan osallisuuden vahvistumiseen. Tämänkaltaisen koulun toimintakulttuuri (*children are supported in expressing their views*) on oppilaiden näkemyksiä kuuntelevaa ja huomioivaa. Opetushenkilöstö luo omalla toiminnallaan oppilaille luottamukselliset ja turvalliset olosuhteet lasten näkemysten ilmaisemiseen, mikä edistää oppilaiden osallisuuskokemusten kehittymistä. Turvallisten olosuhteiden luominen näkemysten ilmaisemiseen sisältää myös Lundyn (2007) esittämään toimintamalliin.

Lasten osallistumismahdollisuuksia voidaan edistää edelleen siten, että lasten mielipiteitä otetaan enenevästi huomioon (*children's views are taken into account*) ja että lapset osallistuvat laajemmin myös yhteisten asioiden suunnitteluun. Toiminnan aloite tulee kuitenkin tällä Shierin osallisuuden kolmannella askelmalla edelleen aikuisten taholta. Lapsia kuullaan ja heitä osallistetaan laajempien strategioiden suunnittelutyössä. Oppilaiden osallistamista voidaan toteuttaa aikuisten johdolla monipuolisesti eri menetelmin ja erilaajuisina ryhmä- ja yhteisötason kehittämiprojekteina.

Kun lapsille myönnetään toiminnan suunnittelu- tai päätöksentekoprosessissa edelleen enemmän valtaa ja vastuuta, toteutuu lasten mukanaolo myös suunnitteluyhteistyössä ja päätöksentekoprosessissa (*children are involved in the decision-making process*). Tämä lasten osallisuuden porrasmallin neljäs askelma edellyttää lasten mukanaoloa ja vuorovaikutusta yhteisissä keskusteluissa päätöksenteon eri vaiheissa. Lapsia ja nuoria ei vain kuulla, vaan heitä kuunnellaan arvostavasti osana päätöksentekoa. Lapsilla ei kuitenkaan ole todellista valtaa ja vastuuta, sillä päätökset tehdään edelleen aikuisjohtoisesti.

Osallisuuden toteutumisen edellytykset ovat Shierin (2001) mallin mukaisesti vahvimmillaan, kun yhteinen toiminta määritellään lapsijohtoiseksi toiminnaksi (*children share power and responsibility for decision making*). Aikuisten rooli on tällöin toimia lasten keskinäisen toiminnan taustatukena. Shier (2001, 115) vielä huomauttaa, että kahden ylimmän tason raja ei ole selkeä ja että lasten näkemysten huomioon ottaminen päätöksenteossa ei tarkoita yksinomaan lasten toiveiden mukaisia päätöksiä. Kyse on lapsinäkökulmaisesta päätöksentekoprosessista, jota toteutetaan vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa.

Lasten osallisuuden edistämiseksi Shierin (2001, 115) malli edellyttää kullakin viidellä askelmalla aikuisten sitoutumista kolmeen asiaan. Ensimmäiseksi lasten osallisuutta tulee tukea siten, että lasten näkemyksiä kuunnellaan aidosti ilman ennakkoluuloja (*openings*). Toiseksi aikuisten tulee ratkaista käytännön haasteet osallisuuden toteutumisen mahdollistamiseksi (*opportunities*). Kolmanneksi aikuisten on sitouduttava uusien osallisuuskäytänteiden mukanaan tuomiin velvoitteisiin ja vastuisiin (*obligations*). Näiden kolmen näkökulman tarkastelu kullakin askelmalla ohjaa ja sitouttaa aikuisia suhtautumaan asianmukaisesti lasten osallisuuden edistämiseen. Shierin mallin tarkastelukulmat ovat samansuuntaiset Lundyn (2007) esittämän lasten osallistumisen oikeusperusteisuuden toteutumisen mallin kanssa. Koulu-kontekstiin sovellettuna molemmat mallit (Shier 2001 ja Lundy 2007) ovat käyttökelpoisia kouluuyhteisön toiminnan tarkastelussa.

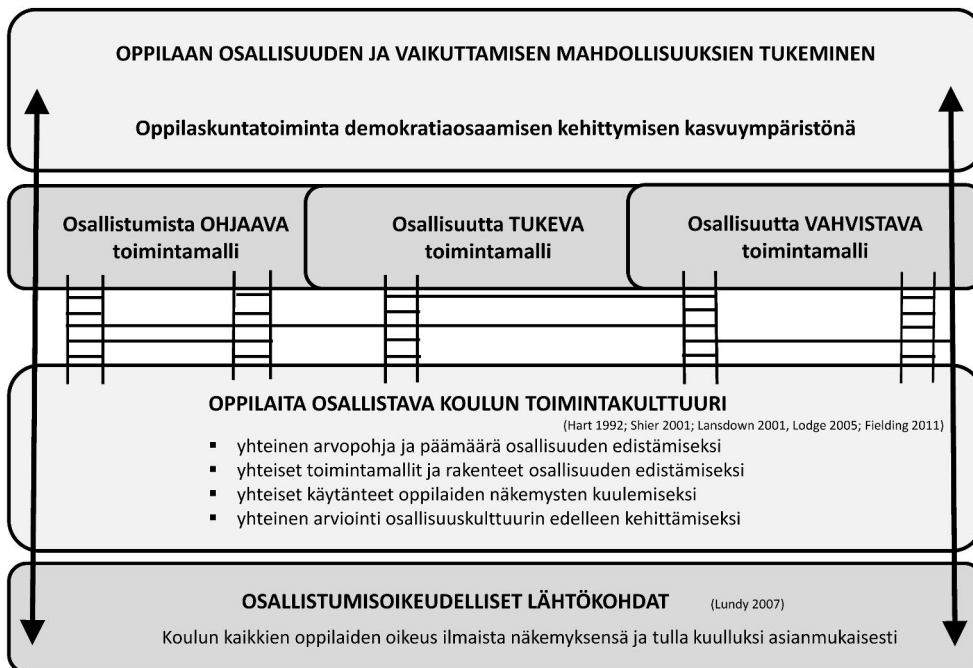
### Oppilaat sosiaalisina yhteistyökumppaneina

Oppilaat toimivat kouluuyhteisössä sosiaalisissa suhteissa toisiinsa. Hoikkala ja Paju (2013, 237) pohtivat ovatko koulun ilmiöt liian tuttuja tullakseen havaituiksi. Koska oppilaiden keskinäiset suhteet heijastuvat myös aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön, osallisuustyössä on otettava huomioon myös erilaiset sosiokulttuuriset kontekstit. Lasten osallisuutta kuvaavat mallit ovat aikuisten ja lasten keskinäisten valtasuhteiden osalta melko hierakkisia. Mallit eivät kuitenkaan tuo riittävästi esiin sosiokulttuurisia konteksteja, joissa osallistuminen tapahtuu (Cahill & Dadvand 2018, 243). Nuorten omat roolit tai heidän keskinäiset suhteet voivat vaikuttaa oppilaan osallistumishalukkuuteen. Kuten kiusaamista selvittävistä tutkimuksista käy ilmi, nuoret voivat keskenään muodostaa sosiaalisia klustereita (Cahill & Dadvand 2018, 250).

Myös aikuisen suhtautumisella on merkitystä. Oppilaiden osallisuutta tukevassa ja koulun uudistumiseen tähtäävässä tarkastelussa Michael Fielding (2001) kuvaa oppilaita tutkijoina, joilla on keskeinen merkitys oppimisyhteisön vuorovaikutteisessa kehittämisessä. (Fielding 2001, 136–137.) Fielding tukeutuu Hartin ja Shierin esittämiin luokitteluihin ja kohdentaa tarkastelun siihen, miten aikuiset kuuntelevat ja oppivat yhdessä oppilaidensa kanssa. (Fielding 2011, 10.) Fielding määrittelee oppilaan roolin, sitoutumisen ja osallistumisen rakentuvan kuudesta eri tasosta, joihin kuhunkin sisältyy aidosti jaettua vastuuta ja vuorovaikutteista keskustelua aikuisen kanssa. Oppilaan rooli koulun kehittämistyössä voi Fieldingin mukaan olla 1) tiedonlähde (*data source*), 2) aktiivinen vastaaja (*active respondents*), 3) kanssatutkija, yhteistyötä tekevä (*co-researchers, co-enquirers*), 4) tiedon luoja (*researchers, knowledge creators*), 5) tasavertainen toimija (*joint author*) tai 6) mukana toteuttamassa sukupolvien keskinäistä oppimista (*intergenerational learning*). (Fielding 2011, 29–30.)

Fieldingin (2001) mallissa koulun aikuisten ja oppilaiden keskinäinen yhteistyö on vaatimattomimmillaan samansuuntaista kuin Hartin ja Shierin kuvaamissa askelmissa. Oppilas toimii tietolähteenä (taso 1) ja koulun henkilökunta hyödyntää lasten esittämistä näkemyksistä koottua ajantasaista tietoa. Tilanne muuttuu, kun oppilaiden kanssa keskustellaan päätöksenteosta vuorovaikutteisesti ja oppilas on aktiivisena vastaajana (taso 2). Kun oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö vahvistuu (taso 3) on nuorten antama tuki merkitsevää ja he ovat valmiimpia ottamaan laajempaa vastuuta. Neljännellä tasolla (taso 4) oppilaat tuottavat itsenäisemmin tietoa ja aikuiset ovat taustatukena. Viidennellä tasolla opiskelijat ja aikuiset päättävät yhdenvertaisemmin yhteisten toimintatapojen suuntaviivoista (taso 5). Tämän jälkeen (taso 6) yhteinen sitoutuminen ja jaettu vastuu toteutuu syvemmin. Toimijuuden tasavertaisuus muokkautuu sukupolvien väliseksi oppimiseksi toteuttaen osallistavaa demokratiaa. Fielding korostaa tavoiteltaviksi toimintamuodoiksi mallin ylimpiä tasoja. Tällöin oppilaat voivat tuottaa itseohjautuvasti tietoa ja olla mukana kanssatutkijoina. (Fielding 2001, 137.)

Tässä luvussa 3.1 kuvattuja osallisuuden ulottuvuuksia olen yhdistänyt ja tiivistänyt sekä taulukkomuotoon (liite 1) että kuvion muotoon (kuvio 3). Tiivistämisen tavoitteena on ollut pyrkiä selventämään oppilaan osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien toteutumisen edellytyksiä lapsia kiinnostavien yhteisten asioiden kehittämisessä. Osallisuuskulttuurin toteutumisen ja oppilaan toimijuuden vahvistumisen keskiössä on luokkayhteisön yksittäinen oppilasjäsen, joka on omaehtoisesti mukana yhteisten asioiden tai yhteisen toiminnan kehittämisessä eri menetelmin ja vaihtelevissa kokoonpanoissa. (Ks. Lansdown 2001, 9–10.) Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) havainnollistetaan oppilaita osallistavan koulukulttuurin tarkastelumalli, jossa oppilaskuntatoiminta on demokratiaosaamisen tukemiseksi olennaisena osana koulun osallisuusrakenteita. Kuvio pohjautuu tutkimusteoriassa (Lundy 2007; Lodge 2005; Hart 1992; Shier 2001; Fielding 2001) esitettyihin lähtökohtiin ja lähestymistapoihin. Oppilaskuntatoiminta on jaoteltu kolmella eri tavalla toteutetuksi toimintamalliksi. Toimintamallit on nimetty osallistumista ohjaavaksi, tukevaksi ja vahvistavaksi. Oppilaan osallisuus mahdollistuu eri tavoin riippuen aikuisten antamasta ohjauksesta. Kuvion ylin osa kuvaa oppilaskunnan vakiintunutta asemaa koulun osallisuusrakenteissa. Oppilaskuntatoiminnan piiriin kuuluvat koulun kaikki oppilaat, minkä vuoksi oppilaskuntatoiminnan tulisi olla kaikille avoin osallistumisen ja vaikuttamisen väylä sekä demokratiaosaamisen luonteva kasvuympäristö. Toimintamallien yhteisenä tavoitteena on lujittaa oppilaskuntatoimintaa osaksi koulun oppilaita osallistavia rakenteita. Kaikki kolme toimintamallia ovat luonteeltaan oppilaita osallistavia kuitenkin siten, että lasten osallisuuden kokemus mahdollistuu vahvimmin oikeanpuoleisessa toimintamallissa. Toimintamallien tarkemmat sisällöt avataan kuvion jälkeisessä tekstissä (ks. myös liite 1).



**Kuvio 3.** Koulun osallisuuskulttuurin kehittämisen lähtökohtia.

Lasten osallistumisen oikeusperusteisuutta on kuvattu aiemmin luvussa 3.1.2 (kuvio 1). Edellä esitetyssä kuviossa lasten osallistumisoikeudelliset lähtökohdat asemoidaan koulun osallisuuskulttuurin kehittämisen vankaksi arvopohjaksi. Oppilaita osallistavan ja oppilasnäkökulmaisuuksiin huomioivan toiminta- ja päätöksentekokulttuurin kehittämisen lähtökohtana on yhteisen arvopohjan luominen koulun aikuisten kesken. Yhteisten suuntaviivojen selkeydyttyä opetushenkilökunta toteuttaa yhteistä arvopohjaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Kuviossa 3 hahmotellaan oppilaskuntatoiminnan tarkastelumallia teoriastaan tukeutuen. Oppilaan osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuutta kuvataan aikuisten ja lasten keskinäisen yhteistyön ja toimintatapojen kautta.

*Osallistumista ohjaava toimintamalli* on luonteeltaan opastava ja neuvoa antava. Oppilaat ovat palautteen antajan roolissa koulun yhteisten asioiden aikuisjohtoisessa toiminnassa (ks. Lodge 2005). Oppilaat osallistuvat, kun heiltä pyydetään näkemyksiä, ideoita tai toiveita (ks. Fielding 2001). Kuvattu toimintamalli on perusteltua tiettyissä olosuhteissa. Oppilaille ei kuitenkaan muodostu vahvaa käsitystä toimintaan tai päätöksentekoon liittyvästä kokonaisuudesta, vaikuttamisen mahdollisuuksista tai vastuusta tehtävään liittyvästä vastuusta. Heitä kuitenkin osallistetaan ja he osallistuvat toimintaan aikuisten antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä toimintamallissa toteutuvat lasten osallistumisoikeuksien arviointiraportin otsikon sanat: ”Lapsia

kuullaan, mutta ei kuunnella.” (OM 2020:10.) Koulun henkilökunta kuulee oppilaita saadakseen tietoa heidän koulukokemuksistaan. Oppilaskuntatoimintaan liitettynä mallina oheinen kuvaus sopii oppilaskunnan hallituksen toiminnan alkutaipaleeseen. Aikuislähtöinen ohjaava ote on toiminnassa perusteltua, jotta oppilaskuntatoiminta saadaan käynnistettyä. Luokkatasolla käytävät yhteiset keskustelut koulun kehittämiseen liittyvistä asioista saattavat jäädä vähäisiksi oppilaiden mielenkiinnon tai aikuisen antaman ohjauksen vähäisyyden vuoksi. Oppilailla ei juurikaan ole käsitystä kouluyhteisön asioiden yhteisestä kehittämisestä tai päätöksentekoon liittyvästä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudesta, keinoista tai väylistä. Tämä voi johtua tiedottamisen puutteesta. Toisaalta oppilaiden oma kiinnostus ja innostus oppilaskuntatyötä kohtaan ei välttämättä ole aktiivista, jolloin toiminnan luonne ja sisältö jää vaatimattomammaksi. Eri vuosiluokkien oppilaita koottu koulun oppilaskunnan hallitus kokoontuu yhteiseen tapaamiseen tarvittaessa. Oppilaskunnan hallituksen jäsenten keskinäinen aktiivisuus saattaa olla heikkoa esimerkiksi jäsenten vaihtuvuuden vuoksi. Tämä oppilaan osallistumista ohjaava toimintamalli kuvaa toimintaa, jossa oppilaiden osallistumista kannustetaan, mutta oppilaiden autonominen ja oma-aloitteinen toiminta ei syystä tai toisesta toteudu. Mikäli oppilaskunnan jäsenet tarvitsevat aikuisten vahvaa tukea ja ohjausta osallistuakseen täysipainoisesti tietyn asian tai toiminnan yhteydessä olevaan päätöksentekoprosessiin, oppilaan oma kokemus osallisuudestaan on kuitenkin vähäinen. Osallistumista ohjaava toimintamalli pohjautuu Hartin (tasot 1–3), Shierin (taso 1) ja Fieldingin (taso 1) esittämiin kuvauksiin lasten osallisuuden toteutumisesta. Lodgen (2005) esittämää määritelmää mukaellen tässä mallissa osallistamisen tarkoitusperä on institutionaalinen ja oppilaat toimivat lähinnä tiedonlähteenä.

Oppilaan enenevää *osallistumista, vaikuttamista ja osallisuutta tukeva toimintamalli* on luonteeltaan oppilaiden mukanaoloa kannustava. Oppilaiden näkemysten, ideoiden ja toiveiden kuulemista tuetaan ja arvostetaan. Kouluyhteisön aikuiset jakavat tietoa yhteisten päämäärien kehittämisestä ja mahdollistavat koulun kaikkien oppilaiden osallistumisen. Aikuiset kuitenkin asettavat toiminnan toteuttamisen raamit ja rajat (ks. Shier 2001). Oppilaiden tekemien aloitteiden arvostus heijastuu vuorovaikutteisena keskusteluna ja asianmukaisena palautteena päätöksenteon etenemisestä. Oppilaat ovat keskusteluissa kumppaneina ja henkilökunnan päätöksenteon tukena (ks. Fielding 2001). Osallisuutta mahdollistavassa koulun toimintakulttuurissa vahvistetaan oppilaiden tietoisuutta mukanaolon ja osallistumisen erilaisista keinoista ja käytänteistä. Oppilaskunnan toiminta on säännöllistä. Koulun aikuisten aktiivisena oppilaat tuottavat ja jakavat tietoa, jota viedään eteenpäin asianmukaisille tahoille yhteisen hyvän kehittämiseksi. Lisäksi oppilaiden osallistumista koulun yhteisten asioiden kehittämiseen tuetaan tiedottamalla hyvissä ajoin ja avoimesti (ks. Hart). Yhteisissä kehittämisprojekteissa hyödynnetään erilaisia oppilaita osallistavia kuulemisen menetelmiä. Osallisuutta tukeva toimintamalli ilmenee kouluyhteisön

toimintakulttuurissa, jossa oppilaat saavat kattavasti tietoa yhteisesti kehitettävien asioiden tai toimintojen tavoitteista ja reunaehdoista. Oppilaiden oma-aloitteista työskentelyä, jota on esimerkiksi ryhmäkeskustelu luokissa, tuetaan ideoiden jalostamiseksi ja yhteisen hyvän kehittämiseksi. Oppilaiden rooli nähdään kumppanina yhteisten asioiden kehittämisessä (ks. Fielding 2001). Oppilaskunnan hallituksen toiminnan merkitys päätöksenteon ratkaisujen löytymisessä on vakiintuneempaa (ks. Shier). Oppilaskunnan kanssa käytävissä ratkaisukeskeisissä keskusteluissa koulun aikuiset tai koulun johto keskustelee vuorovaikutteisesti oppilasedustajien kanssa tehdäkseen muutoksia olosuhteiden tai yhteisten asioiden parantamiseksi. Päätöksentekoa perustellaan ja siitä tiedotetaan oppilaille asianmukaisesti. Koulun opetushenkilökunta tekee edelleen päätökset, mutta oppilaiden mukanaolo koulun osallisuusrakenteissa on vakiintunut. Oppilaskunnan hallituksen toimiessa aktiivisesti koulun arjessa voidaan osallisuutta edistävän toimintamallilla edistää koulun kaikkien oppilaiden yhteisöllisyyttä. Yhteisten projektien toteuttamisessa on opetushenkilökunnan luottamus vahvaa oppilaiden toimijuutta, asiantuntijuutta ja aktiivisuutta kohtaan. Lisäksi luottamus oppilaskunnan hallituksen keskinäiseen organisaatiokykyyn on kasvanut. Oppilaskuntatoiminta on johdonmukaista ja säännöllistä edistäen omalla toiminnallaan koulun kaikkien oppilaiden osallistumista, osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Osallistumista tukeva toimintamalli pohjautuu Hartin (tasot 4 -7), Shierin (tasot 2–4) ja Fieldingin (tasot 2–3) esittämiin kuvauksiin lasten osallisuuden toteutumisesta. Lodgen (2005) mallia soveltaen oppilaiden mukanaoloa tuetaan, oppilailla on mahdollisuus keskustella vuorovaikutteisesti koulun henkilökunnan kanssa. Aikuisten antama toiminnan ohjaus vaikuttaa kuitenkin oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden vähyyteen. Osallisuutta tukevassa toimintamallissa oppilaat ovat tietoisia yhteisen kehittämishankkeen aikataulusta ja reunaehdoista. Heidän esittämiä näkemyksiä arvostetaan, niistä keskustellaan vuorovaikutteisesti, rakentavasti ja ratkaisukeskeisesti. Koulun osallisuuskulttuuri noudattaa oppilaslähtöistä lähestymistapaa koulun kehittämisessä ja päätöksenteossa.

Vahvimmin *oppilaan osallistumista, vaikuttamista ja osallisuutta vahvistava toimintamalli* sisältää ajatuksen, jonka mukaan koulun oppilailla on kykyjä, haluja ja taitoa edistää monin tavoin oppilaiden keskinäistä yhteishenkeä, oma-aloitteisuutta, itseohjautuvuutta ja vastuuntuntoa. Oppilaiden osallisuutta vahvistavaan toimintaan sisältyy aikuisten luottamus lasten osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Ryhmän jäsenten näkemyksistä ollaan kiinnostuneita, jotta yhteisen neuvottelun keinoin löytyy osapuolia tyydyttävä ratkaisu yhteisen hyvän kehittämisessä. Kehittämishankkeita tuetaan sitoutuneesti, pitkäjänteisesti, johdonmukaisesti ja kiireettömästi yhteistyössä koulun aikuisten kanssa. Koulun toimintakulttuuriin sisällytettyjä osallisuusrakenteita ovat erilaiset vaikuttajaryhmät, kuten tukioppilastoiminta, kummioppilastoiminta ja oppilaskuntatoiminta. Yhteisistä asioista keskustellaan ryhmittäin luokissa tai eri vaikuttajaryhmissä, jotta oppilaiden havaitsemat muutostarpeet ja näkö-

kulmat tulevat huomioiduiksi. Oppilaiden osallisuus asioiden suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa toteutuu. Myös päätöksenteko-osallisuutta esiintyy asioissa tai toiminnoissa, jotka on annettu luottamuksella oppilaiden hoidettavaksi. Lisäksi oppilaat voivat oma-aloitteisesti ehdottaa ja käynnistää toimintaa, jota koulun aikuiset sovitulla reunaehdoilla tukevat. Koulun kaikkien oppilaiden mukanaoloa yhteisten projektien kehittämisessä kannustetaan hyödyntämällä erilaisia oppilaita osallistavia kuulemisen menetelmiä. Koulu yhteisön aikuiset tukevat yhteistä osallisuustyötä asiantuntijuudellaan, tarvittavilla resursseilla ja toimimalla yhteyslinkkeinä laajempiin verkostoihin. Lisäksi koulun opetushenkilökunnan tehtävänä on tukea asioissa, joihin oppilaiden taidot tai kyvyt eivät riitä.

Oppilaan osallisuutta vahvistava toimintamalli ohjaa koulu yhteisön toimintaa demokraattiseen yhteistyöhön. Osallistumista vahvistava toimintamalli pohjautuu Hartin (tasot 8), Shierin (taso 5) ja Fieldingin (taso 4–6) esittämiin kuvauksiin lasten osallisuuden toteutumisesta. Oppilaita osallistavan toiminnan luonnetta, laajuutta ja laatua määrittelevät toimintaa ohjaavat aikuiset, mutta myös oppilaalla on oikeus halutessaan jättäytyä pois. Osallisuutta vahvistava toimintamalli toteuttaa koulussa vaikiintunutta osallisuuskulttuuria, jossa oppilaiden oma-aloitteisuus, itseohjautuvuus ja yhteisöllisyys on vahvaa. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tuetaan erilaisin rakentein (esim. oppilaskuntatoiminta) ja menetelmin. Koulun henkilökunta on toiminnan mahdollistajia, resurssien tarjoajia ja he toimivat linkkeinä laajempiin verkostoihin. Aikuisten johdonmukainen kannustus, ohjaus ja tuki tuottavat koulu yhteisöön yhteistä hyvää lasten toimiessa vastuullisesti heille osoitetussa tehtävässä. Osallisuutta edistävien käytänteiden juurruttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria on tärkeää monenkeskisen yhteistyön jatkumiseksi.

Tässä alaluvussa (luku 3.1) kuvattujen lasten osallisuuden toteutumista kuvaavien mallien tarkastelun lähtökohtana on ollut syventää tietoa oppilaan osallistumisesta ja vaikuttamisesta aikuisten ja lasten keskinäisessä yhteistyössä. Oppilaan osallisuutta voidaan aikuisten taholta tukea koulukulttuurissa vallitsevalla yhteisellä ymmärryksellä lasten pystyvyydestä, minkä lisäksi lasten näkemysten kuulemisen oikeusperusteisuuden tulee toteutua asianmukaisesti. Oppilaan osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien tarkastelu oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä on tämän tutkimuksen keskeinen teema, johon ei kuitenkaan ole saatavilla valmista teoriakehystä. Tämän vuoksi tässä alaluvussa esitettyjen lasten osallisuutta koskevien tutkimusteorioiden yhdistäminen ja soveltaminen koettiin tarpeelliseksi (kuvio 3). Lasten osallisuuden ilmenemistä taustoittavan teoriakehityksen synteesi esitetään taulukkomuotoisena kirjan lopussa (liite 1). Koulun osallisuuskulttuurin kehittäminen oppilaan osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien tukemiseksi punoutuu yhteen aikuisten määrittelemillä ehdoilla. Seuraavaksi kuvailen demokraatioosaamista, jota tarvitaan demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen ja jota opitaan ihmisoikeus- ja demokraatiakasvatuksen keinoin.



## 3.2 Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen

Toinen tutkimuskirjallisuuden tarkastelukehys kohdistuu demokratiakulttuurin edellyttämään osaamiseen ja yhteisiin asioihin vaikuttamisen valmiuksiin. Kansalaisten yhteiskunnallisen aktiivisuuden vahvistaminen edellyttää, että heillä on paitsi halua ja mahdollisuus osallistua, myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoja (Tenojoki ym. 2017, 136). Lasten ja nuorten halu ja mahdollisuus osallistua on tärkeä peruslähtökohta, mutta olennaista on myös realistinen kuva asioiden ja oman osaamisen kehittämisen mahdollisuudesta. Nuoret luopin alla -tutkimus (2012) selvitti lapsilta, kuinka paljon heidän mielestään koulussa oppii valmiuksia sekä yhteiskunnalliseen että lähiympäristöön vaikuttamiseen. Tutkimuksen mukaan perusopetuksen kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemys koulussa opittavista yhteiskunnallisista valmiuksista oli yleisellä tasolla myönteinen. Yli puolet kuudesluokkalaisista oppilaista arvioi, että koulussa oppii paljon tai erittäin paljon valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (af Ursin & Haanpää 2012, 67). Kuitenkin suuri osa oppilaista oli eri mieltä asiasta. Vuoden 2017 Nuorisobarometrin tulokset puolestaan osoittivat, että heikoiten koulussa opittiin yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoja. Tutkimuksessa mukana olleista yli 15 -vuotiaista nuorista 8 % ilmoitti, ettei ole oppinut koulussa niitä lainkaan (Tenojoki ym. 2017, 67). Yhteiskunnallisen vaikuttamisen valmiuksien oppimista tulisi tulosten mukaan kuitenkin lisätä, jotta oppilaille syntyisi kokemus oman osaamisen kehittymisestä.

Opetussuunnitelmatekstin mukaisesti osallisuuskokemukset tukevat oppilaiden itsetuntoa, oma-aloitteisuutta ja rohkaistumista vastuulliseen toimintaan (OPH 2014:96, 285), jota demokratiakulttuurissa tarvitaan. Vuonna 2021 julkaistuun Kansalliseen lapsistrategiaan on kirjattu keskeiseksi tavoitteeksi lapsen oikeuksia kunnioittava yhteiskunta. Tähän valtakunnalliseen nuorisotyön ja -politiikan ohjelmaan on kirjattu demokratiakulttuuriin liittyvä asia, jossa erityistä huomiota kiinnitetään oppilaiden ja opiskelijoiden yhdenvertaisiin vaikuttamismahdollisuuksiin osallistua koulujen/oppilaitosten toiminnan kehittämiseen esimerkiksi oppilas- ja opiskelijakuntatoiminnan kautta (OKM 2020:2, 22). Lisäksi eri hallinnonalat ylittävä Demokratiaohjelma (OM 2022:40) pyrkii kehittämään kouluopetusta ja koulun toimintakäytäntöjä lasten ja nuorten demokratiavalmiuksien tukemiseksi. Lasten ja nuorten valmiuksia vaikuttaa omassa lähiympäristössään ja laajemmin yhteiskunnassa vahvistetaan ja koulujen ja oppilaitosten demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta ja osallistamista kehitetään. Hallitusohjelmassa painotetaan myös oppilas- ja opiskelijakuntatoiminnan merkitystä. (OKM 2020:2, 46–47.) On kuitenkin muistettava, että lapset oppivat demokratiaa osallistumalla heidän arkielämässään muodostuvissa yhteyksissä ja toiminnoissa, ei vain kouluissa (Alanko 2020, 158).

Mitra (2004) havaitsi tutkimuksessaan, että luomalla edellytyksiä oppilaan äänen kuulumiselle koulu yhteisössä vahvistetaan opiskelijan pätevyyttä hoitaa yhteisiä asioita. Mitra luokitteli havaintonsa kolmeen eri teemaan: 1) opiskelijoiden itsetunto pa-

rani ja heidän kykynsä ilmaista mielipiteitään muille vahvistui, 2) vuorovaikutus parani, kiintymys kouluyhteisöön vahvistui ja 3) ongelmanratkaisu- ja organisointitaidot kehittyivät. Mitran mukaan opiskelijoiden antamat arviot esimerkiksi omista kyvyistään, tahdonvoiman lisääntymisestä, esiintymistaidon paranemisesta ja kuulumisen tunteesta olivat osoitus oppilaan toimijuuden vahvistamisen hyvistä puolista nuorten kokonaisvaltaisessa kasvussa ja kehityksessä. (Mitra 2004, 655.) Magerin ja Nowakin (2012) mukaan oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoon parantaa mm. koulun toimijoiden välistä vuorovaikutusta, oppilaiden itsetuntoa, demokratiaosaamista ja sosiaalisia suhteita. (Mager & Nowak 2012, 51.)

Grieblerin ja Nowakin (2012) laatimassa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin oppilaan osallisuutta oppilaskuntatoiminnan näkökulmasta. Henkilökohtaisia hyötyjä oppilaskuntatoiminnassa mukana oleville oppilaille olivat elämäntaitojen kehittyminen, itsetunnon parantuminen, demokratiaosaamisen ja kansalaisuuden vahvistuminen sekä opiskelutaitojen parantuminen. (Griebler & Nowak 2012, 120.) Elämäntaito -käsitteeseen Griebler ja Nowak sisällyttivät vastuuntunnon ja organisaatiokyvyn kehittymisen sekä käsityksen avartumisen koulun toimintatavoista. Oppilaskuntatoiminnan hyötyjä oppilaalle olivat myös opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen (kielellinen ilmaisu sekä kuuntelu-, neuvottelu- ja argumentointitaidot) vahvistumisen lisäksi oppilaiden toimijuuden tunteen kehittyminen (kyky vaikuttaa ympäristöönsä ja aikaansaamaan muutosta). Griebler ja Nowak ovat terveystiedon alaan kuuluvassa tutkimuksessaan havainneet, että oppilaskuntatoiminta vahvistaa oppilaan demokratiaosaamista ja lisää ymmärrystä demokraattisiin menettelyihin, rooleihin ja käytänteisiin (Griebler & Nowak 2012, 120). Oppilaskunnan toimintasuunnitelman mukaisia tehtäviä, rooleja ja käytänteitä voidaan harjoitella pienimuotoisemmin luokkayhteisössä ja laajemmin koulun kaikkien oppilaiden yhteisessä oppilaskunnan toiminnassa oppilaiden ikäkauden edellytysten mukaisesti. Lasten kokemukset demokratiakäytänteistä karttavat myös muissa koulun oppilaista muodostetuissa vaikuttajaryhmissä, jotka mahdollistavat oman kiinnostuksen mukaisen teeman tai toiminnan toteuttamisen ja kehittämisen.

Osallisuuden kokemus synnyttää yksilön toimijuuden kannalta positiivisen kehän, jossa lisääntyneen motivaation kautta pätevyyden tunne kasvaa, mikä vahvistaa tulevaisuuden aktiivista toimijuutta. (Hart 1992, 5.) Deci ja Ryan esittävät itseohjautuvuusteoriassaan, että yksilön sisäinen motivaatio kasvaa, kun omaehtoisuutta (*autonomy*), kyvykkyyttä (*competence*) ja yhteenkuuluvuutta (*relatedness*) tuetaan sosiaalisessa kontekstissa (Deci & Ryan 2000, 263). Oppilaan aktiivinen toimijuus on oppilaskuntatoiminnassa olennainen voimavara. Grieblerin ja Nowakin (2012, 120) mukaan oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien oppilaiden taidoissa havaittiin kehittymistä. Näitä taitoja olivat esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, kompromissintekotaidot ja yhteistyötaidot. Oppilaan kyvykkyyden ja itsetunnon vahvistumisen todettiin kannustavan oppilaita olemaan jatkossakin mukana kiinnostavien asioiden järjestelyissä.

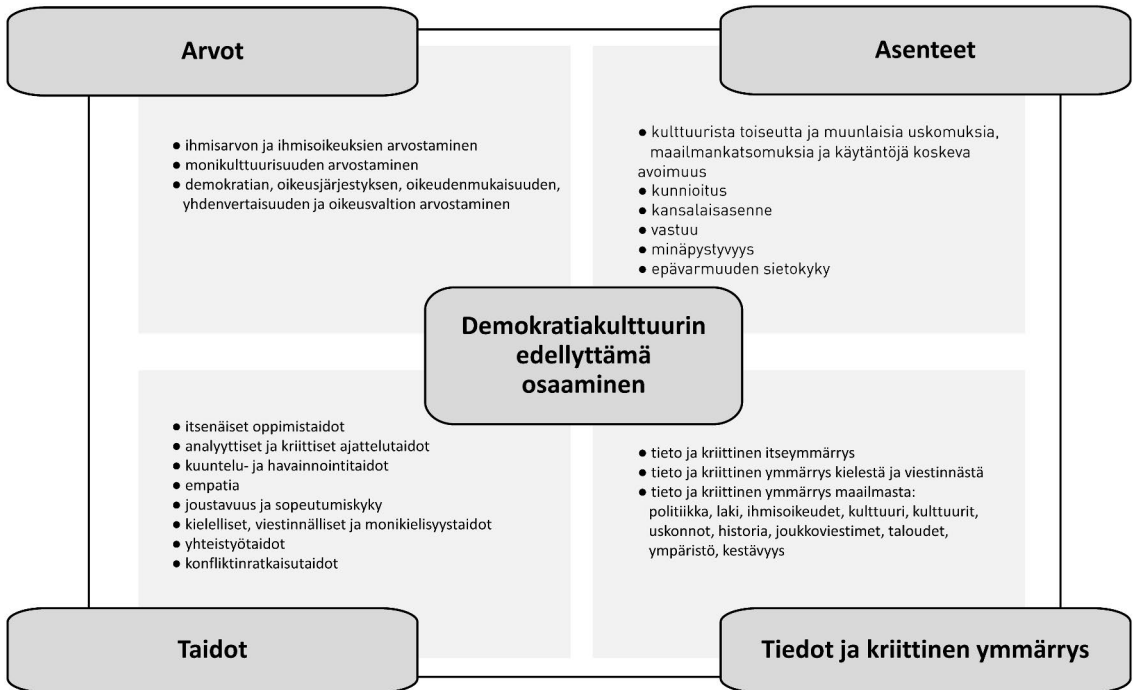
Millaisia valmiuksia yhteiskuntamme demokraattinen toimintakulttuuri sitten edellyttää sen kansalaisilta? Karlsson (2020) määrittelee lasten yhteiskunnallisen osallistumisen sisältävän erilaisia tunteita, kuten toimimisen, kokemisen, osallisuuden, suhteellisuuden, yhteenkuuluvuuden, vaikuttamisen ja edustuksen, demokratian, järjestäytymisen ja hallinnan tunteen (Karlsson 2020, 257). Tarkempia määritelmiä demokratiakulttuurin edellyttämistä osaamisalueista kuvataan Euroopan neuvoston vuonna 2016 julkaistussa demokratiakulttuurin 20 kompetenssia käsittävässä viitekehyksessä (CoE 2016), joka on nimetty Demokratiaosaamisen kompetenssimalliksi.

Demokratiakulttuurin kompetenssimalli on laadittu eurooppalaisten asiantuntijoiden yhteistyöprosessina (Council of Europe 2016, Reference Framework of Competence for Democratic Culture, RFCDC) ja se on käsitteellistetty pedagogian tarpeita palvelevaksi malliksi. Malli toimii eräänlaisena kehyksenä, joka auttaa ymmärtämään toimintaamme paitsi yksilöinä, mutta myös yhteisöinä (Rautiainen ym. 2018, 4). Demokratiakompetenssikehikko käsitteellistää ja havainnollistaa yhteiskunnallisen vaikuttamisen osaamisen taitoja, joita koulun demokratiakasvatuksella voidaan vahvistaa. Nämä kulttuuri- ja demokratiaosaamisen nelikenttämallin mukaiset teemat, jotka ovat arvot, asenteet, taidot, tiedot ja kriittinen ymmärrys sekä näihin liitetyt kaksikymmentä osatekijää, toimivat oppilaiden tasavertaisten kansalaistaitojen valmiuksien ja koulukulttuurin kehittämisen ohjenuorana. Demokraattisia kansalaistaitoja hallitseva yksilö kykenee hyödyntämään osaamistaan demokratiaa koskevissa ja kulttuurienvälisissä asioissa ja elämään demokraattisia kansalaistaitoja hallitsevina kansalaisina. (Euroopan neuvosto 2016, 5–6.)

Euroopan neuvoston julkaisema demokratiakulttuurin osaamisen malli (2016) perustuu ajatukseen osaavasta ja pätevästi toimivasta henkilöstä, kun hänellä on taitoa ja kykyjä vastata demokratia- ja kulttuurienvälisen tilanteiden vaatimuksiin, haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Mallia on tarkoitettu hyödynnettäväksi kasvatukseen liittyvän päätöksenteon ja suunnittelun tietotaustana (Euroopan neuvosto 2016, 5). Valtioneuvoston julkaisussa (VN 2023:24) korostetaan, että Euroopan neuvoston jäsenenä Suomi on sitoutunut implementoimaan tätä viitekehystä omassa koulutusjärjestelmässään vahvistaakseen demokratiakulttuuria koulutuksessaan (VN 2023:24, 14). Kompetenssien hyödyntämisen päämääränä on auttaa voimaannuttamaan nuoria ja tekemään heistä yhteiskunnallisia toimijoita (OPH 2017:1a, 50).

Euroopan neuvoston demokratiakompetenssityön jalkauttaminen osaksi koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta on kirjattu kansalliseksi tavoitteeksi (mm. Kansallinen demokratiaohjelma 2025, Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma ja Oikeus oppia -ohjelma.) Kompetenssimallin perusajatus on tarjota yksilöille ja erilaisille yhteisöille kehys, malli kehittää omaa toimintaansa kohti entistä demokraattisempaa elämäntapaa yhdessä muiden kanssa (Rautiainen 2018, 6). Demokratiakompetenssit tarjoavat kehyksen arvioida toimintakulttuurin eksplisiittistä demokraatti-

suutta monista eri näkökulmista (Männistö 2018, 33). Demokraattisia kansalaistaitoja kuvaava kulttuuri- ja demokratiaosaamisen malli sisältää 20 eri osatekijää. Osatekijät on tiivistetty seuraavaan kuvioon (kuvio 4) neljäksi erilliseksi osaamisalueeksi. Kuviota on muokattu alkuperäisestä Euroopan neuvoston laatimasta mallista siten, että kuvion keskellä oleva otsikko on muutettu ”osaamisesta” muotoon ”demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen”. Muut kuvion osatekijät ovat yhdenmukaisia alkuperäisen mallin kanssa.



**Kuvio 4.** Euroopan neuvoston määrittelemä demokratiaosaamisen malli (Competences for democratic culture, CDC).

Demokratiaosaamisen neljää osaamisaluetta hyödynnetään kulloisessakin tilanteessa erikseen tai yhdessä. Demokratiakompetenssien ensimmäinen osaamisalue (arvot) sisältää mm. ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostamisen, monikulttuurisuuden arvostamisen sekä demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostamisen. Toisen osaamisalueen sisällöissä (asenteet) painotetaan kulttuurista moninaisuutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskevaa avoimuutta. Omaksuttavina asenteina mainitaan lisäksi kunnioitus, kansalaisyhteiskunta, vastuu, minäpystyvyys ja epävarmuuden sietokyky. Kolmas demokratiaosaamisen alue on keskeinen kouluyhteisössä toteutettavan demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Kolmannessa osa-alueessa (taidot)

korostetaan asioita, kuten itsenäiset oppimistaidot, analyttiset ja kriittiset taidot, kuuntelu- ja havainnointitaidot, empatia, joustavuus- ja sopeutumiskyky, kielelliset ja viestinnälliset taidot, monikielisyystaidot, yhteistyötaidot sekä konfliktinratkaisutaidot. Oppilaskuntatoiminnan sujuvuuden kannalta tärkeää on yhteistyötaitojen lisäksi taito kuunnella toisten näkökulmia. Neljäs demokratiakulttuurin edellyttämä osaamisalue (tieto ja kriittinen ymmärrys) kattaa ajatuksen tiedosta ja kriittisestä ymmärryksestä itseään, kieltä, viestintää ja maailmaa kohtaan.

Kaikki EU-maat jakavat tietyt yhteiset perusarvot, jotka turvataan jäsenmaiden kesken tehdyillä sitovilla sopimuksilla. EU-maat turvaavat näitä yhteisiä arvoja, kuten esimerkiksi osallisuutta, suvaitsevaisuutta ja solidaarisuutta (ks. european.union.europa.eu). Euroopan neuvoston kompetenssityöhön sisältyy sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulma. Kuvaus yksilön demokratiaosaamisesta on merkityksellinen, jotta kansalaiset (myös lapset ja nuoret) voisivat omaksua itselleen demokratiataitoja. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta demokratiataidot omaava yksilö voi olla mukana vaikuttamassa ja elää rauhassa toisten kanssa monikulttuurisissa demokraattisissa yhteiskunnissa. (Euroopan neuvosto 2020, 11.) Euroopan neuvoston määritelmän mukaan demokratiaosaamisen vahvistumisen oppimisprosessin ulottuvuudet ovat 1) demokratiasta jonkin asian avulla oppimista, 2) demokratiasta itseltään oppimista ja 3) demokratiaa varten oppimista. Näiden demokratiaosaamisen eri ulottuvuuksien oppimisen todetaan olevan elinikäinen prosessi. (Euroopan neuvosto 2020, 20 ja 37.) Nämä demokratiakasvatuksen osatekijät vahvistavat demokraattisessa yhteiskunnassa toimimisen osaamisaluetta kyvykkäinä kansalaisina.

Keskeisten avaintaitojen osaamisen vahvistaminen on koko oppimisyhteisöä koskeva laaja tehtäväkenttä. Demokratiakulttuurin edellyttämää osaamista ja kriittistä ymmärrystä kehittyä peruskoulun kouluaineiden oppisisältöjen ja koulun toimintakulttuurin kautta, mutta harjaantuminen tapahtuu lasten ja nuorten elämän eri areenoilla. Demokratiakompetenssimallin kuvaamia sisältöjä tarkastellaan oppilaskuntatoiminnan käytänteiden mahdollistamasta valmiuksien oppimisen ja kykyjen kehittymisen näkökulmasta. Avaintaitoja ovat osallistumisen ja vaikuttamisen taidot, vuorovaikutustaidot ja vastuullisuuden taidot. Männistö (2018, 29) toteaa peruskoulun oppilaiden demokraattisen kansalaisuuden valmiuksien kehittymisen olevan heikkoa demokratiakasvatuksessa esiintyvien haasteiden vuoksi.

Kriittisen ajattelun taidot, sosiaaliset vuorovaikutustaidot sekä omien mielipiteiden ilmaiseminen ja toisten näkemysten kuunteleminen liittyvät läheisesti oppilaskunnan toimintamalliin. Euroopan neuvoston (OPH 2017:1a, 48–54) laatimaa demokraattisen kulttuurin kompetenssimallia mallia hyödynnetään tämän tutkimuksen tarpeisiin ja sitä sovelletaan oppilaskunnan luomilla edellytyksillä toteutettavaksi demokratiaosaamisen kehittämismalliksi. Esimerkiksi oppilaan kykyä kuunnella ja havaita sekä empatiataidot, yhteistyötaidot ja konfliktinratkaisutaidot tukevat oppilaskuntatyön onnistumista. Lisäksi taitojen teemakokonaisuudessa mainitut joustavuus-

ja sopeutumiskyky, analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot sekä itsenäiset oppimistaidot ovat monin tavoin hyödyllisiä. Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä luo edellytyksiä sosiaalisesti soveliaaseen puheviestintään ja sanattoman viestinnän tapoihin. Asenteiden osalta avoimuus tehdä yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa, kunnioitus, vastuu, epävarmuuden sietokyky ja minäpystyvyys ovat keskeistä osaamista. Lisäksi kompetenssimallissa kuvattu kansalaisasenne, johon liittyy tunne yhteisöön kuulumisesta ja solidaarisuus, tukevat yhteistyön sujuvuutta koulun toimijoiden kanssa. Demokratiaosaamisen osatekijöitä ovat myös arvot, joiden sisäistäminen on merkityksellistä. Ihmisarvon, ihmisoikeuksien arvon ja kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen lisäävät ymmärrystä yhteisestä maailmasta. Tämän lisäksi demokraattisiin prosesseihin kuuluvien osatekijöiden, kuten demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion periaatteiden, arvostaminen on demokraattisesti toimivan yhteiskunnan ydinaluetta. Demokratian toimivuuden kannalta merkittäviä tekijöitä ovat ihmisten kokema yhteiskunnallinen osallisuus, kiinnostus osallistumista ja vaikuttamista kohtaan sekä kansalaispätevyys (OM 2022:40, 40).

Lasten ja nuorten osallisuustoiminta sisältää Alangon (2013) mukaan pedagogisen komponentin, sillä lapsilla ja nuorilla ei ole välttämättä kompetenssia viedä aloitteita eteenpäin. Tämän vuoksi osallisuustoiminta velvoittaa myös aikuisia ottamaan vastuuta ja sitoutumaan osallisuuden ohjaamiseen ja tukemiseen (Alanko 2013, 224). Kansallisessa lapsi- ja nuorisopoliittisessa ohjauksessa on lasten osallisuuden edistämisen eräänä keinona esitetty koulujen oppilaskuntatoiminnan ja oppilaskunnan hallituksen aseman vahvistamista. Koulun osallisuuskulttuurissa ja oppilaskuntatoiminnassa omaksutut käytänteet omien huolenaiheiden ilmaisemisesta ja kiinnostavien asioiden kehittämisestä ohjaavat lasten demokraattisen elämänkatsomuksen muovautumista. Lasten demokratiaosaamista voidaan harjaannuttaa oppilaskuntatoiminnan yhteistyöverkostoina toimivien oppilasryhmien, kuten luokkayhteisöjen, tukioppilasryhmien, kummiluokkien toimintaryhmät tai erilaisten teemaryhmien (välituntiliikunta, kestävä kehitys, kierrätys, ruokaraati ym.) kanssa. Nämä oppilasryhmät ovat omien toimintaympäristöjensä asiantuntijoita, joilla on kyvykkyyttä asioiden edistämiseen. Olemalla aktiivisesti mukana on mahdollista vahvistaa omaa osaamistaan ja saada kokemuksia erilaisista demokraattisista toimintamalleista, kuten vaaleissa äänestämisestä, aloitteiden tekemisestä ja yhteisiin asioihin vaikuttamisesta.

Opetussuunnitelmatekstin mukaisesti (OPH 2014:96, 38) oppilaskunta sekä koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat tilaisuuksia harjoitella demokratiataitoja käytännössä. Demokratiaosaamisen vahvistuminen laajentaa ymmärrystä yhteiskunnallisen osallistumisen merkityksestä. Oppilaan omaksi valinnaksi jää se, millaisia demokratiaosaamisen oppimistavoitteita oppilas itse omalle toiminnalleen asettaa ja miten aktiivista oppilaan oma toimijuus on.

### 3.3 Osallistuva oppilas oman toimintaympäristönsä kehittäjänä

Kolmas tutkimusteoriaa jäsentävä tarkastelukehys painottaa oppilaiden sosiaalista osallisuutta ja toimijuutta toimintaympäristöjensä kehittämisessä. Oppilaan osallisuus -tematiikkaa käsitellään oppilaan osallistumisena ja vaikuttamisen mahdollisuuksina oman koulu yhteisön ja arkiympäristön kehittämiseen liittyvissä asioissa. Luokkayhteisön mukaan ottaminen (luku 3.3.1) oppilaskunnan hallituksen toiminnan (luku 3.3.2) kiinteäksi sidosryhmäksi vahvistaa koulun oppilaita osallistavaa ja demokraattisesti toimivaa koulukulttuuria. Oppilaskuntatoimintaan liittyvien sidosryhmien laajentaminen koulun ulkopuolisten toimijoiden verkostoon vahvistaa yhteiskunnallista osallistumista. Saman kunnan eri koulujen oppilaskuntien yhteisenä vaikuttamisforumina toimiva lastenparlamentti muodostaa lapsista koostuvan kunnallisen vaikuttajaryhmän, mikä mahdollistaa lasten näkemysten kuulemisen kunnallisesti toteutettavassa lapsinäkökulmaisessa päätöksenteossa (luku 3.3.3).

Suomalaisen peruskoulun demokratisointia ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia pyrittiin edistämään jo vuonna 1972 säädetyllä kouluneuvostolain avulla. Sen myötä oppilaitoksiin perustettiin oppilaita ja opettajista koostuva kouluneuvosto päättämään koulun sisäisistä asioista (Alanko 2010, 56). Alangan mukaan oppilailla oli kouluneuvostoissa kuitenkin vain puheoikeus ilman todellista päätösvaltaa. Voimassa olevan opetus suunnitelman (2014) mukaisesti osallistuva oppilas oman toimintaympäristönsä kehittäjänä toteuttaa kouludemokraattisia käytänteitä, joita voidaan kanavoida luokkatason keskusteluista laajempiin kokonaisuuksiin oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä. Oppilaskuntatoiminta, jota edellytetään olevan myös perusopetuksen alempien vuosiluokkien kouluissa, määritellään toimintatavoiltaan koulun kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti mukaan ottavaksi yhteisölliseksi toiminnaksi. Osallistuva ja aktiivinen oppilas on oman luokka- ja koulu yhteisönsä tärkeä voimavara. Neuvottelu- ja kuuntelutaitoja omaavat oppilaat tuovat kukin omalla persoonallaan esiin yhteistyössä tarvittavaa osaamista.

Sosiaalisissa suhteissa rakentuva koulu yhteisö pyrkii kannustamaan sen jäseniä monin eri tavoin ja menetelmin aktiiviseen ja osallistuvaan mukanaoloon. Osallistuva oppilas on koulutusstrategisten linjausten mukainen ihanne, kuten myös yhteiskunnassa toimiva aktiivinen kansalainen. Olemme kuitenkin kaikki yksilöitä, joista toiset ovat rohkeampia ja syttyvät yhteiseen tekemiseen välittömämmin kuin toiset. Myös oppilaiden välisillä keskinäisillä suhteilla voi olla vaikutusta yhteiseen työskentelyyn. Osallistumiseen kuuluu väistämättä vapaaehtoisuus, mikä saattaa ilmetä syrjään vetäytymisenä tai hitaammin mukaan lähtemisenä. Lansdownin (2001) mukaan lasta ei voi vaatia osallistumaan yhteiseen toimintaan, jos sen halutaan olevan aidosti osallistavaa. Toiminnan vapaaehtoisuus antaa lapselle ja nuorelle tilanesisidonnaista harkinnan mahdollisuutta. Lasten on itse voitava päättää toiminnassa mukanaolosta ja sen kestosta. (Lansdown 2001, 10.) Opetusalan ammattilaisten teh-

täväksi jää rohkaista erilaisten oppijoiden omia kykyjä, kyvykkyys- ja kykene- mistä.

### 3.3.1 Luokan yhteiset keskustelutuokiot osallistumisen vahvistamisessa

Aldersonin (2000, 124) ehdotus oppilaskunnan toimintafoorumin linkittämisestä luokkatasoiseen tai opetusryhmiin ulottuvaksi kokonaisuudeksi toteuttaa oppilaita osallistavaa koulun toimintakulttuuria. Aldersonin mukaan oppilaskuntien toiminta on keskeinen indikaattori lasten oikeuksien toteuttamisesta tarjoten siihen virallisen, demokraattisen, avoimen ja vastuullisen koko koulua yhdistävän foorumin. Hän kuitenkin korostaa oppilaskuntien toimivan entistä paremmin, mikäli ne yhdistetään luokkatason keskusteluihin ennen oppilaskunnan hallituksen kokousta tai sen jälkeen. (Alderson 2000, 124). Osallistamalla laajempaa oppilasjoukkoa on mahdollista saada päätöksenteon tueksi useamman oppilaan näkemys. Moilasen (2020), Tujulan (2022) sekä Tammen ja Rajalan (2018) tutkimukset ovat samoilla linjoilla korostaen luokkahuonedemokratian merkitystä. Oppilaskunnan hallituksen edustuksellisen toiminnan linkittäminen luokkatasoisesti käytäviin keskusteluihin (esim. Alderson 2000) edistää koulun kaikkien oppilaiden näkemysten kuulemista.

Tarve kuunnella lasten näkökulmia on korostunut siitä lähtien, kun YK:n lapsen oikeuksien sopimus (UNCRC, 1989) allekirjoitettiin maailmanlaajuisesti (Karlsson 2020, 246). Oppilaskuntatoiminnalla voidaan tukea lasten näkemysten kuulemista ja toisaalta edistää lasten demokraattista osallistumista. Jotta toiminta ei liiaksi rajoituisi hallituksen jäsenten keskinäiseksi yhteistyöksi, on pienemmissä ryhmissä tai luokkatasolla käytävien keskustelujen kytkeminen oppilaskuntatoimintaan perusteltua. Mager ja Nowak (2012, 49) esittävät edustuksellisen ryhmän rinnalle muiden oppilasneuvostojen kokoamista, jolloin suurempi osa oppilaista voi olla mukana. Koulun oppilaista koottujen osallisuus- ja teemaryhmien hyödyntäminen oppilaskunnan hallituksen toiminnan lisäksi edistää tätä asiaa. Oppilaan tasavertainen mahdollisuus olla mukana koulunsa oppilaskunnan toiminnassa eri työryhmissä ja eri menetelmin, kuten esimerkiksi oman luokan kesken käytävissä pienryhmäkeskusteluissa, digivaikuttamisen keinoin tai osallistavien toiminnallisten työtapojen kautta, edistää lasten ja nuorten mahdollisuutta tulla nähdyksi ja kuulluksi. Oppilaskunnan toiminnan aktiivisella otteella voidaan oppilaita tukea yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla uudenlaisten vaikuttamisen tapojen löytymiseksi. Oppilaiden omat ideat, aloitteet ja näkemykset ovat suunnittelutyön lähtökohta. Lyhyetkin keskustelutuokiot, jotka käydään turvallisessa ryhmässä oppilaskunnan hallituksen edustajan ja luokan kesken, tuottavat oppilasnäkökulmaisuuksia kouluyhteisön yhteisten asioiden kehittämistyöhön. Koulun oppilaiden yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason vaikuttamisen väylänä toimiva oppilaskuntatoiminta on koulun arjen rakenteisiin sisältyvä demokratia-



ja osallisuuskasvatuksen toiminnallinen muoto. Pelkkä olemassa oleva koulun osallisuusrakenne ei kuitenkaan tuota aitoa kokemusta demokratiakulttuurissa toimimisesta. Oppilaan omakohtaisen osallisuuskokemuksen syntyminen edellyttää sosiaalista ulottuvuutta, jota luokkatasolla käytävissä keskusteluissa voidaan vahvistaa.

Tammi ja Rajala (2018) ovat tutkimuksessaan havainneet, että luonteeltaan keskusteleva demokratia luokan keskinäisissä keskusteluissa tukee oppilaiden demokraattista osallistumista. Toisten näkemyksiä kuunnellessaan oppilaat tukevat toinen toisiaan ja mahdolliset erimielisyydet osataan ratkaista rakentavasti argumentoiden. (Tammi & Rajala 2018, 626.) Keskustelukulttuurin muuttamisella rakentaviksi keskustelutuokioksi turvallisessa ryhmässä tuetaan oppilaan osallisuutta. Tammi ja Rajala toteavat, että neuvotteleva keskustelukulttuuri sallii luokan oppilaille mahdollisuuden käsitellä erilaisuutta ja erimielisyyksiä, osallisuutta ja syrjäytymistä, jotka liittyvät demokraattisen elämäntavan ytimeen (Tammi & Rajala 2018, 627.) Luokahuone toimii hyvin suoran, osallistuvan ja keskustelevan demokratian harjoitteluareenana, jossa tilan ja ajan luominen, yhteinen keskustelu, toimeen ryhtyminen tärkeiksi pidetyissä asioissa ja yhteiseen ratkaisuun pyrkiminen ovat keskeisiä menettelytapoja. Tammi ja Rajala (2018) ehdottavat artikkelissaan neuvottelevan ja keskustelevan toimintamallin (*deliberative communication*) sisällyttämistä luokkahuonekäytäntöihin. Luokissa toteutettavilla keskusteluilla voidaan edistää oppilaiden tärkeänä pitämien asioiden toteuttamista. (Tammi & Rajala 2018, 629.) Yhteiset keskusteluhetket voivat tuottaa oppilaslähtöisiä kehittämisaloitteita edelleen työstettäväksi. Samalla edistetään oppilaiden valmiuksia neuvotteluyhteistyöhön ja mahdollisiin kompromisseihin. Tämänkaltaiseen työskentelyyn ei kuitenkaan ohjata Opetushallituksen antamissa opetussuunnitelman perusteissa. Ratkaisut liittyvät epäviralliseen koulukulttuuriin ja ovat hyvin opettajasidonnaisia. (Tenojoki ym. 2018, 135.) Koulun arjen käytänteet pohjautuvat käytännössä opettajan tekemiin valintoihin. Tämän vuoksi koulun opetushenkilökunnalla on kollektiivinen velvollisuus ja vastuu oppilaiden osallisuutta edistävien työtapojen hyödyntämisestä ja koulun oppilaita osallistavan toimintakulttuurin toteuttamisesta.

Oppilaan oma kokemus mukanaolosta ja omasta osallisuudestaan erilaisissa yhteistyöprosesseissa, kuten esimerkiksi koulun teemapäivien tai monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa, on usein tärkeämpää kuin meneillään olevan kehittämisprojektin tavoitteelliset tulokset. Kiilakoski (2012) on todennut, että osallisuudessa on sosiaalinen ulottuvuutensa. Osallisuus on syvällisempi tapa, jolla nuoret tulevat koulussa nähdyksi ja kohdatuksi (Kiilakoski 2012, 251). Osallisuuden sosiaalisen ulottuvuuden tiedostaminen edellyttää oppilaiden näkemistä kyvykkäinä ja sosiaalisina yhteistyökumppaneina. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014:96, 24) todetaan, että kokemuksen kautta oppilaat oppivat vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta. Tässä osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen laaja-alaisen osaamisen oppimiskokonaisuuden tekstissä vahvis-

tetaan käsitys siitä, että osallistuessaan oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, oppilas saa tietoja ja kokemuksia kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmistä ja keinoista sekä yhteisöllisestä työskentelystä koulun ulkopuolella (OPH 2014:96, 24). Demokraattisten oikeuksien lisäksi laaja-alaisen osaamisen teemoissa korostetaan ihmisoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvostamista sekä niiden mukaista toimintaa. (OPH 2014:96, 21.) Eurooppalaisessa nuorisopolitiikassa laaja-alainen ja monialainen osaaminen viittaa yksilön kykyyn toimia omassa ympäristössään.

Osallisuuden ja demokraattisen toiminnan edistämiseksi luokka- ja kouluyhteisön toimintatapoja tulisi kehittää yhdessä oppilaiden kanssa, mikä edellyttää vuorovaikutteista yhteistyötä ja neuvottelua ajankohtaisista asioista. Oppilaslähtöisyys ja vastavuoroisuus on kouluyhteisön toiminnassa ihanteena. Osallisuuden toteutumisen ja toimijuuden vahvistumisen keskiössä tulisi olla luokkayhteisön oppilasjäsen, joka omaehtoisesti on mukana yhteisten asioiden tai toiminnan kehittämisessä eri menetelmin ja vaihtelevissa kokoonpanoissa. Rautiainen (2017) mukaan demokraattisen elämäntavan ytimessä ollaan silloin, kun oppilaat otetaan mukaan tähän prosessiin alusta alkaen. (Rautiainen 2017, 17.) Koulun oppilaita osallistavien keinojen ja kanavien ollessa kaikkien koulun oppilaiden tietoisuudessa, on tärkeä yhteinen askel otettu oppilaita osallistavan yhteistyöilmapiirin luomisessa.

Rautiainen (2017) määrittelee keskustelun olevan demokratian perusilmentymä. Demokraattiset perusoikeudet eli sanan ja mielipiteen ilmaisemisen vapaus ovat länsimaisen yhteiskunnan oikeuksia ja ne mahdollistavat eri näkemysten esiin tuleminen eli keskustelun ja näin yksilöiden yhteiskunnallisen vapauden (Rautiainen 2017, 18). Lisäksi Rautiainen korostaa, että aktiivisen ja vaikuttamaan pyrkivän keskustelun harjoittelu on yhtä tärkeää kuin toista arvostavan, kunnioittavan ja kuuntelevan asenteen harjoittaminen. Turvallisessa ja luottamuksellisessa oman kotiluokan ilmapiiressä voidaan luoda keskustelutilanteita, jossa harjaannutetaan keskustelutaitoja ja edistetään demokratiaosaamisen valmiuksia. Esimerkiksi Raumalla toimiva Freinetkoulu on lähtökohdiltaan sitoutunut vahvasti demokratian edistämiseen. Aikuisten antama tuki koetaan tärkeäksi luotaessa vahvempaa, demokratiaan nojaavaa toimintakulttuuria (VN 2023:24, 15).

Luokkatasolla käytävät yhteiset keskustelutuokiot koulun aikuisten kanssa hyödyttävät myös oppilaskunnan toimintaa. Aldersson (2000, 124) toteaa, että koulujen oppilaskunnat toimivat todennäköisesti paremmin, jos ne yhdistetään eri yhteisöihin, kuten luokan tasolla toteutettaviin keskusteluihin ennen ja jälkeen oppilaskunnan kokouksia. Alderssonin mukaan koulujen oppilaskunnat toimivat muodollisesti, vastuullisesti ja demokraattisesti. Ne tarvitsevat rinnalleen muita oppilaita osallistavia toimintaryhmiä ja toimikuntia, jotka kokoontuvat ja toimivat omien tarpeidensa mukaisesti. Tällaisia ryhmiä voivat kouluissa olla esim. kummioppilas-, tukioppilas-, ruokaraati-ryhmä ja kestävästä kehitystä edistävä oppilasryhmä. (Ks. OM 2020:10, 150.) Kataja

ym. (2018) esittävät ajatuksen, että muodolliset osallistumisen tavat ja vaikuttamisen kanavat ovat tärkeitä, mutta ilman aitoon arkeen rakentuvaa kuulemistä ja osallisuutta ne ovat vain pinnallisia menetelmiä (Kataja ym. 2018, 50). Moilanen (2019) ehdottaa oppilaiden kuulluksi tulemisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi luokkavaltuusto -toimintaa (ks. Kehittämiskeskus Opinkirjo -sivusto). Luokkavaltuuston päämääränä on mahdollistaa oppilaiden osallistuminen, tukea kouluhyvinvointia, kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä edistää heidän kykyään yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Moilanen 2019, 14). Luokkavaltuusto koostuu luokkayhteisöstä, joka muodostaa turvallisen ja luotettavan ryhmän yhteisille keskusteluille ja näkemysten esittämislle matalalla kynnyksellä. Luokkayhteisössä käytävät vuoropuhelut toimivat keskustelufoorumina aiheille, joiden aloitteet ovat tulleet esimerkiksi luokan oppilailta, oppilaskunnan hallitukselta tai kouluyhteisöltä.

Luokan keskustelutuokioissa tuotettujen oppilaiden näkemysten asianmukainen jatkokäsittely (ks. Lundyn malli 2007) on tärkeää oppilaskunnan hallituksen kokouksissa tai kouluyhteisön muissa sovitussa yhteisissä keskustelufoorumeissa. Tällöin vireillä olevaa asiaa voidaan käsitellä rakentavasti ja huomioida oppilaiden esittämät erilaiset näkemykset. Oppilaan kouluosallisuuden tunteen kokonaisvaltaisessa vahvistamisessa on olennaista oppilaan asianmukaisen kuulemisen jälkeen tiedon eteenpäin ohjaaminen päätöksenteossa mukana oleville tahoille. Oppilaiden kuulemisen toteutumisen ja aikuisten kanssa käydyn yhteisen demokraattisen keskustelun jälkeen voi oppilaskunta pitää käsittelyssä olevaa asiaa edelleen vireillä, kunnes päättävä taho antaa alustavan selvityksen tai tilannekatsauksen käsittelyn etenemisestä kohteena olleesta asiasta. Keskustelutuokioista alkanut jaetun tiedon tuottaminen jatkuu prosessimaisesti tiedonjakamiseen, jossa mukana oleille oppilaille jaetaan tietoa mahdollisista päätöksistä. Lapsen pitää nähdä osallisuuden tulokset (VN 2019:4, 59). Oppilaita osallistavaa vaikuttamisväylää hyödyntämällä voidaan edistää lapsinäkökulmaa huomioivaa koulun demokraattista päätöksentekokulttuuria, jota toteutetaan lasten ja nuorten näkemyksiä arvostavasti. Luokkatasolla käytävissä keskusteluissa syntyviä ideoita ja aloitteita voidaan edelleen käsitellä ja jalostaa oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä.

Demokratiakasvatus -käsitteen sitominen oppilaiden tietoisuudessa olevaksi koulun toimintakulttuurin osaksi on jäänyt ohueksi, jonka vuoksi käsitteen merkityksen avaaminen oppilaille on tärkeää ja ajankohtaista. Koulun osallisuus- ja demokratiakasvatuksen perimmäinen tavoite on Rautiaisen (2017) mukaan sitouttaa lapset ja nuoret demokraattiseen yhteiskuntaan. Ilman lasten mukaan ottamista aktiivisiksi ja valtaa omaaviksi toimijoiksi tällainen sitouttaminen ei ole mahdollista. Osallisuus- ja demokratiakasvatuksella pyritään luomaan lapsille ja nuorille tunne yhteisöön kuulumisesta. Se tapahtuu yhteisten ilojen, surujen, onnistumisten, epäonnistumisten ja muiden tunteiden myötä (Rautiainen 2017, 19). Rautiainen korostaa, että tärkeintä on luoda luokkahuone ja koulu sellaiseksi, että tämä moninaisuus voi tulla mahdolliseksi ja että käytännön toteutuksen ratkaisut laaditaan yhdessä. Rautainen vielä tii-

vistaa asian ytimekkäästi siten, että demokratia ja osallisuus ovat sekä henkeä että rakenteita ja molempia tarvitaan.

Koulutus- ja kasvatusalalla pyritään osallistamaan oppilaita tukemalla heidän mahdollisuuksiaan ilmaista itseään useammin, olla aktiivisempia luokassa, keskustella ikäistensä kanssa ja vaikuttaa yhteisiin asioihin. Oppilaan osallisuus -käsitteellä viitataan näihin asioihin ja tämä käsite mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa satakunta kertaa. Myös toimintakulttuuri -käsitettä käytetään opetussuunnitelmakirjauksessa runsaasti. Oppilaita osallistava koulun toimintakulttuuri on kirjattu kouluarjen tavoitteeksi ja ihanteeksi, mikä ei kuitenkaan välttämättä ilmene koulun osallisuuskulttuurin toteuttamisessa. Koulun osallisuuskulttuuri -käsitteellä tarkoitetaan niitä yhteisön jakamia tapoja ja käytänteitä, joiden avulla tuetaan koulun kaikkien oppilaiden tasa-arvoista ja yhdenvertaista mahdollisuutta voida kokea osallisuutta oman kouluyhteisönsä jäsenenä. Osallisuuskulttuurilla toteutetaan oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria. Koska osallisuuskulttuuri -käsite ei kuitenkaan esiinny opetussuunnitelmatekstissä, on sen yksiselitteinen määrittely ja ymmärrys rakennettava koulutus- ja kasvatusalalla työskentelevien henkilöiden keskinäisissä keskusteluissa.

Koulun oppilaskunnan hallituksen toiminta pohjautuu edustukselliseen toimintamalliin, joka edellyttää hallituksen jäsenen ja oman kotiluokan oppilaiden kesken käytävää vuorovaikutteista keskustelua luokanopettajan tukemana. Luokkayhteisössä vallitsevalla ilmapiirillä ja vertaisilta saadulla tuella on suuri merkitys erilaisen näkemysten esille tuomiseksi. Luokissa käytävien keskusteluiden nimeäminen oppilaskunnan hallituksen toiminnan voimavaraksi on perusteltua. Osallistuminen ja vaikuttaminen koulun asioiden kehittämiseen edellyttää tietoja ja taitoja, joita harjoitellaan myös yhteiskuntaopin oppisisällöissä.

## Aikuisten luottamus ja tuki lapsinäkökulmaisessa päätöksenteossa

Kouluosallisuus on ilmiö, jota ei voida ymmärtää pelkästään yksittäisen oppilaan, luokkavuorovaikutuksen tai oppilaskuntatoiminnan näkökulmista. Kouluosallisuus muovautuu kokonaisuudesta, jossa tarkasteltavana on samanaikaisesti useita tasoja. Kouluosallisuus sisältää tutkijoiden mukaan yksilö – ja ryhmätason ilmiöitä, edustuksellisia ja kaikille oppilaille suunnattuja demokraattisia mekanismeja, koko kouluorganisaation tason asioita, arjen yhteiselämää ja päivittäistä vuorovaikutusta (Gellin ym. 2012, 95). Lisäksi tutkijat painottavat, että jokaisessa koulussa on omanlaiset kulttuuriset arjen käytänteet ja toimintamallit. Koulu liittyy oppilaiden kokemusmaailmaan moninaisin tavoin ja koulun toiminnassa ilmenee moninaisia osallisuuden areenoita. (Gellin ym. 2012, 147.) Kouluosallisuuden edistäminen ei mahdollistu, mikäli oppilaat nähdään ainoastaan aikuisen toiminnan kohteena. Oppilaan osallisuustaitojen vahvistumisen edistäminen edellyttää kouluyhteisön aikuisten vuorovaikutteista lähestymistapaa ja asianmukaista vahvaa tukea. Mikäli oppilaiden

esittämiä näkemyksiä ei oteta aidosti huomioon, haasteena saattaa olla oppilaan ilmaiseman näkemyksen muodostuminen näennäiskuulemiseksi. (Lodge 2005, 127.) Nuoret luupin alla -tutkimustulosten mukaan vain alle puolet (45%) oppilaista tiesi, miten vaikuttaa koulun asioihin ja 54% koki koulun henkilökunnan ottavan oppilaskunnan tosissaan (Haanpää & Roos 2014, 13).

Luokkayhteisöissä ja eri teemojen mukaisissa osallisuusryhmissä käytävät ”matalan kynnyksen” keskustelut kehittävät lasten kykyä osallistua ja vaikuttaa heille merkityksellisiin ja heitä kiinnostaviin asioihin. Luokkatasolla toteutuva oppilaiden omaaloitteisuus ja aktiivisuus helpottaa monin tavoin oppilaskunnan hallituksen ja toiminnasta vastaavan vastuuopettajan koordinoimaa oppilaskuntatyötä. Tujula (2022) kuvaa kouludemokraattisia käytänteitä kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat syvyys, laueus ja vaikuttavuus. Kouludemokratian syvyydellä viitataan asioihin, joihin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa. Laveudella tarkoitetaan sitä, ketkä oppilaat pystyvät vaikuttamaan koulun asioihin ja kenen kohdalla se on hankalaa tai mahdotonta. Kouludemokratian vaikuttavuus kuvastaa vaikuttamistoiminnan laatua eli sitä, millaiset mahdollisuudet oppilailla on osallistua keskusteluun päätöksentekotilanteissa ja mikä oli päätöksenteon agenda (Tujula 2022, 7). Tujulan mukaan kouludemokratian eri ulottuvuuksien toteutumisen mahdollistivat rehtorin antama tuki, asiantuntijaopettajan rooli muutoksen käynnistäjänä, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien kirjaaminen koulun opetussuunnitelmaan, velvoittavat vaikuttamisrakenteet, opettajien ohjaava rooli sekä kehittymishaluinen ja oppilasmyönteinen toimintakulttuuri (Tujula 2022, 2). Tujulan tutkimusaineisto koostui rehtorin, opettajien ja oppilaiden teemahaastatteluista.

### 3.3.2 Oppilaskunnan hallitus osallisuuskulttuurin toteuttamisessa

Oppilaskuntien asema ja mukanaolo koulun yhteisten asioiden kehittämisessä vahvistui merkittävästi vuonna 2014, kun perusopetuslakiin voimaan tullut muutossäädös (1267/2013 47 a §) vauhditti alakoulujen oppilaskuntien olemassaolon välttämättömyyttä. Oppilaiden oikeus osallistua koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sai selvästi uuden painoarvon syksyllä 2016 voimaan astuneissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014:96, 24). Oikeusministeriön teettämän selvityksen (OM 2020:10, 32) mukaan oppilaskunnat toimivat suomalaisissa peruskouluissa varsin vakiintuneesti etenkin ylempillä vuosiluokilla 7–9. Yläkoulujen oppilaskuntatoimintaa toteutettiin vuonna 2017 lähes kaikissa kunnissa. Alakoulujen osalta kuntien oppilaskuntatoimintaa järjestettiin vuonna 2017 yli 80 prosentissa kunnista (OM 2020:10, 32 ja 150), mikä ei vastaa asetettuja kansallisia tavoitteita.

Perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoiminnan kokonaistilanne on kehittynyt viime vuosikymmenten aikajanalla tarkasteltuna parempaan suuntaan.

Vielä vuonna 2005 oppilaskuntien määrä oli vain 12 %:lla vuosiluokkien 1–6 kouluista. Yläkoulujen osalta 92%:lla oli vastaavana aikana toimivat oppilaskunnat (OPH 2011:27, 34). Peruskoulujen oppilaskuntatoiminta perustui kyseisenä ajankohtana koulun toimijoiden omaan tahtotilaan ja vapaaehtoisuuteen (Myllyniemi 2014, 112). Oppilaskuntien olemassaoloa ei vielä silloin määritelty pakollisiksi peruskouluihin (Gellin ym. 2012, 105). Vuonna 2009 oli säännöllisesti toimivia oppilaskuntia 40 %:lla vuosiluokkien 1–6 kouluista, 83%:lla yhtenäisistä peruskouluista ja 97%:lla vuosiluokkien 7–9 kouluista (OPH 2011:27, 35; Kouluterveyskysely 2011). Vuonna 2011 tehdyssä erillisessä selvityksessä oppilaskuntien määrä vuosiluokkien 1–6 koulujen osalta oli lisääntynyt 61 prosenttiin. Opetushallituksen teettämään kyselyyn vastanneiden alempien vuosiluokkien kouluista yhteensä 31% oli vastannut oppilaskunnan olemassaolon erilliskyselyyn kieltävästi ja vastauksia jäi puuttumaan 8% alakoulujen osalta (OPH 2011:27, 36). Lasten osallistumisoikeuksien edelleen kehittämiseksi on Oikeusministeriön arviointiraporttiin (OM 2020:10, 33) kirjattu tavoite oppilas- ja opiskelijakunnan roolin ja aktiivisuuden vahvistamisesta kaikin tavoin koulun arkityössä, kuten johtoryhmässä, opettajainkokouksissa ja vanhempaintoimikunnassa sekä jakamalla hyviä käytänteitä valtakunnallisesti.

Perusopetuksen koulujen oppilaskuntatoiminnan rakenteita ja vireyttä selvitettiin kansallisesti vuonna 2006 Opetushallituksen toimesta (Kauppinen ym. 2006, 1). Perusopetuksen oppilaskuntatoiminta on nyt pari vuosikymmentä jäljempänä pääpiirteittäin ainakin rakenteeltaan samanmuotoista. Oppilaskunnan hallitukseen valitaan 1-2 edustajaa useimmiten luokittain ja hallituksen toiminta koostuu säännöllisistä kokouksista (Kauppinen ym. 2006, 5–6). Oppilaskuntatoiminta rakentuu yleensä oppilaskunnan hallituksen ympärille (Tujula 2023, 27). Kokouksissa tehdyt päätökset kirjataan muistiin, jotta osallistujat pystyvät viestimään niistä eteenpäin (Heikkinen & Karhuvirta 2018, 41). Oppilaskunnan hallitus toteuttaa toiminnassaan lasten ja nuorten oikeutta näkemysten esittämiseen. Toiminnassa on vaihtelua koulujen välillä, mutta tyypillinen toteutustapa on se, että jokaiselta luokalta valitaan hallitukseen yksi jäsen ja yksi varajäsen (Tujula 2023, 27–28). Vaalien järjestäminen tukee osallistumis- ja vaikuttamiskasvatusta sekä tuo vaalijärjestelmän ja äänestämiskäytännöt tutuiksi (Heikkinen & Karhuvirta 2018, 26).

Käytännön toteutukset hallitusjäsenten keskinäisestä roolista ja työnjaosta vaihtelee kouluittain. Pääsääntöisesti oppilaskunnan hallitus valitsee keskuudestaan puheenjohtajan ja sihteerin. Tämän lisäksi alakoulujen oppilaskunnan hallitusten tehtäväkohtaisesti määriteltyjä vastuutehtäviä voivat hoitaa esimerkiksi tiedottaja, mediavastaava, varapuheenjohtaja ja varasihteerit. Taloudenhoitoon tai markkinointitehtäviin ei alakoulujen oppilaskunnissa tarvita vastuuhenkilöitä, koska oppilaskuntatoiminnasta vastaava opettaja tai esimerkiksi vanhempainyhdistys auttavat tarvikkehankinnoissa. Kehittämiskeskus Opinkirjon ([opinkirjo.fi](http://opinkirjo.fi)) oppilaskuntaopas suosittelee roolittamaan hallituksen jäseniä erilaisiin tehtäviin. Siitä on hyötyä esimer-

kiksi toiminnan kuormituksen jakautumisessa, kaikki saavat aktiivisesta toiminnasta kokemuksia, ylpeys hallituksessa toimimisesta lisääntyy ja taidot karttuvat toimiessa (Heikkinen & Karhuvirta 2018, 34). Hallituksen jäsenten osallistuminen koulun muiden vaikuttajaryhmien tai toimikuntien yhteisiin kokouksiin (esim. tukioppilaat, kummioppilaat, välituntiliikuttajat, vihreä lippu -toimikunta) on myös suositeltavaa. Oppilaskunnan hallituksen yhteiset tapaamiset oppilashuollon, opetushenkilökunnan tai rehtorin kanssa ovat tärkeä osa kaikkien hallituksen jäsenten tasavertaista roolia. Siitäkin huolimatta, että lukuvuosittaisissa oppilaskunnan hallituksen vaaleissa pyritään tarjoamaan edustustehtävää avoimesti kaikille asiasta kiinnostuneille oppilaille, uuden hallituksen muodostavan oppilasjoukon toiminta saattaa olla opettajan tuesta ja kannustuksesta huolimatta laimeaa.

Oppilaan osallisuus ja kokemus mukanaolosta koulun arjen rakentumisessa yhteisten asioiden, olosuhteiden tai toiminnan kehittämisessä koostuu usean osallisuuden osatekijän kokonaisuudesta. Pienikin tunnekokemus onnistumisesta, vaikuttamisesta ja osallisuudesta jonkun osatekijän toteutumisen osalta on askel kohti laajempaa osallisuuskokemusta. Oppilaan osallisuuden toteutumisen moniulotteisuutta kuvaa jaottelu, jossa osallisuus pilkotaan tieto-osallisuudeksi, suunnitteluosallisuudeksi, päätöksenteko-osallisuudeksi, toimintaosallisuudeksi ja arviointiosallisuudeksi. (ks. esim. Leemann & Hämmäläinen 2016, 587–588.) Omilla toimintatavoillaan kouluyhteisö pyrkii toiminnassaan luomaan edellytyksiä osallisuuden eri ulottuvuuksien kokonaisvaltaiseen ja lasten näkemyksiä huomioivaan toimintaan. Oppilaiden tietoisuudessa olevat koulun vakiintuneet osallisuus- ja demokratiakäytänteet harjaannuttavat käytännönläheisesti yhteiskunnallista osallistumista ja kansalaisvaikuttamisen valmiuksien osaamista.

## Kouluyhteisön osallisuuskulttuurin kehittäminen

Lapsen ja nuoren osallistuminen oman kouluyhteisön ja lähiympäristön asioiden kehittämiseen edellyttää yhteistä ymmärrystä koulukulttuurin demokraattisista toimintamalleista, jotka tukevat oppilaiden näkemysten kuulemistä. Koulutus- ja kasvatusalalla pyritään lähtökohtaisesti tukemaan oppilaiden mahdollisuutta keskustella ikäistensä kanssa ja ilmaista itseään useammin. Tammi ja Rajala (2018) määrittelevät yhteisen ymmärryksen löytyvän siten, että oppilaiden näkemysten esittämiselle annetaan aikaa ja tilaa. Lisäksi toisia kunnioittavaa kuulemistä ja argumentointia tulee arvostaa. (Tammi & Rajala 2018, 618.)

Seuraavaksi selvennän tutkimuskirjallisuuden pohjalta koostettua kouluyhteisön yhteiseen hyvään tähtäävän päätöksenteon malleja. Opetussuunnitelman edellyttämän linjauksen mukaisesti toiminta perustuu koulun kaikkia oppilaita osallistavaan toimintakulttuuriin. Toimintamalli tähtää koulun osallisuuskulttuurin kehittämiseen ja sitä voidaan toteuttaa oppilaskunnan hallituksen käytänteinä. Oppilaskunta tavoittaa toiminnallaan oman kouluyhteisönsä jäsenet, mikä tukee yksilön mahdollisuutta

olla mukana, osallistua ja vaikuttaa. Seuraavan kuvion (kuvio 5) mukaisessa koulun yhteisten asioiden kehittämisen mallissa lapsi tai nuori voi halutessaan olla mukana prosessin eri vaiheissa joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötasolla yhteisten linjausten, ratkaisujen tai toiminnan kehittämiseksi. Osallistuva oppilas (yksilö) eri tavoin muodostetuissa ryhmissä (ryhmä) voi oppilaskunnan toimintarakenteessa osallistua ja vaikuttaa erilaajuisissa sidosryhmissä ja yhteistyöverkostoissa (yhteisö). Yksilö ja yhteisö muodostavat sosiaalisen ulottuvuuden. Osallistumiseen voi kuitenkin vaikuttaa sosiokulttuuriset kontekstit. Valtasuhteet tulevat esiin aikuisten ja nuorten välillä, mutta myös nuorten kesken (Cahill & Dadvand 2018, 250) ja yksilön osallistumisella yhteisön toimintaan saattaa olla sosiokulttuurisia esteitä.



**Kuvio 5.** Koulun osallisuuskulttuurin ulottuvuuksia.

Edellä esitetystä kuviossa havainnollistetaan yhteisen toiminnan tai päätöksenteon sisältämiä osallisuuden eri muotoja ja eri vaiheita. Kuviossa esitetään oppilaskunnan toimintarakenteiden keinoin läpäistäviä toimintaympäristöjä ja oppilaalle mahdollistuvia osallisuuden polkuja, jotka toteutetaan opetushenkilökunnan tukeamana koulun toimintakulttuuriin liittyvin käytäntein. Yhteiskehittämisen tavoitteena on prosessin tai tuotoksen lisäksi edistää oppilaan henkilökohtaisesti koetun osallisuuden tunteen vahvistumista. Oppilaan kokemus osallisuudesta voi ilmetä tieto-, suunnittelu-, toiminta-, päätöksenteko- tai arviointiosallisuutena. (Leemann & Hämäläinen 2016, 587–588.)



Oppilaskuntatoiminnan luomissa puitteissa yhteisten asioiden kehittämisen lähtökohtana on koulun aikuisten jakama tieto toiminnan käynnistymiseksi (tieto-osallisuus). Koulun kaikkia oppilaita tavoittava oppilaskuntatoiminta tukee tiedon saataavuuden toteutumista. Oppilaiden mukanaolo toiminnan suunnittelussa (suunnittelu-osallisuus) luo edellytyksiä asiasta kiinnostuneille oppilaille mielekkään toiminnan jatkamiseen. Oppilaan mukanaolo toiminnan toteuttamisessa (toimintaosallisuus) tai päätösten tekemisessä (päätösosallisuus) on useimmin koulun arjessa toteutuvaa kouluosallisuuden muotoa. Oppilaille valtaa ja vastuuta jaettaessa mahdollistetaan syvemmän osallisuuden kokemuksen syntymisen vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa. Oppilaiden mukanaolo toiminnan arvioinnissa (arviointiosallisuus) on palautteen muodostamiseksi tärkeää ja se hyödyttää yhteisesti toteutetun projektin jatkokehittämistä. Tämä osallisuuden muoto jää usein toteuttamatta.

Osallisuutta tuetaan ja se toteutuu yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla. Oppilaskunnan toiminnalla voidaan tukea yksilötason osallisuuden lisäksi ryhmiä (esim. oppilasryhmät, luokat, teemaryhmät, vaikuttajaryhmät) tai yhteisöjä (esim. oppilaskunnan hallitus, tukioppilaat, kouluyhteisö). Koulun yhteisten asioiden kehittämisen mallissa oppilaan osallisuuden kokemusta voidaan tukea usealla tasolla ja eri ulottuvuuksilla sekä sosiaaliseen osallisuuteen liittyvillä kokemuksilla. Kouluyhteisön kaikkia oppilaita osallistavan toimintakulttuurin toteuttaminen ja edelleen kehittäminen on sekä oppilaskuntatoiminnan että koulun muun osallisuuskasvatuksen keskeinen tavoite. Tavoite pitää sisällään koulun kaikkien oppilaiden innostamista ja ottamista mukaan toimintaan. Oppilaat voivat yksilönä tai ryhmänä kokea olevansa kuuntelemisen arvoisia yhteisön jäseniä ja kanssatoimijoita yhteisten asioiden kehittämiseksi.

## Oppilaskunnan laatukriteerit

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) laatimassa Perusopetuksen laatukriteerit –julkaisussa mainitaan osallisuuden ja vaikuttamisen kuvauksen yhteydessä oppilaskuntatoiminta, joka edistää keskeisesti oppilaiden osallisuutta. (OKM 2012:29, 48.) Kunnan tehtäväksi on ohjattu oppilaskuntatoiminnan ohjaukseen tarvittavista resursseista huolehtiminen. Ohjeistusta on myös kunnalle annettu siitä, että koulun oppilaskuntatoiminta nivotaan kuntakohtaiseen lasten ja nuorten toimintaan. Koululle ohjeistettu laatukriteeri on sisältää toimintamallin, jonka mukaan oppilaskuntatoiminta on tavoitteellista, suunnitelmallista ja vaikuttavaa (OKM 2012:29, 49). Opetuksen järjestäjän laatukriteeriksi on kirjattu velvollisuus osallisuuden ja vaikuttamisen toimintatapojen säännöllisestä arvioinnista ja kehittämisestä. Kriteerien laadinnassa on otettu huomioon opetuksen järjestäjien ja koulujen toimintakulttuurien toteuttamisen erilaisuus. Perusopetuksen laatukriteerit vuodelta 2012 eivät ole velvoittavia, mutta ne ohjaavat toimintatapojen selkeyttämiseen. Lisäksi ne kannustavat erilaisiin yhteistyömuotoihin koulun johdon, opettajien ja huoltajien kanssa tavoitteellisen toiminnan toteuttamiseksi. (OKM 2012:29, 48.)

Osallisuuden toteutumisen laatua ja vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös nuorten osallisuuden laatukriteereillä, joita on kehitetty Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemana vuosina 2018–2019 (Kehittämiskeskus Opinkirjo). Laatukriteerien kehittämisessä osallisuutta tarkasteltiin nuorten mielipiteen ja näkemysten ilmaisemisen, päätöksentekoon vaikuttamisen ja muutosten aikaansaamisen näkökulmasta. Osallisuuden merkitys nähtiin vastuun kantamisen oppimisena toisista ja ympäröivästä maailmasta. Kehittämiskeskus Opinkirjon julkaisema (nuoretjaosallisuus.fi) laatukriteeristö muodostuu neljästä aihekokonaisuudesta, joita voidaan soveltaa myös oppilaskunnan toiminnan laadun tarkasteluun. Laatukriteerien osa-alueet ovat: 1) nuoren kokemus osallisuudesta, 2) nuoret yhteisön voimavarana, 3) nuorten mahdollisuudet vaikuttaa ja 4) nuorten osallisuuden edellytysten luominen kuntatasolla. Laatukriteerien tehtävänä on auttaa osallisuustyössä mukana olevia aikuisia, kuten eri toimialojen viranhaltijoita, edistämään nuorten osallisuutta. Opinkirjon koordinoima laatukriteerityö sisältää käytännön ohjeistusta osallisuuden laadun monipuoliseen tarkasteluun.

Oppilaskunnan hallituksen rooli koulun osallisuuskulttuurin vahvistamisessa ilmenee tavallisimmin pienimuotoisina kouluviihtyvyyden edistämisen hankkeina tai mukavuusasioihin liittyvien mielipiteiden kartoittamisina. Kouludemokratian toteuttamisessa on kuitenkin olennaisempaa asioiden kehittäminen yhteistyön keinoin, mikä toteutuu koulun aikuisten ja oppilaiden välisenä vuoropuheluna ja suunnitelmallisena yhteisenä kehittämisprosessina. Kouluyhteisön yhteisen hyvän kehittämisen ilmapiiri edellyttää erilaisia näkökulmia tarkastelevaa kouludemokratiaa. Demokratiakulttuurin olemassaolo ja sen toimintojen näkyminen myös koulun ulkopuolisille tahoille on hyvä signaali koulun oppilaita osallistavan toimintakulttuurin olemassaolosta ja toteutumisesta. Laaja yhteistyö eri toimijoiden kanssa mahdollistuu koulun oppilaiden osallisuutta tukevien rakenteiden, kuten oppilaskuntatoiminnan, ollessa koulukulttuurin vakiintunutta toimintaa.

### 3.3.3 Lapset kunnallisena ja yhteiskunnallisena vaikuttajaryhmänä

Opetussuunnitelmatekstin (OPH 2014:96, 24) mukaisesti opetuksessa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. Lisäksi heidän tulee saada tietoa ja kokemuksia kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmistä ja keinoista sekä yhteisöllisestä työskentelystä koulun ulkopuolella. Nämä opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat selkeät, mutta tavoitteiden toteutuminen käytännössä edellyttää moniulotteista yhteistyöverkostoa. Lasten ja nuorten osallistumisen ja demokratiaosaamisen vahvistaminen on koettu globaalisti ajankohtaiseksi ja tärkeäksi, minkä vuoksi lasten kiinnostuksen herättäminen ja yhteistyöhön harjaannuttaminen on eri kansakuntien yhteiskunnallinen velvoite.

Suomessa lasten osallistumisjärjestelmät toteutuvat yleensä eri yhteisöjen virallisten rakenteiden kautta joko suorasti (esim. kyselytutkimukset ja haastattelut) tai välillisesti (esim. oppilaskunnat, lasten parlamentit 7–12 -vuotiaille ja nuorisovaltuustot yli 12 -vuotiaille). Lasten kunnallisena vaikuttamiskanavana toimiva lasten parlamentti ei ole lakisääteinen, kuten kunnallinen nuorisovaltuusto. Eri kunnissa toteutetaan lasten kuulemista erilaisin menetelmin ja toimintamallein. Lasten parlamenttitoiminta on eräs alakouluikäisten lasten kuntatasoinen asukasosallisuuden toteuttamisen väylä. Lastenparlamenttitoiminnassa lapset muodostavat oppilaskunnan tai muun toiminnan kautta valitun osallisuus- tai vaikuttajaryhmän, joka tekee yhteistyötä kunnan eri toimialojen viranhaltijoiden ja luottamushenkilöiden kanssa. Alakouluikäisten lasten osallisuuden kuntatasoinen toimintamalli, lastenparlamentti, ei kuitenkaan ole vakiintunut kaikkiin suomalaisiin kuntiin. Kuntien velvollisuus on kuitenkin kuulla lapsia ja nuoria päätöksenteon eri prosesseissa, tehdä avoimeksi vaikuttamisen mahdollisuuksien keinojen ja kanavien mallit sekä toteuttaa päätöksenteossa lapsinäkökulmaisuutta ja lapsivaikutusten arviointia ja seurantaa. Thomas muistuttaa, että lapsillakin on jotakin annettavaa demokratialle (Thomas 2007, 216). Stenvall (2020) tuo esiin sen näkökulman, että alaikäisillä lapsilla ei ole täysiä kansalaisoikeuksia esimerkiksi äänestämiseen, joten lasten mahdollisuuksia olla mukana tulee vahvistaa muilla tarkoituksenmukaisilla keinoilla (Stenvall 2020, 26).

Alakouluikäisten lasten kunnallisena vaikuttamisen kanavana toimiva lastenparlamentti ei toimintaperiaatteiltaan vielä noudata lasten kuulemiseen liitettyä asianmukaista kuulemistä (Lundy 2007). Tampereen lastenparlamenttitoimintaa tutkinut Kiili toteaa, että lasten osallistumisen legitimitetti perustuu ensisijaisesti lasten ja viranhaltijoiden väliseen toimintaan, mikä edellyttää lapsilta oikeanlaisten toimintatapojen omaksumista (Kiili 2016, 123). Kansallisen lapsistrategian valmistelutyössä (Lapsen aika 2040) tehtyjen selvitysten mukaan lasten osallisuutta suunnitellaan ja toteutetaan aikuisten näkökulmasta ja tarpeista käsin. (VN 2019:4, 59.) On myös havaittu, että lasten osallisuus ja kuuleminen ei toteudu kaikessa lapsia koskevassa päätöksenteossa. Hallitusohjelmassa on useita kirjauksia, jotka liittyvät demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen poikkihallinnolliseen edelleen kehittämiseen. Kirjauksiin tehtyjen linjausten mukaisesti koulujen ja oppilaitosten demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta ja osallistamista tulisi edistää, koulujen demokratiakasvatusta lisätä ja demokratiakasvatuksen yhteiskunnallista kasvatustehtävää vahvistaa. Lisäksi yhteistyötä puolueiden, kansalaisyhteiskunnan ja koulujen kesken pyritään tukemaan lasten ja nuorten aktiivisen kansalaisuuden vahvistamiseksi. (esim. Kansallinen demokratiaohjelma 2025, Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma ja Oikeus oppia -ohjelma.) Strategisilla kirjauksilla pyritään päivittämään oppilas- ja opiskelijademokratian toimintatapoja ja ohjeistamaan kouluja ja oppilaitoksia.

Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa (VANUPO 2020–2023) on otettu kantaa siihen, että nuorten osaamispääomaa tulee vahvistaa demo-

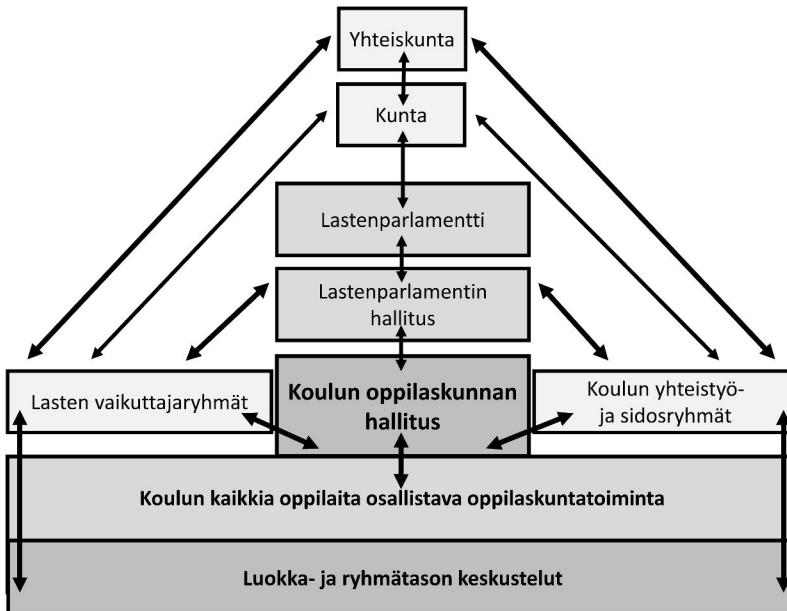
kratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen keinoin kouluissa ja oppilaitoksissa. (OKM 2020:2, 21.) Samalla tavoitellaan myös laajempaa osallistumis pohjaa vaikuttajaryhmille muissa vaikuttamisen paikoissa (OKM 2020:2, 20.) Tavoitteena on, että jokaisella nuorella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Lasten osallisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää vahvistaa tapoja, joilla aikuiset toimijat, mukaan lukien viranhaltijat ja päätöksentekijät, sitoutuvat edistämään lasten mahdollisuuksia laaja-alaiseen vaikuttamiseen (STM 2020:27, 19). Lapsinäkökulmainen päätöksenteko ja lapsivaikutusten arviointi ovat eri toimialojen välttämättömiä velvoitteita oman toiminnan toteuttamisessa. Kansallisesti laaditun lapsistrategian (VN 2021:8, 13) mukaisesti lapsen oikeuksia ja asemaa pyritään vakiinnuttamaan siten, että lapset huomioidaan johdonmukaisesti kaikessa poliittisessa ja tosiasiallisessa toiminnassa muiden yhteiskunnan jäsenten rinnalla ja että lapset saavat tietoa heille kuuluvista oikeuksista. Lapsistrategian keskeisenä tavoitteena on lapsen oikeuksia kunnioittava Suomi, jossa tartutaan lasten esittämiin näkemyksiin ja varmistetaan heille mahdollisuus saada ikätasoisesti tietoa vaikeistakin asioista. Strategiakirjauksilla pyritään edistämään lapsenoikeuksien sopimuksen toimeenpanoa. Myös muissa Pohjoismaissa on viime vuosina panostettu erityisesti lasten ja nuorten kuulemiseen ja osallistamiseen. Jokaisessa Pohjoismaassa on lapsiasiavaltuutettu tai vastaava toimielin, jonka tehtävänä on edistää lasten oikeuksien toteutumista (Iivonen & Pollari 2020, 118).

Lasten ja nuorten kuulemisen monipuolisen kehittämisen näkökulmasta ovat lastenparlamenttien ja nuorisovaltuustojen mahdollistamat yhteistyökanavat hyödynnettävissä kuntatasoisesti. Karlsson (2020) mainitsee, että lapsinäkökulmainen tutkimus tuo esille uusia tapoja tarkastella useita ilmiöitä. Kun tutkijat tutkivat asuinalueita lapsen näkökulmasta, lapset pystyivät esittelemään monia asuinalueiden ja perheiden palvelujen kehittämisen kannalta tärkeitä asioita (Karlsson 2020, 262). Osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien toteutuminen yhteiskunnan eri toimialoilla edellyttää lapsia ja nuoria osallistavan toimintamallin yhdistämistä kaupunkipolitiikan päätöksentekoprosessien eri portaille. Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelman mukaisesti lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksia tuetaan sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla ja edistämistyössä otetaan erityisesti huomioon muita heikommassa asemassa olevat nuoret (OKM 2020:2, 31). Kouluissa puolestaan tuetaan lasten ja nuorten demokratiaosaamista jalkauttamalla käytäntöön demokratiakulttuuriin liitettyjä arvoja, asenteita, taitoja, tietoja sekä kriittistä ymmärrystä.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva kunnallinen lasten parlamenttitoiminta on lasten näkökulman asiantuntijaelin. Tutkimuskunnassa parlamenttitoimintaa toteutetaan yhteistyössä kaikkien koulujen oppilaskunnista valittujen edustajien kanssa. Lastenparlamentin kokoukset ovat oppilaskuntien yhteisiä suurkokouksia, oppilaskuntafoorumia. Nämä suurkokoukset tavoittavat parhaimmillaan toiminnassaan saman kun-

nan eri alakoulujen kaikki oppilaat koulukohtaisen oppilaskunnan kautta. Suurkokoukseen kutsutaan kaksi edustajaa tutkimuskunnan kaikista alakouluista ja se on kanava lasten ja nuorten mielipiteiden, ehdotusten ja palautteen välittämisessä valmisteluun ja päätöksentekoon kaupungin toimialoille, luottamushenkilöille ja päättäjille.

Koulujen oppilaskuntien ja parlamenttitoiminnan yhteistyötä koordinoi lastenparlamentin hallitus, jonka toimihenkilöt valitaan vaaleilla vuodeksi kerrallaan. Lastenparlamentin hallitukseen kuuluu yhteensä 12 oppilasjäsentä ja kaksi aikuista. Toimintaa ohjaavat aikuiset ovat kehittäjäopettajia, jotka vahvistavat toisaalta eri koulujen oppilaskuntien keskinäistä yhteistyötä ja toisaalta kunnan eri toimialojen kanssa toteutettavaa sidosryhmäyhteistyötä. Lastenparlamentin hallitus pyrkii kuntatasoisesti viemään eteenpäin eri koulujen oppilaskunnilta saatuja aloitteita ja valmistelee lastenparlamentin suurkokouksissa käsiteltäviä asioita. Seuraava kuvio (kuvio 6) havainnollistaa lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia tukevan oppilaskuntatoiminnan moniulotteisia yhteistyöverkostoja, jotka liittyvät kouluun, kuntaan ja laajemmin koko yhteiskuntaan. Kuvion avulla havainnollistetaan oppilaiden luokkahuonekeskustelujen mahdollistama merkitys vaikuttamisen väylien verkostossa. Luokkahuonekeskustelujen avoimuudella on Tujulan ym. (2021, 36) mukaan merkitystä etenkin oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisorientaation tukemiseksi. Luokka- ja ryhmätason keskustelut luovat tukevaa pohjaa oppilaskuntatoiminnalle ja yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle. Koulukohtainen oppilaskunnan hallitus on keskeisessä roolissa koulun muiden oppilaiden aktivoimisessa ja vaikuttamistyön koordinoimisessa.



**Kuvio 6.** Oppilaskunnan hallituksen yhteistyöverkostoja.

Koulukohtaisen oppilaskunnan hallituksen jäsenet tekevät vuorovaikutteista yhteistyötä eri teemojen mukaisesti muodostettujen oppilasryhmien ja luokkien kanssa. Kaikkien oppilaiden yhdenvertainen mahdollisuus osallistua, olla mukana ja vaikuttaa on oppilaskunnan toimintaperiaatteena. Oppilaskunnan toimintaa ohjaava opettaja ja oppilaskunnan hallituksen jäsenet koordinoivat yhteistyötä myös koulun eri sidosryhmien kanssa. Sidosryhmäyhteistyötä voidaan tehdä esimerkiksi opetushenkilöstön, rehtorin, johtoryhmän, oppilashuoltoryhmän, ruokapalvelun tuottajan tai koulun oman vanhempainyhdistyksen kanssa. Näiden lisäksi yhteistoimintaa voidaan laajentaa koulun omien kanavien kautta esimerkiksi paikallisten kolmannen sektorin toimijoiden kanssa toteutettavaan yhteistyöhön. Oppilaskunnan hallituksella on mahdollisuus vaikuttaa sidosryhmäyhteistyön muotoihin ja tapoihin.

Kunnallisen lasten parlamentin hallituksen jäsenet tekevät omalta osaltaan yhteistyötä eri koulujen oppilaskuntien kanssa oppilaiden esittämien näkökulmien karjoittamiseksi ja aloitteiden eteenpäin viemiseksi kunnan tasolle. Lastenparlamentin hallitus tekee yhteistyötä kunnan asukasosallisuutta edistävän toimihenkilön ja eri toimialojen edustajien kanssa lastenparlamentin suurkokousten ajankohtaisen asialistan laatimiseksi. Parlamenttitoiminnan eräänä tarkoituksena on lisätä alueellista yhteistyötä, tuottaa tietoa kouluille ajankohtaisista asioista, lisätä osallisuutta ja saada lapset keskustelemaan keskenään heille tärkeistä asioista. Alangon (2013, 220) mukaan toiminta osallisuusryhmissä vaatii lapsilta ja nuorilta monenlaisia tiedollisia valmiuksia siitä, miten aloitteita voidaan tehdä ja miten ne etenevät esimerkiksi kaupungin päätöksenteossa. Yhtä lailla kaupunkikokouksessa lapset ja nuoret tarvitsevat tiedollisia valmiuksia pystyäksään tuomaan esille oman ryhmänsä laatimia ehdotuksia sekä argumentoimaan niiden puolesta ja lopulta tekemään esitetyistä ehdotuksista päätöksiä. Alanko kuvaa ryhmän toimintaa pedagogiseksi tilaksi, jossa lapset voivat kehittää tiedollisia valmiuksiaan (Alanko 2013, 220).

Oppilaskuntien yhteisessä suurkokouksessa käsiteltävien asioiden aiheet voivat muodostua kunnan eri toimialojen aloitteesta, joten toiminta on parhaimmillaan vuorovaikutteista ja lasten kuntatasoista osallisuutta edistävää. Lastenparlamentin kokousten asialistaan voi sisältyä myös valtakunnallisia hankkeita, kuten esimerkiksi lasten harrasteliikunnan kehittäminen tai lasten oikeuksien edistäminen. Lastenparlamentin kokouksiin tehtyjen aloitteiden asiasisällöt etenevät näin laajempaan keskusteluun heijastaen yhteiskunnallisesti tärkeitä asioita. Alanko (2020, 156) havaitsi nuorisovaltuustotoimintaa käsittelevässä tutkimuksessaan, että olemalla toiminnassa mukana lapset saavat tietoa demokraattisesta elämästä ja oppivat, miten he voivat itse vaikuttaa. Alueelliset nuorisovaltuustot tarjosivat tilan sosiaalisille suhteille ja henkilökohtaiselle kasvulle (Alanko 2020, 157). Vaikuttamis- ja osallisuustoiminnalla vahvistetaan osaamista ja lisätään ymmärrystä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Kansalliseksi tavoitteeksi on asetettu erilaisten käytänteiden kehittäminen las-

ten ja nuorten toimijuuden, kuulluksi tulemisen ja demokraattisen vaikuttamisen kehittämiseksi.

Oppilaiden osallistumisella kouluyhteisössä tapahtuviin päätöksentekoprosesseihin voidaan demokratiaosaamisen harjaantumisen lisäksi madalta osallistumiskynnystä yhteiskunnallisiin asioihin. Lansdown havaitsi, että lasten mielestä mukanaolo voi olla mieluisaa ja siinä voi tavata muita lapsia (Lansdown 2001, 8). Magerin ja Nowakin (2012, 51) mukaan oppilaan osallistuminen kehittää myönteisesti yksilön elämäntaitoja, itsetuntoa, sosiaalista asemaa, demokraattisia taitoja, kansalaisuutta, vertaissuhteita sekä oppilaiden ja aikuisten välisiä suhteita. Koulun toiminnan kehittämisen näkökulmasta oppilaiden osallistuminen tuotti Magerin ja Nowakin mukaan parannuksia tai muutoksia tiloihin, sääntöihin tai käytäntöihin sekä koulussa vallitsevaan ilmapiiriin (Mager & Nowak 2012, 51.)

Oppilaan osallisuuden suunnitelmallinen edistäminen koulun arkityössä liittyy koulukohtaisesti laadittavaan koulun lukuvuosisuunnitelmaan, mikä sitouttaa kouluyhteisön toimijoita yhteisiin linjauksiin. Lasten asiantuntijaroolin vahvistamista kunnallisessa päätöksenteossa määritellään puolestaan kuntakohtaisesti laaditussa strategiassa. Lasten mahdollisuudet olla osallisina, tulla kuulluiksi, saada tietoa sekä toimia aktiivisena ja osaavana yhteiskunnan jäsenenä tulee turvata kattavasti ja ikätason mukaisesti. Tällä hetkellä lasten osallisuus ja kuuleminen ovat hajanaisia eivätkä toteudu kaikessa lapsia koskevassa päätöksenteossa (VN 2022:35, 20).

Kansalliseen lapsistrategiaan kirjattu tavoite lasten enenevästä kuulemisesta yhteiskunnassa ja mukanaolosta heitä kiinnostavien asioiden yhteisessä ideoinnissa, suunnittelussa, toiminnassa, kehittämisessä ja arvioinnissa velvoittaa kouluja ja kuntia kehittämään lasten osallisuuden toteutumisen käytänteitä monin eri tavoin. Lapsistrategia pyrkii laajentamaan ymmärrystä ”lapsille kuuluvista asioista” sekä ylittämään eri hallinnonalojen raja-aitoja, sillä lasten osallisuuden vahvistaminen vaatii myös viranomaistahojen ja muiden toimijoiden yhteisen työn rakenteita (VN 2022:35, 20).

EU-tasolla vuosien 2024–2029 toimintapolitiikan keskiöön on asetettu mm. demokratian vaaliminen ja lapsen oikeuksien suojelu (european-union.europa.eu). Euroopan unionin nuorisostrategia 2019–2027 (2018/C 456/01) kannustaa nuorten osallistumista demokratian toteuttamiseen (eur-lex.europa.eu). Euroopan neuvoston laatimaa lapsen oikeuksien strategiaa (Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2022–2027) noudatetaan myös kansallisesti, jotta lasten osallisuus, oikeus tulla kuulluksi ja tiedonsaanti huomioidaan systemaattisesti lapsia joko suoraan tai välillisesti koskevassa päätöksenteossa ja toiminnassa (VN 2022:35, 20). Korostamalla oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien oikeusperusteisuutta, toteuttamalla yhteisiä kehittämistehtäviä toiminnallisilla ja osallistavilla työtavoilla, vähentämällä lasten näennäisosallisuutta ja ke-

hittämällä lasten demokratiaosaamista voidaan edetä osallistumisesta kohti osallisuutta.

Tässä teorialuvussa (luku 3) olen avannut lasten ja nuorten osallisuuden liitettyjä keskeisiä käsitteitä, määritellyt tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja tuonut esiin koulukohtaisen oppilaskunnan toiminnan kehittämiseen sovellettavia tarkastelumalleja. Seuraavassa luvussa (luku 4) kuvailen tutkimukseni metodisia ratkaisuja.



## 4 Tutkimuksen metodiset ratkaisut

Tässä luvussa kuvataan tämän empiirisesti toteutetun monimenetelmätutkimuksen menetelmiin ja analyysitapoihin liittyviä metodisia ratkaisuja. Tutkimusaineiston moninaisuus ja analyysitapojen monimenetelmällisyys mahdollistivat laaja-alaisen näkemyksen tuottamisen tutkittavasta aiheesta johtopäätösten tekemiseksi. Monimenetelmätutkimus (Mixed methods research, MMR) mahdollisti tutkimusaineistosta tuotettujen määrällisten ja laadullisten havaintojen yhdistämisen sekä määrällisten ja laadullisten analysointimenetelmien keskinäisen integroimisen. (Drew ym. 2008, 21; Wilson 2017, 160.) Sen sijaan, että määrällisiä ja laadullisia tietoja ajateltaisiin erillisinä palapelin paloina, jotka kerätään ja analysoidaan itsenäisesti, integroidumpi näkökulma kohdistuu käsiteltävän ongelman luonteeseen ja ensisijaiseen tutkimuskysymykseen (Lieber & Weisner 2010, 565). Monimenetelmätutkimusta voidaan pitää yläkäsitteenä tutkimukselle, jossa yhdistetään määrällisiä ja laadullisia metodeja ja/tai erilaisia aineistoja (Ary 2018, 517; O’Hanlon 2018, 110, Vilka ym. 2024, 14). Alasuutari (2018, 84) ilmaisee asian siten, että näkökulmaa, linssiä tai polttoväliä tulee voida mahdollisimman nopeasti vaihtaa. Ei siten, että aineisto koostuisi yhden ainoan metodisen linssin läpi tehdyistä havainnoista (Alasuutari 2018, 84). Monimenetelmätutkimuksessa tutkija joutuu kuitenkin tekemään tutkimusprosessin aikana lukuisia tutkimusetiikkaan kohdentuvia, eettisiä ja moraalisia näkökulmia sisältäviä sekä paikoin vaikeilta tuntuvia päätöksiä (Vilka & Mankki 2024, 53). Metodisten ratkaisujen arviointia ja tutkimusetiikkaa käsitellään laajemmin pohdintaluvussa (luku 6.2).

Suuri osa lapsiin ja nuoriin liittyvästä tutkimuksesta toteutuu erilaisten lapsuuden ja nuoruuden instituutioiden puitteissa, kuten kouluissa (Vehkalahti ym. 2010, 17). Tämän tutkimuksen informanteina ovat kansallisen perusopetuksen viidesluokkalaiset oppilaat, jotka tutkimusajankohtana ovat olleet keskimäärin 11–12 -vuotiaita lapsia. Lasten oikeutta ilmaista mielipiteensä asioista, vaikuttaa niihin ja saada näkemyksilleen asianmukaista painoarvoa tarkastellaan tässä tutkimuksessa lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta kumpuavan tutkimusperinteen keinoin. Lasten näkökulmaa tavoittelevassa tutkimuksessa keskitytään kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan (Karlsson 2020, 251). Karlssonin (2012) mukaan lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten koke-

muksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa (Karlsson 2012, 23). On kuitenkin muistettava, että lapsinäkökulmainen tutkimus perustuu kuitenkin aina lopulta prosessiin, jossa sekä aikuinen että lapsi ovat aktiivisia tiedon tuottajia (Karlsson 2016, 127). Vuorovaikutus aikuisten kanssa toteutuu erilaisissa mikro- ja makrokulttuureissa. Karlsson (2012, 24) kuvaa lasten toiminnan olevan sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan ja toisiin toimijoihin sekä heidän intentioihinsa. Tutkimuksella on yhteyksiä lapsi- ja nuorisotutkimuksen perinteeseen, joskin etnografian keinoja ei tässä tutkimuksessa hyödynnetä. Nuorisotutkimusseuran tutkimustoiminta, joka tarkastelee osallisuuden ja demokratian ilmentymistä lasten ja nuorten kokemana, on valaissut tämän tutkimuksen polkua (ks. nuorisotutkimus.fi).

Tutkimusasetelmaa rakennettaessa nojaututtiin sosiokonstruktivistiseen ihmiskäsitykseen siltä osin, että lasten näkökulmien tarkastelussa tiedostettiin lapsuuteen liittyvät erilaiset kulttuuriset tekijät ja eletty elämä. Oppilas on koulu yhteisönsä jäsen oppien sekä vertaisiltaan että aikuisilta koulussa vallitsevaa sosiaalista kulttuuria. Siljanderin (2014) mukaan sosiokonstruktivistisessä lähestymistavassa inhimillinen toiminta, kuten tiedonmuodostus, oppiminen ja identiteetin rakentaminen nähdään sosiaalisena tai kulttuurisena ilmiönä (Siljander 2014, 216–217), mikä ohjasi tutkimuksen tiedonhankintaa. Lisäksi Siljander korostaa ihmisen tavan hahmottaa todellisuutta määrittävän hyvin kokonaisvaltaisesti sosiokulttuuristen ehtojen kautta (Siljander 2014, 232).

Tutkimusaihetta lähestyttiin myös lapsen osallistumisoikeuksien kautta (Finlex 60/1991 artikla 12). Metodisissa ratkaisuissa painotettiin oppilaiden esittämiä näkemyksiä ja niiden esiin tuomista tulosten analyysin eri vaiheissa. Lapsen osallistumisen oikeusperusteisuutta korostavassa lähestymistavassa (Lundy 2007, 932) varmistetaan lasten ja nuorten käytännönläheinen ja mielekäs osallistuminen lapsilähtöiseen päätöksentekoon aikuisten kanssa tehtävässä yhteistyössä, kuten oppilaskunta-toiminnassa.

Tutkimusintressiä ohjasi perusopetuslain (Finlex 628/1998, 47§) kirjaus oppilaskuntatoiminnan olemassaolon välttämättömyydestä koulun arkityöhön kuuluvana osallisuusrakenteena ja lasten vaikuttamismahdollisuuksien väylänä. Oppilaskunnan toiminnan käytänteitä ja laatukriteereitä ei kuitenkaan kansallisesti tarkemmin määrittellä, minkä vuoksi oppilaskuntatoiminnan tarkastelu oppilaiden itsensä antamien merkitysten kautta on ollut kiinnostavaa. Oppilaskuntatoiminnan kytkeytyessä osaksi koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koulujen tulisi säännöllisesti arvioida omia kehittämistarpeitaan. Oppilaskuntatoiminnan ydinsisältöjä ovat yhteisöllisyyden vahvistamisen lisäksi lasten kuulemisen, osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien edistäminen. Lasten kuulemisen epistemologisena lähtökohtana on riittävä tiedonsaanti yhteisesti toteutettavan tai päätettävän asian reunaehdoista

sekä pyrkimys ymmärtää erilaisia asiaan vaikuttavia näkökulmia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on avartaa ymmärrystä ja tuottaa tutkimustietoa suomalaisesta kouludemokratiasta lasten tulkitsemina käsityksinä ja oppilaskuntatoiminnan kautta toteutuvana toimintana. Oppilaskuntatoiminnan tämänhetkistä tilaa pyritään arvioimaan myös yhteiskuntakriittisesti, sillä lasten ja nuorten osallisuus ja kuuleminen on kirjattu yhteiskunnalliseksi kehittämisteemaksi (ks. esim. Oikeus oppia -ohjelma 2020–2023 ja Kansallinen lapsistrategia 2021).

Aloitan tutkimuksen metodisten ratkaisujen kuvailun tutkimusaineiston ja tutkimusjoukon esittelyllä (luku 4.1), jonka jälkeen selvennän tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheisiin liittyviä menetelmävalintoja ja kuvaan tutkimuksen toteuttamista (luku 4.2). Metodiluvun lopussa (luku 4.3) selvennän tutkimuksen aineistokokonaisuuden kolmivaiheista analyysia ja aineistotriangulaatiota. Triangulaatio on prosessi, jossa käytetään useita eri tutkimusaineistoja, koontimenetelmiä tai näkökulmia johdonmukaisten tutkimuspäätelmien tekemiseksi (Drew ym. 2008, 206). Triangulaatio vahvistaa eri aineistosta tehtyjä havaintoja (Wilson 2017, 211). Tutkimusaineistojen triangulaatio mahdollisti kunkin tutkimuskysymyksen laaja-alaisen laadullisen tarkastelun (Drew ym. 2008, 21). Tutkimuskokonaisuus on monimenetelmällinen.

## 4.1 Tutkimusaineisto ja tutkimusjoukko

Tutkimusaineisto koostuu neljästä erillisestä aineistosta, jotka on koottu yksittäisen varsinaissuomalaisen kunnan alueella Turussa. Tutkimuksen rajaaminen yksittäisen kunnan alueelle oli ratkaisu, joka pohjautui tutkijan omaan pragmaattiseen näkemykseen siitä, miten tutkimusasetelmaan liittyvä aineistokokonaisuus saadaan koottua oppilaskuntatoiminnan moniulotteisen toiminnan tarkastelemiseksi. Vaikutusmahdollisuuksien selvittämiseksi lasten näkemyksiä sisältävä aineisto koottiin kuntakohtaisen oppilaskuntayhteistyön viitoittamassa kehityksessä. Vaikka tutkimusaineisto on koottu saman kunnan alueelta ja pyrkii kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, tutkimus ei kuitenkaan täysin noudata tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä eikä tutkimusaihetta ole lähestytty etnografisista lähtökohdista.

Tutkimuksen perusjoukkona on kansallisen suomenkielisen perusopetuksen alempien vuosiluokkien yleisopetuksen oppilaat. Perusjoukosta satunnaisotannalla muodostettu otos ( $n = 562$ ) koostuu kahden aineiston osalta (kysely- ja haastattelututkimus) viidesluokkalaisista oppilaista, jotka ovat iältään keskimäärin 11–12-vuotiaita. Tiedonkeruun kohdistaminen perusopetuksen viidesluokkalaisiin oppilaisiin perustui näkemykseen, jonka mukaan viidesluokkalaisille oppilaille on ehtinyt kertyä omakohtaista kokemusta vaikuttamisen mahdollisuuksista omassa kouluyhteisössään, tietoisuutta oman koulunsa oppilaskuntatoiminnan olemassa olevista käytänteistä ja näkemyksiä oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuudesta. Tutkimuskunnassa oli jo ennen tutkimusajankohtaa pyritty kehittämään koulujen op-

pilaskuntatoimintaa kouluttamalla ohjaavia opettajia ja tukemalla oppilaskuntien keskinäistä yhteistyötä.

Kysely- ja haastatteluaineistoissa mukana olleiden viidesluokkalaisten oppilaiden lisäksi tutkimusaineisto koostuu kirjallisista aineistodokumenteista, jotka ovat oppilaskuntien toimintakertomukset ja lastenparlamentin pöytäkirjat. Tutkimuksen kaikki neljä erillistä aineistoa mahdollistavat alakouluikäisistä oppilaista muodostuvan tutkimusjoukon tarkastelun. Seuraavassa taulukossa numero 1 esitetään tiivistetysti tutkimuksen aineistotyypit ja tutkimuksen informantit. Aineistojen numerointi kuvaa niiden kokoamisen mukaista aikajanaa.

**Taulukko 1.** Tutkimusaineistot.

	<b>Aineisto 1</b>	<b>Aineisto 2</b>	<b>Aineisto 3</b>	<b>Aineisto 4</b>
Tutkimusaineisto (käytetty lyhenne)	Kyselytutkimus (KT)	Ryhmähaastattelu (RH)	Oppilaskuntien toimintakertomusaineisto (T)	Lastenparlamentin pöytäkirjat (P)
Toteutustapa	Kaikille sama kyselylomake, johon vastattiin yksilöllisesti	Puolistrukturoitu reflektiivinen ryhmähaastattelu	Puolistrukturoitu kyselylomake oppilaskuntien hallituksille	Arkistot ja kokoelmat: Oppilaskuntien yhteisten suurkokousten pöytäkirjat
Osallistujat ja dokumentit	5. luokan oppilas n = 504	5. luokan oppilas n = 58	Alakoulujen oppilaskuntien toimintakertomukset n = 22	Pöytäkirja-aineisto n = 8
Tavoite	Selvittää ja kuvata oppilaan näkemyksiä osallisuudesta, vaikuttamisen mahdollisuuksista, oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuudesta ja vaikuttamisen taidoista	Kuvata ja jäsentää oppilaan ilmaisuja vaikuttamisen mahdollisuuksista eri toimintayhteisöissä (koulu, oppilaskunta, lastenparlamentti)	Selvittää ja jäsentää oppilaskunnan hallituksen ja ohjaavan opettajan yhteisiä kirjauksia oppilaskunnan toiminnasta ja toiminnan tavoitteista	Selvittää alakoulujen oppilaskuntien, lasten parlamentin ja kunnan eri toimialojen yhteistyön sisältöjä
Aineistokohtainen analyysi	Määrällinen tilastollinen analyysi (kuvaaminen, tulkitseminen, havainnollistaminen) sekä laadullinen sisällönanalyysi	Laadullinen sisällönanalyysi	Laadullinen sisällönanalyysi	Laadullinen sisällönanalyysi
Aineistokokonaisuuden analyysi	Monimenetelmä tutkimus. Keskeisten tutkimustulosten muodostumiseksi tutkimuksessa on yhdistetty eri aineistoja, tietolähteitä ja menetelmiä.			

Tiedon, taitojen ja arvojen perusta, joka luo edellytyksiä elää demokratiassa, rakennetaan lapsuudessa (af Ursin & Haanpää 2018, 1427). Tutkimuksen aineisto muodostaa lasten näkemyksiä sisältävän kokonaisuuden siten, että se kytkeytyy sekä kouluyhteisöön että arkiympäristöön oppilaskuntatoimintaan liitetyllä tarkastelmalla. Edellä kuvatun taulukon mukaisesti tutkimusaineisto muodostuu kyselystä, ryhmähaastattelusta ja kirjallisista dokumenteista. Kaksi ensimmäistä aineistoa, oppilaskysely ja ryhmähaastattelu, heijastavat lasten omia näkemyksiä. Toiset kaksi aineistoa ovat valmiita dokumenttiaineistoja, joihin sisältyy lasten kokemusmaailmaa ja näkemyksiä. Dokumenttien kirjauksessa on kuitenkin ollut välikätenä aikuinen, minkä vuoksi ”lapsen äänen” aitoutta ei pystytä täysin tarkistamaan. Valmiiden aineistojen sisältämät kirjaukset oppilaskuntatoiminnasta saattavat kuvastaa myös opettajien suhtautumista kouluyhteisön toimintaan ja heikentää aineiston lapsilähtöisyyttä. Dokumentit kuitenkin kuvaavat oppilaskuntatoimintaa osana kouluyhteisön ja lastenparlamentin kanssa tehtävää yhteistyötä.

Aineistokokonaisuuden kautta voidaan hahmottaa melko kattavasti oppilaskuntatoiminnan kokonaiskuva ja nykytilaa. Kunnallisen lastenparlamenttitoiminnan osalta on vielä mainittava, että kansallisella tasolla lastenparlamenttitoiminta ei automaattisesti perustu oppilaskunnan kanssa toteutettavaan yhteistyöhön, vaan lastenparlamenttiin osallistujat kootaan muilla tavoin. Lasten kuulemisen menetelmät ja toimintamallit vaihtelevat eri kunnissa. Seuraavaksi kuvataan yksityiskohtaisemmin tutkimuksen neljä aineistoa niiden keräämisen mukaisessa järjestyksessä.

Opetussuunnitelman (OPH 2014:96) mukaisesti kouluissa pyritään edistämään demokraattisesti toimivaa koulukulttuuria, jolla tuetaan myös demokratiakansalaisuuden kehittymistä. Rautiainen (2023) määrittelee demokratiakansalaisuuteen sitoutumisen syntyvän siten, että yksilö kokee olevansa osa demokratiaa (Rautiainen 2023, 22).

## Kyselytutkimus

Ensimmäinen aineisto (aineisto 1) koottiin verkkopohjaisella kyselylomakkeella valitun kunnan alueen perusopetuksen kouluista. Kyselytutkimuksen lähtökohtana oli oppilaan osallisuuteen liittyvän ilmiön tarkastelu, mihin survey -tutkimus hyvin soveltuu. Eskola ja Suoranta kuvaavat survey -tutkimusmenetelmää luonteeltaan subjektiiviseksi (Eskola & Suoranta 2022, 22). Kysely suoritettiin viidesluokkalaisille oppilaille kevätlukukauden lopussa vuonna 2014.

Oppilaskysely suoritettiin luokanopettajan antamien ohjeiden mukaisesti koulupäivän aikana kevätlukukauden lopussa vuonna 2014. Oppilaiden valikoituminen mukaan tutkimukseen perustui pohjimmiltaan koulun rehtorin ja luokanopettajan periaatepäätökseen osallistua kyselytutkimukseen, minkä jälkeen osallistuminen oli oppilaan vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Oppilaiden Kyselytutkimuksen vastaajajoukko koostui

yhteensä 504 viidesluokkalaisesta oppilaasta, joista tyttöjen osuus oli hieman suurempi (tyttöjä 54 %, n = 271 ja poikia 46 %, n = 233). Kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoina olivat tyttö ja poika, mikä kyselyn ajankohtana oli vallitseva käytäntö.

Kyselytutkimuksen tuottamien vastausten yhteismäärä (n = 504) oli 41 % tutkimuskohteena olevan kunnan kaikkien suomenkielisten koulujen viidesluokkalaisten oppilaiden yhteismäärästä, joka kyseisenä ajankohtana oli yhteensä 1217 oppilasta. Vastaajien ikä vaihteli siten, että vastaajista yhtensä 50% (n = 254) oli iältään 11-vuotiaita ja yhteensä 46% (n = 232) oli iältään 12 -vuotiaita. Vastaajista 3% (n = 15) ilmoitti täyttäneensä 13 vuotta ja 1% (n = 3) ilmoitti iäkseen 14 vuotta. Kyselylomakkeeseen vastattiin perusopetuksen viidennen luokan kevätlukukaudella. Enemmistö vastaajista puhui kotikielensä suomea (91%, n = 459) ja yhteensä 9% (n = 45) vastaajista ilmoitti kotikielensä jonkin muun kuin suomen. Näitä taustamuuttujia (sukupuoli, ikä ja kotikieli) ei hyödynnetty myöhemmin tutkimustulosten analysoinnissa, vaan tiedot koottiin lähinnä tutkimusjoukon kuvaamiseksi.

Kyselytutkimuksen vastaajien koulut sijaitsivat kunnan eri asuinalueilla edustaen sosioekonomiselta taustaltaan erityyppisten asuinalueiden kouluja. Koulut olivat joko luokkien 1–6 alakouluja tai luokkien 1–9 yhtenäiskouluja. Kyselytutkimuksessa mukana olleiden koulujen (n = 20) oppilasmäärä vaihteli 113 oppilaan koulusta 594 oppilaan kouluun. Verkkopohjainen kyselytutkimus suoritettiin anonyyminä, mutta vastaajia pyydettiin ilmaisemaan oman koulun nimi. Kunnan oppilastilastosta poimitun tiedon perusteella vastaajien edustamat koulut jaoteltiin kahteen ryhmään. Koulun oppilasmäärän perusteella nimettiin koulut joko 1) pieniin ja keskisuuriin kouluihin tai 2) suuriin kouluihin. Pieniksi ja keskisuuriksi kouluiksi luokiteltiin tutkimuksessa mukana olleet alle 300 oppilaan koulut ja suurten koulujen oppilasmäärän tuli olla vähintään 300 oppilasta. Koulun kokoluokituksen kriteerit mallinnettiin perusopetuksen oppilaskuntatoimintakartoituksesta vuodelta 2005 (Kauppinen ym. 2006, 2). Kyselyyn vastanneista oppilaista yhteensä 48% (n = 241) oli pienten tai keskisuurten koulujen oppilaita ja yhteensä 52% (n = 263) oli suurten koulujen oppilaita. Suurten koulujen kiintiöön sisällytettiin kaksi yhtenäiskoulua. Tutkimuksessa mukana olleiden suomenkielisten koulujen oppilaat edustivat yleisopetuksessa mukana olevia oppilaita. Koulun kokoluokan määrittelyn tavoitteena oli selvittää, onko koulun koolla yhteyttä oppilaan kokemaan osallisuuteen tai oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuuteen koulu yhteisössä.

Koulun koon määrittelyn lisäksi hyödynnettiin oppilaan antamaa tietoa oppilaskunnan jäsenyydestä. Kyselytutkimusaineiston vastaajista yhteensä 13 % (n = 63) oli kyseisenä ajankohtana mukana oman koulunsa oppilaskunnan hallituksen toiminnassa. Enemmistö vastaajista (87 %, n = 410) ilmoitti, että he eivät ole mukana oman koulunsa oppilaskunnan hallituksessa. Tämän taustamuuttujan kartoittamisella pyrittiin tilastollisesti selvittämään, eroaako oppilaskunnan hallituksen jäsenten näkemykset muiden tutkimukseen osallistuneiden näkemyksistä esimerkiksi oppilaan kokemaan osallisuuteen ja oppilaskuntatyön vaikuttavuuteen.

## Ryhmähaastattelut

Toinen tutkimusaineisto (aineisto 2) koostuu kymmenen eri koulun viidesluokkalaisten oppilaiden ryhmähaastatteluista. Ryhmähaastattelut toteutettiin viidennen luokan kevätlukukauden lopussa vuonna 2015. Ryhmähaastatteluilla koottiin tietoa yleisopetuksen piirissä opiskelevien lasten kouluarjen kokemuksista ja oppilaskuntatoiminnasta heidän itsensä kuvailemina. Ryhmähaastatteluissa toteutui lapsilähtöisyys ja oppilaat saivat vertaistukea toisistaan. Lisäksi sosiokonstruktivistinen lähestymistapa lisäsi tiedonmuodostuksen yhteisöllisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia ehtoja (Siljander 2014, 219). Haastattelun etuna on saada koottua henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.) Ryhmähaastattelu oli luonteeltaan yhteisöllinen, mikä tuki tilanteen vuorovaikutteisuutta ja vastausten todennäköistä objektiivisuutta. Puolistrukturoidulla ryhmähaastattelulla pyrittiin saamaan syvällisempi käsitys kyselyaineiston tuloksista selvittämällä oppilaiden käsityksiä koulukohtaisen oppilaskunnan merkityksestä koulun toimintakulttuurissa. Ryhmähaastatteluissa oli mukana yhteensä 58 viidesluokkalaista oppilasta, joista yhteensä 59 % (n = 34) oli tyttöjä ja 40 % (n = 24) oli poikia. Sukupuolella ei ollut merkitystä haastattelujoukon muodostamisessa eikä sitä tietoa hyödynnetty muuta kuin aineiston kuvailuun. Tietoa koottiin myös siitä, onko ryhmähaastattelussa mukana oleva oppilas oman koulunsa oppilaskunnan hallituksen jäsen. Ryhmähaastatteluissa mukana olevista oppilaista vain muutama oli mukana oppilaskuntatoiminnan järjestämisessä, jonka vuoksi tällä taustatiedolla ei ollut merkitystä keskustelujen analyysin osalta. Osallistujamäärään liittyvä suositus on 6–10 henkilöä (Drew 2008, 174). Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelut toteutettiin 5–7 lapsen ryhmissä. Koulukohtaisen haastatteluryhmän oli koonnut yhdyshenkilönä toiminut koulun opettaja.

Ryhmähaastattelussa mukana olleiden oppilaiden koulut (n = 10) sijaitsivat sosioekonomiselta taustaltaan erityyppisillä asuinalueilla ja edustivat oppilasmäärältään erikokoisia perusopetuksen ala- ja yhtenäiskouluja. Erityyppisten koulujen valikoituminen tutkimuskohteeksi pohjautui ajatukseen siitä, että aineiston tulisi kattaa erilaisten asuinalueiden ala- ja yhtenäiskouluja. Tutkimuksessa mukana olleiden koulujen koko vaihteli 124 oppilaan koulusta 594 oppilaan kouluun. Koulut luokiteltiin kahteen ryhmään kokonaisoppilasmäärän perusteella (pienet ja keskisuuret sekä suuret koulut) samoin kun kyselytutkimuksen aineistossa. Ryhmähaastattelussa mukana olleiden oppilaiden enemmistö (69 %, n = 40) kävi koulua oppilasmäärältään pienessä tai keskisuuressa koulussa ja yhteensä 31 % (n = 18) edusti taustaltaan suurten koulujen oppilasjoukkoa. Oppilaan edustaman koulun oppilasmäärän luokittelu oli ainoa ryhmähaastattelusta hyödynnetty taustamuuttujatieto, jota hyödynnettiin oppilaskuntatoiminnan roolin ja merkityksen tarkastelussa. Muilla taustatiedoilla ei ollut merkitystä tutkimusaineiston analyysissä.

## Oppilaskuntien toimintakertomukset

Tutkimuksen kaksi dokumenttiaineistoa, joista toinen liittyi oppilaskuntatoimintaan ja toinen lastenparlamenttitoimintaan, tuottivat tietoa alakoulujen moniulotteisesta oppilaskuntatoiminnasta. Alakoulujen oppilaskuntien toimintakertomuksista koostuva kolmas tutkimusaineisto (aineisto 3) on koottu keväällä 2017 lukuvuoden päättyessä. Toimintakertomusaineisto sisältää yhteensä 22 kirjallista dokumenttia, joissa kuvataan lukuvuoden 2016–2017 oppilaskuntatoimintaa. Dokumentit on koottu satunnaisotannalla. Otos käsittää noin puolet tutkimuskunnan neljänkymmenen perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulun yhteismäärästä. Vehkalahten mukaan otoskoko vaikuttaa siihen, miten tarkasti otos kuvaa perusjoukkoa (Vehkalahti 2019, 43).

Oppilaskuntien koulukohtaiset toimintakertomukset pohjautuvat valmiiseen kyselylomakkeeseen, jotka lähetettiin koulukohtaisten oppilaskuntien hallitusten täydennettäväksi. Lomakkeen olivat laatineet koulujen oppilaskuntien keskinäistä yhteistyötä ja kunnallista sidosryhmäyhteistyötä ohjaavien osallisuuskoordinaattoreiden toimesta. Lomakkeeseen vastaamista ohjeistettiin toteutettavaksi koulun oppilaskunnan hallituksen ja toimintaa ohjaavan vastuuolettajan keskinäisellä yhteistyöllä lapsen äänen kuulumiseksi toiminnan kuvaamisessa ja arvioinnissa. Tavallisimmin koulun oppilaskunnan hallitus koostuu omaa kotiluokkaansa tai ikätoveriään edustavista oppilasjäsenistä.

Tutkimusjoukko, jonka näkemykset on kirjattu oppilaskuntatoiminnan koulukohtaisiin toimintakertomuksiin, on kokoluokaltaan vähintään yhteensä 132:n alakouluikäisen oppilaan joukko edustaen vuosiluokkia 1–6. Tutkimusjoukon kokoon liittyvä arvio perustuu ajatukseen, jonka mukaan oppilaskunnan jäsenmäärä on alakoulussa 6–12 oppilasta ja tutkimusaineistossa on mukana määrältään 22 eri koulun kirjalliset oppilaskunnan toimintakertomukset.

## Oppilaskuntien suurkokousten pöytäkirjat

Toinen kirjallinen dokumenttiaineisto koostuu kunnallisen lastenparlamentin eli tutkimuskunnan oppilaskuntien suurkokousten pöytäkirjoista. Tämä neljäs tutkimusaineisto (aineisto 4) valottaa alakoulujen oppilaskuntien keskinäistä yhteistyötä ja sidosryhmäyhteistyötä kunnan eri toimialojen kanssa. Pöytäkirja-aineisto sisältää kahdeksan vuoden aikajanelta koottuja lasten parlamenttikokousten pöytäkirjoja ( $n = 8$ ), jotka kuvaavat saman kunnan perusopetuksen eri koulujen oppilaskuntien yhteisten suurkokousten sisältöjä. Pöytäkirja-aineistolla pyritään muodostamaan käsitys siitä, millaisia asioita oppilaat ovat käsitelleet vuosittain kunnan valtuustosalissa oppilaskuntien yhteisissä suurkokouksissa vuosien 2012–2019 aikajanelalla. Pöytäkirjat sisältävät kuvauksia asioista, joita oppilaskuntatyön kautta on haluttu edistää koulu yhteisöä laajemmin yhteiskunnallisen vaikuttamisen keinoin. Tutkimusjoukko, jonka näkemyksiä kuvataan kunnallisen lasten parlamentin toiminnan kautta, koos-



tuu laajimmillaan kaikista kunnan alakouluikäisistä oppilaista. Tämä näkemys perustuu ajatukseen siitä, että eri koulujen oppilailla on periaatteessa tasavertainen mahdollisuus oman koulunsa oppilaskuntatoiminnan kautta olla mukana tekemässä aloitteita ja esittää näkemyksiään suurkokouksen esityslistalla olevista asioista. Tutkimuskunnan lastenparlamenttitoimintaan on osallistunut pääsääntöisesti oppilaskunnan hallituksen jäsenten keskuudesta valitut koulukohtaiset edustajat jokaisesta tutkimuskunnan alakoulusta. Kunnan koulujen yhteenlasketun määrän ollessa noin 38–40 ja oppilasedustajien määrän ollessa 2 jokaisesta koulusta on kussakin suurkokouksessa ollut läsnä yhteensä 70–80 oppilasedustajaa. Vuosittain järjestetyt lasten parlamenttikokoukset ovat sijoittuneet kouluvuoden kevätlukukausiin.

Tämän oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia kartoittavan empiirisen tutkimuksen toteuttamisen menetelmiksi valikoituivat kyselylomake ja haastattelut, jotka laadittiin ja tuotettiin itse. Tutkimusaineistokokonaisuutta täydentävät omalta osaltaan kirjalliset asiakirja-aineistot. Ne sisältävät lisätietoa ja laajentavat ymmärrystä oppilaskunnan toiminnan koulu- ja kuntakohtaisista toimintatavoista. Aineistotyypit on koottu erillisinä kokonaisuuksina ja eri menetelmin siten, että ne yhdessä tuottavat kattavaa tietoa tutkimuskysymyksiin liitetystä keskeisistä aihealueista. Seuraavassa alaluvussa (luku 4.2) kuvaillaan tarkemmin tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheita.

## 4.2 Tutkimuksen menetelmät ja toteuttaminen

Empiirisessä tutkimuksessa havainnot maailmasta tehdään tutkimusaineiston välityksellä. Tässä tutkimuskokonaisuudessa tiedonkeruun valmistelu, käsittely ja koonti edellyttivät eri aineistojen osalta erilaisia lähestymistapoja. Mittareiden muodostamiseen ja aineiston keräämiseen liittyvät toimenpiteet sekä kootun aineiston tarkastelu erilaisin tutkimusmenetelmin olivat tutkimuksen toteuttamisessa eniten aikaa vievä kokonaisuus. Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmät koostuivat osin itse tuotetuista ja osin valmiista dokumenteista, jotka kaikki oli koottu pääosin otantamenetelmällä. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen empiiristä toteutusta ja sitä kuvaillaan kokoaamisen mukaisessa aikajärjestyksessä. Tutkimuksen menetelmiin ja toteuttamiseen liittyvät tutkimuseettiset näkökulmat esitän tarkemmin pohdintaluvussa (luku 6.2).

### 4.2.1 Mittareiden muodostaminen

Tutkimusaineiston mittaristo on kahden ensimmäisen aineiston osalta (kyselytutkimus ja puolistrukturoitu ryhmähaastattelu) rakennettu tutkijan toimesta tämän väitöskirjatutkimuksen tarpeisiin, koska tutkimuksen viitekehukseen sopivia tai aiemmin testattuja valmiita mittareita ei ollut saatavilla. Sen sijaan oppilaskuntien toteuttunutta toimintaa kartoittava kyselylomake (aineisto 3) on alun perin laadittu oppilaskuntatoiminnan kuntakohtaisen kehittämiseen toimintaa koordinoivien kehittäjä-

opettajien toimesta. Lastenparlamentin (oppilaskuntien yhteisten suurkokousten) pöytäkirja-aineisto (aineisto 4) on puolestaan valmis asiakirja-aineisto, joka on saatavilla avoimesta verkosta. Seuraavaksi kuvailen tutkimusaineiston mittareiden muodostamiseen ja tutkimuksen suorittamisen valmisteluun liittyvät vaiheet. Tutkimusaineistot kuvaillaan tutkimuksen etenemisen mukaisessa järjestyksessä.

### Kyselytutkimus (aineisto 1)

Kyselytutkimuksessa tutkija esittää vastaajalle kysymyksiä kyselylomakkeen välityksellä (Vehkalahti 2019,11). Lomakkeen laatimisen lähtökohtana oli tarve selvittää alakouluikäisen oppilaan omia näkemyksiä ja kokemuksia mahdollisuuksistaan osallistua ja vaikuttaa itseään kiinnostavien asioiden kehittämiseen omassa koulu- ja lähiyhteisössään. Laatimani kyselylomakkeen ”*Lasten osallisuus – koulussa viihtymistä edistämässä*” sisältämät ydinteemat olivat 1) osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuus, 2) vaikuttamisen valmiuksien kehittäminen ja 3) käsitys koulun yhteisöllisen oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuudesta. Oppilaiden näkemyksiä koottiin verkkopohjaisesti toteutetulla kyselylomakkeella sekä valmiiksi kirjattujen väittämien muodossa että avoimilla kysymyksillä. Kyselylomakkeen mielipideväittämät laadittiin Likert -tyyppiselle asteikolle, jotka vaihtelivat viisiportaisesta kymmenportaiseen asteikkoon. (ks. esim. Ary ym. 2017, 76–83.) Kyselylomake sisälsi strukturoitujen ja ennalta määriteltyjen kysymysten lisäksi avoimia vastauskenttiä. Avoimien kysymysten sisällyttäminen lomaketutkimukseen laajensi vastaajien mahdollisuutta tuottaa vastauksissaan uusia näkökulmia, mikä vahvisti tutkimustehtävän keskeisiä tavoitteita oppilaan äänen kuulumisesta oman kouluyhteisön ja arkiympäristön kehittämisessä.

Lomakkeen valmistuttua kysely siirrettiin verkkopohjaiseen Webropol -järjestelmään, jonka jälkeen lomake pilotoitiin verkkoympäristössä viidesluokkalaisten oppilaiden (n = 46) kanssa. Pilottivaiheen vastaajien kanssa käyty yhteinen palautekeskustelu kyselylomakkeen sisällöistä auttoi tutkijaa hiomaan kysymysten asetelua sekä hahmottamaan kyselyyn vastaamiseen tarvittavaa aikaa. Kysymysten sanamuotojen muokkaaminen viidesluokkalaisilta oppilailta saadun palautteen perusteella hyödytti tämän ensimmäistä kertaa laaditun mittarin edelleen kehittämistä. Jo pilottivaiheessa havaittu tarve kyselyyn vastaamisen edellyttämästä lisäajasta tuli vahvasti esille yhteisessä palautekeskustelussa. Tämä toive tuli esille etenkin niiltä oppilailta, joiden kotikieli oli jokin muu kuin suomi. Pilottivaiheen palautteen perusteella muokattu tutkimuksen kyselylomake esitetään liitteessä 2.

### Ryhmähaastattelut (aineisto 2)

Mittareiden laatiminen jatkui kyselytutkimuksesta saatujen alustavien tulosten jälkeen teemahaastattelun suunnittelulla. Haastattelurungon teemat laadittiin yhdenmukaisiksi

kyselyyn sisältyneiden teemojen kanssa, kuten luokan, koulu yhteisön ja oppilaskunnan toimintakulttuuri sekä lapsinäkökulmainen päätöksentekokulttuuri. Haastattelun toteuttaminen ryhmähaastatteluna tuotti moniulotteisempaa näkemystä tutkimusteemoista lasten keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Ryhmäkeskusteluissa esitettyjen kysymysten avoimuuden aste oli puolistrukturoitu. Ryhmähaastattelun muotoutuminen puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi pohjautui Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämään näkemykseen, jonka mukaan etukäteen valmisteltuja kysymyksiä voidaan puolistrukturoidussa haastattelussa tarkentaa ja syventää. Tämä lisää ryhmähaastattelutilanteeseen joustavuutta. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Drew työryhmineen (2008) lisäksi painottaa, että tutkijan (moderaattorin) tulee ilmaista jokainen kysymys selkeästi ja mahdollistaa ryhmän keskinäinen keskustelu. Tämän jälkeen tutkijan tehtävänä on reflektoida ja tiivistää yhteinen keskustelu (Drew ym. 2009, 174).

Ryhmähaastattelujen toteuttamisen valmistelu sisälsi tutkimusteemojen ja -kysymysten suunnittelun lisäksi teksti- ja kuvamateriaalien valmistamisen. Tekstimateriaalit olivat tutkijan itsensä valmistamia käsittekoritteja, joihin oli kirjattu yksittäisiä sanoja (ks. esim. Edwards 2013, 57). Pahvisille korteille kirjoitetut käsitteet olivat turvallisuus, yhteishenki, ahkeruus, vaikuttaminen, tasa-arvo, demokratia, osallisuus, hyvä itsetunto, oppilaskunta, lasten näkökulma ja aktiivinen kansalainen. Näiden käsitteiden valintaan vaikuttivat kyselytutkimuksesta saatujen alustavien tulosten lisäksi tutkijan oma intressi saada lisätietoa oppilaan näkökulmasta. Ryhmäkeskustelun etenemisen tueksi käytettiin käsittekorittien lisäksi visuaalisena vihjeenä kuvamateriaalia (ks. esim. Edwards 2013, 60). Kuten Clark toteaa, kuvamateriaali ei ollut dataa sinänsä, vaan se oli eräs keino tuottaa tutkimusdataa. Valokuvan käyttö on tehokas simulaattori keskustelun herättämiseen ja edistämiseen (Clark 2012, 225). Kuvaprintti oli A4 -kokoon tulostettu valokuva esim. koulun arkitilanteesta, oppilaskuntatoiminnasta ja lastenparlamentin kokouksesta. Ryhmähaastatteluja varten valmistettujen käsittekorittien ja kuvaprinttien tehtävänä oli toimia siltana uuteen keskusteluaiheeseen ja rytmittää yhteisen keskustelun viriämistä uudesta asiasta. Ryhmähaastattelut mahdollistavat lapsen omien henkilökohtaisten näkemysten esiin tuomisen. Ryhmähaastattelun haastattelu-runko ja ryhmähaastattelun materiaali esitetään liitteessä 3.

### Oppilaskuntien toimintakertomukset (aineisto 3)

Kolmas mittari, jolla tuotettiin tietoa oppilaskuntien toteutuneesta toiminnasta, oli toimintakertomuslomake. Tämä oppilaskuntatoimintaa tarkasteleva kyselylomake ei alun perin pohjautunut tutkimustehtävään, vaan sen kehittämisen alkuperäisenä tehtävänä oli tuottaa lisätietoa tutkimuskunnassa sijaitsevien koulujen oppilaskuntatoiminnan edelleen kehittämiseksi. Tutkija on itse osallistunut kyselylomakkeen laatimiseen

omaan päätoimiseen opetustyöhön liittyvänä tehtävänä. Toimintakertomusaineisto sisälsi tietoa kunnan eri koulujen oppilaskuntien hallitusten 1) toimintamalleista, 2) toiminnan tavoitteista, 3) toiminnan kehittamisestä ja arvioinnista sekä 4) oppilaskunta-toiminnan merkityksestä koulun yhteisöllisessä kehittämisessä. Toimintakertomuslomake -aineisto sisältää alakoulujen oppilaskuntien käytännön toiminnan tarkastelun lisäksi kuvauksia oppilaiden mahdollisuuksista osallistua ja vaikuttaa sekä koulun että lähiympäristön yhteisten asioiden kehittämiseen. Tämän vuoksi valmiista oppilaskuntien toimintakertomusten muodostamasta kokonaisuudesta liitettiin satunnaisella otannalla 22 asiakirjaa tutkimuksen kolmanneksi aineistoksi. Oppilaskunnille suunnattu alkuperäinen toimintakertomuslomake esitetään liitteessä 4.

### Oppilaskuntien suurkokousten pöytäkirjat (aineisto 4)

Kuntakohtaisen lastenparlamentin (oppilaskuntien suurkokousten) kokouspöytäkirjat muodostavat valmiin, tutkijasta riippumattomasti syntyneen kirjallisen aineiston, jota tarkastellaan oppilaille tärkeiden asioiden vaikuttamisen väylän näkökulmasta. Lastenparlamentin kokousmuistion on kirjannut kussakin kokouksessa lastenparlamentin sen aikaisen lukuvuoden hallituksen sihteeri, joka on iältään 11–12 -vuotias lapsi. Kokouksen muistiot on tämän jälkeen muokattu asiakirjamuotoon lastenparlamentin hallituksen aikuisjäsenen avustuksella. Ennen pöytäkirjojen julkaisemista avoimeen verkkoon pöytäkirjat oli tarkastettu lastenparlamentin hallituksen kokouksessa. Lastenparlamentin pöytäkirjojen näkökulma sisältää lasten näkemysten lisäksi aikuisen ohjaavaa otetta oikoluvussa ja muotoseikoissa.

Pöytäkirjat sisältävät tietoa suurkokouksissa käsitellyistä yhteisistä asioista eri koulujen oppilaskunnista valittujen kokousedustajien kesken. Lasten parlamenttitoiminnan kokouspöytäkirjoista ilmenee toisaalta oppilaskuntien ja lastenparlamentin hallituksen jäsenten esille tuomia keskusteluteemoja ja toisaalta kokousedustajien tietoisuuteen tuotuja kuntakohtaisia kehittämishankkeita tai ajankohtaisia yhteiskunnallisia asioita. Kaikki oppilaskuntien yhteisten suurkokousten pöytäkirjat on julkaistu avoimessa verkossa. Kunnallinen lasten parlamenttitoiminta on toimintamuoto, jossa lapset toimivat valtuutettuna vaikuttajaryhmänä omassa kunnassaan edustaen omien koulujensa oppilaita ja ikätovereita. Pöytäkirja-aineiston analysointia varten laaditut tutkimusteemat ja kysymykset esitetään liitteessä 5.

## 4.2.2 Tutkimusaineiston tuottaminen

Kaikki neljä erillistä tutkimusaineistoa tuotettiin eri menetelmin. Aineistonkeruu edellytti kussakin vaiheessa huolellista suunnittelua ja valmistautumista. Vehkalahti muistuttaakin, että tutkimuksen luotettavuutta ajatellen sekä mittauksesta että tiedonkeruusta on huolehdittava mahdollisimman hyvin, sillä molemmat ovat ainutkertaisia

vaiheita (Vehkalahti 2019, 42). Tässä alaluvussa kuvataan ja perustellaan tutkimusaineiston keruuta, sen eri vaiheita ja toteutusta.

### Kyselytutkimus (aineisto 1)

Aineiston koonti käynnistyi verkkopohjaisella lomakkeella (Webropol -kysely- ja raportointisovellus). Kunnan perusopetuksen palvelualuejohtajan myöntämän tutkimusluvan ja yliopiston taholta saadun myönteisen eettisen ennakoarviointilausunnon jälkeen alakoulujen rehtoreille lähetettiin sähköposti koulukohtaisen tutkimusluvan saamiseksi. Rehtorin myönteisen lausunnon jälkeen lähetettiin erillinen sähköpostiviesti kyseisen koulun viidensien luokkien opettajille. Viesti sisälsi lisätietoa tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimuslinkin. Luokan osallistuminen kyselytutkimukseen jäi kokonaan luokanopettajan oman harkinnan varaan. Mikäli luokanopettaja päätti osallistua oppilaidensa kanssa tutkimukseen, tutkimuksen toteuttamisen ajankohta oli vapaasti valittavissa ennalta määritellyn aikajanan puitteissa. Tutkimuksen kyselylinkki oli auki vastaajille yhteensä viiden viikon ajan. Kyselyyn vastattiin anonyymisti.

Sekä rehtoreille että luokanopettajille lähetetyt sähköpostiviestit sisälsivät täsmälliset tiedot kunnan myöntämästä tutkimusluvasta, tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä sekä huoltajien lomakkeen. Tutkimuksen osallistujille tiedotettiin, että oppilaan nimeä tai henkilötietoja ei kysytä missään tutkimuksen vaiheessa. Kyselyaineiston sähköinen keruu toteutettiin koulun tiloissa opettajan ohjaamana luokkakyselynä yksittäisen oppitunnin aikana. Kyselyyn vastaamiseen arvoitiin kuluva aika yhteensä noin 30 minuuttia. Käytännössä kysymyslomakkeeseen vastaamiseen saattoi kuitenkin kulua aikaa kymmenisen minuuttia arvioitua enemmän, minkä vuoksi tutkimukseen vastaaminen saattoi keskeytyä aikapulan vuoksi.

Verkkopohjaisen Webropol -työkalun keinoin koottu määrällinen survey -tutkimus osoittautui laajaksi materiaalipankiksi, jonka alustava tarkastelu lähti käyntiin heti kyselylinkin sulkeuduttua. Koottu tutkimusaineisto säilytettiin varmuuskopion ominaisuudessa muokkaamattomana yliopiston hallinnoimalla palvelimella koko tutkimusprojektin ajan.

### Ryhmähaastattelut (aineisto 2)

Aineistonkeruun toinen vaihe oli ryhmähaastattelujen toteuttaminen. Ryhmähaastattelut suoritettiin tutkijan johdolla oppilaiden koulupäivän aikana heidän omassa oppimisympäristössään. Tutkimuslupa haastattelun suorittamiseksi pyydettiin etukäteen koulujen rehtoreilta, jonka jälkeen viidensien luokkien opettajia lähestyttiin sähköpostilla ryhmähaastattelupyynnöin. Haastatteluryhmien kerääminen ei tuottanut vaikeuksia, sillä viidensien luokkien opettajat suhtautuivat asiaan erittäin myönteisesti. Tutki-

muksessa mukana olleet koulut valikoituivat siten, että ne edustivat oppilasmäärältään erikokoisia kouluja tutkimuskunnan erityyppisiltä asuinalueilta. Koulukohtaisen yhdysopettajan toteutettavaksi jäi viidesluokkalaisista oppilaista koostuvan 5–7 vapaaehtoisen oppilaan ryhmän kokoaminen, tutkimuksen sisällön kuvailu ja huoltajien kanssa lupa-asiasta sopiminen. Ryhmähaastatteluun osallistuville oppilaille sekä heidän huoltajilleen annettiin luokanopettajan kautta ennakkotietoa tutkimuksen ajankohdasta, tarkoituksesta ja keskusteluteemoista. Ryhmähaastattelut olivat kestoltaan 45–60 min pituisia keskustelutuokioita. Haastatteluryhmien muodostuminen harkinnanvaraisesti toteutui hyvin. Haastatteluryhmien yhteismäärän tavoitteeksi oli asetettu kymmenen oppilasryhmää, mikä kevään kuluessa toteutui.

Ryhmähaastattelun aluksi tärkeänä tavoitteena oli luoda yhdenvertainen ja turvallinen ryhmä. Haastattelu- ja havainnointitilanteessa tutkija joutuu lunastamaan oikeutensa tulla lähelle nuorta tutkittavaa (Vehkalahti ym. 2010, 19). Oppilaille selvitettiin, että jokaisen ikioma mielipide on tutkimuksen kannalta hyvin arvokasta. Puolistrukturoidussa haastattelutavassa myös tutkijalla oli mahdollisuus esittää keskusteltavasta aiheesta lisää kysymyksiä.

Haastateltavat oppilaat istuivat saman pöydän äärellä mikrofonin ollessa aseteltuna ryhmän keskelle. Ryhmähaastattelu käynnistyi tutkijan tervehdyspuheenvuorolla levollisen yhdessäolon käynnistämiseksi. Oman esittäytymisensä jälkeen tutkija selosti yhteisesti käsiteltävät keskusteluteemat, omat tutkimustavoitteet ja haastattelutilanteen kulun sekä esitteli puheenvuorojen digitaalisen tallentamisen välineet. Oppilaita vielä muistutettiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta siten, että vaikka lupa osallistumiseen oli saatu sekä huoltajilta että opettajalta, oli tutkimukseen osallistuminen oppilaan päätettävissä. Ryhmän jäsenet esittelivät itsensä etunimillä. Muille oppilaan taustatiedoille ei ollut tarvetta. Ryhmähaastattelujen yhdenmukaisena ja strukturoituna runkona oli tutkijan ennalta laatimat keskusteluteemat. Haastattelu eteni etukäteen laadittujen materiaalien, kuten käsittekkorttien ja kuvamateriaalin mukaan. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87).

Keskustelun avaamiseksi ja seuraavaan keskusteluaihepiiriin siirtymisen merkiksi käsittekkortit ja valokuvatulosteet asetettiin vuorollaan keskelle pöytää kaikkien nähtäväksi. Kuvien ja käsittekkorttien yhdistelmä osoittautui hyväksi tavaksi edetä suunnitelmallisesti ja edistää aktiivista osallistumista. Käsitteiden oppilaslähtöinen avaaminen viritti keskustelua soljuvaksi. Oppilaiden spontaanit puheenvuorot sallittiin ja heille tärkeiden asioiden äärelle pysähdyttiin tarpeen mukaan. Haastateltaville annettiin mahdollisuus kertoa asiansa tavalla, joka kuvasi heidän käsityksiään ja kokemuksiaan keskusteltavasta aiheesta. Seuraava alkuperäiskuvaus on poimittu ryhmähaastatteluaineistosta. Keskustelun teimana oli demokratia.

(Lyhenteiden selitykset: R = haastatteluryhmän koodi, T = tutkija, O = haastateltavan oppilaan koodi)

- R 2 T: *Mitä on demokratia?*  
 6: *Demokratia on esim. sitä et jossai on yks johtaja ja sit on sata tyyppiä ni et pelkästään se johtaja ei yksin päättä eli diktatuuri vaan se niinku koko kansa ni sit se on niinku demokratia.*  
 9: *Kansa saa päättää.*  
 T: *Kansa saa vaikuttaa, mutta kansan täytyy tietää, mitä haluaa...*  
 11: *No just sitä et kansa saa päättää esim täs tapaukses muut koulu-laiset.*  
 10: *Esimerkiks sille et ei vaa joku yks päättä et me tehdään tätä ja me tehdään tota, ku on varmaa muillaki mielipiteit ku vaa jollai yhel.*  
 9: *Et siis sillee et yhdes päätetään, ei nii et yks päättää.*

Edellä esitetty alkuperäiskuvaus valottaa viidesluokkalaisten oppilaiden ryhmäkeskustelujen etenemistä. Oppilaat kuuntelivat maltillisesti toistensa puheenvuoroja, joten päälle puhumista ei juurikaan tapahtunut. Ryhmähaastattelun kulku edellytti aika ajoin tutkijalta keskustelun ohjaamista keskustelurungon aiheisiin. Ryhmähaastattelun etenemisen tukena olivat sekä virikekuvat että teemojen mukaiset käsitteet. Ryhmähaastatteluista tallennetut mp3 -äänitiedostot siirrettiin aluksi tutkijan omalle tietokoneelle keskustelujen litteroimiseksi. Tämän jälkeen oppilaiden puheääntä sisältävät äänitiedostot siirrettiin yliopiston omaan pilvipalveluun (seafire.utu.fi) väitöskirjaprojektin ajaksi.

### Oppilaskuntien toimintakertomukset (aineisto 3)

Oppilaskuntatoimintaa kuvaavien kirjallisten dokumenttien tarkoituksena oli laajentaa käsitystä alakoulun oppilaskunnan toiminnan sisällöistä, laajuudesta ja ulottuvuuksista. Sähköpostin liitteenä olleessa Word -lomakkeessa pyydettiin alakoulujen oppilaskuntien hallituksen jäseniä ja oppilaskuntatoimintaa ohjaavaa opettajaa vastaamaan yhteistyössä lomakkeen kysymyksiin. Kysymyksiin vastaamalla oppilaskuntien hallituksen jäsenet kuvailivat oman koulunsa hallituksen toimintaa, kuten esimerkiksi työnjakoa, kokousten säännöllisyyttä ja työtapoja, tiedottamista, vaalimenettelyä sekä yhteistyötä lasten parlamenttitoiminnan kanssa. Lisäksi oppilaskuntien hallituksia pyydettiin esittämään ajatuksia siitä, miten ja millä toimenpiteillä oppilaskuntatoimintaa voisi kehittää edelleen. Oppilaskuntatoimintaa ohjaava vastuupettaja palautti valmiit lomakkeet sähköpostitse oppilaskuntatoimintaa koordinoiville kuntakohtaisille kehittäjäopettajille, jotka kokosivat aineiston. Aineisto koottiin alun perin oppilaskuntatoiminnan kehittämisen työkaluksi ja se oli myöhemmin käytössä.

tettävissä tutkimuskäyttöä varten. Toimintakertomusaineistoissa kuului oppilaskuntatoimintaa ohjaavan opettajan ääni siitäkin huolimatta, että toimintakertomusta oli laadittu yhteistyössä oppilaskunnan hallituksen kanssa.

### Oppilaskuntien suurkokousten eli lastenparlamentin kokousten pöytäkirjat (aineisto 4)

Tutkimuksen neljäs aineisto koottiin avoimesta verkkoympäristöstä. Lasten parlamentin kokousten pöytäkirjat tuottivat tietoa asioista, joita tutkimuskunnan oppilaat olivat käsitelleet yhteisissä suurkokouksissaan kahdeksan vuoden aikajanalla. Tutkimusaineistosta ei käy ilmi, millä keinoin ja miten paljon koulukohtaisten oppilaskuntien hallituksen jäsenet tai toimintaa ohjaavat opettajat ovat etukäteen tiedottaneet kokouksessa käsiteltävistä teemoista. Koulun kaikkien oppilaiden osallistamisen syvyys ja laueus ei tästä dokumenttiaineistosta käy ilmi. Kyseinen dokumenttiaineisto kuitenkin valottaa koulujen oppilaskuntien yhteistyömahdollisuuksia yhteiskunnallisessa kontekstissa.

#### 4.2.3 Aineistojen analyysimenetelmät

Perusteellinen verkkolomakeaineiston esikäsittely loi pohjaa varsinaisille analyysille (ks. Vehkalahti 2019). Kyselytutkimusaineiston (aineisto 1) analyysi suoritettiin pääosin tilastollisin menetelmin ja muut tutkimusaineistot (aineistot 2, 3 ja 4) analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysiä käytetään laajasti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Ary ym. 2018, 395). Sisällönanalyysi mahdollisti kyselyn avointen kysymysten ja haastattelujen tekstianalyysin sekä asiakirjojen dokumenttianalyysin objektiivisen ja systemaattisen tarkastelun. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Sisällönanalyysi mahdollisti myös erityyppisten aineistojen pilkkomisen ja kokoamisen uudella tavalla tutkimuskysymysten kannalta loogiseksi kokonaisuudeksi. Lasten esittämien alkuperäisilmausten laadullisella tarkastelulla pyrittiin ymmärtämään tutkimuskohteena olevia ilmiöitä tutkittavien näkökulmasta (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 173). Lansdownin (2001) mukaan lasten näkemysten huomioiminen on tärkeää, koska se hyödyttää sekä aikuisia että lapsia opettaen mm. uusia taitoja, kehittämisen itsetuntoa, antaen mahdollisuuden korjata vallitsevia käsityksiä ja ilmaisten epäkohtia. Lisäksi lasten mukanaolo asioiden kehittämisessä ja päätöksenteossa voi Lansdownin mukaan auttaa aikuisia tekemään parempia päätöksiä (Lansdown 2001, 8). Seuraavaksi kuvataan tutkimuksen ensimmäisen analyysivaiheen aineistokohtaiset menetelmät.



Verkkopohjaiseen kyselytutkimukseen (aineisto 1) osallistuneiden viidesluokkalaisten oppilaiden (n = 504) kirjaamia vastauksia analysoitiin pääosin määrällisin tilastomenetelmin kootun tiedon tiivistämiseksi ja kuvaamiseksi. Webropol -verkkopalustalle tallennettua aineistoa tutkittiin SPSS -tilasto-ohjelmalla (Statistical Package for Social Sciences, versiot 24–27). Tutkimusaineistoa kuvailtiin ensin tilastollisin menetelmin (esim. keskiarvot, keskihajonnat, prosenttijakaumat ja tilastograafit), jonka jälkeen suoritettiin tilastolliset testit ja tilastollinen päättely. Tilastollinen päättely on Tähtisen ym. (2020) mukaan perustaltaan aineistolähtöistä, induktiivista tulkintaa (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 24). Empiirisen datan tilastolliseen päättelyyn käytetyt menetelmät tarkastelivat otoksesta saatujen tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä (esim. korrelaatioanalyysi, faktorianalyysi ja luottamusvälin selvittäminen). Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) kuvataan esimerkinomaisesti kyselytutkimuksen määrällistä analyysia, joka tässä esimerkissä kohdistuu koulunkäynnin mielekkyyttä kuvaaviin väittämiin. Taulukossa kuvataan tilastollisesti mediaani (Md), keskihajonta (Kh), vinous ja huipukkuus. Mediaani kuvaa luotettavasti vastausten jakauman tyypillistä arvoa. Keskihajonta kuvaa vastausten keskimääräistä poikkeamaa keskiarvosta. Vinous ja huipukkuus kuvaavat jakauman muotoa.

Väittämien sisäistä yhtenevyyttä tarkasteltiin osioiden keskinäisellä korrelaatiolla. Mittarin reliabiliteetin ollessa riittävällä tasolla suoritettiin pääkomponenttiansalyysi, jonka pohjalta muodostettiin koulunkäynnin mielekkyyttä kuvaava summamuuttuja (*Cronbachin alfa*  $\alpha = 0,79$ ,  $p < 0.001$ ). Summamuuttujien kautta oli mahdollista tiivistää tutkimusdataa, joka osoittautui hyödylliseksi menetelmäksi kyselytutkimuksen tulosten analyysissa. Oheisessa esimerkissä koulunkäynnin mielekkyyttä kuvaavat osiot on nimetty kouluinnostusta kuvaavaksi summamuuttujaksi.

**Taulukko 2.** Esimerkki kyselyn määrällisestä analyysistä.

n = 504 Kouluinnostus osiota <sup>a</sup>	Ka	Md	Kh	Vinous	Huipuk- kuus	Cronbachin alfa ,788	p-arvo $p < 0.001$ <sup>b</sup>
Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?	3,83	4	1,21	-,83	-,23		
Tulen mielelläni kouluun	3,98	4	1,04	-1,32	1,33		
Koulussa on kivaa	3,87	4	1,08	-1,17	,71		

a. osioiden skaala 1–5 (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä)

b. Kolmogorov-Smirnov -testitulokset

Laadullinen sisällönanalyysi tapahtui usean analyysiprosessivaiheen tuotoksena ja sen suorittamisessa hyödynnettiin NVIVO -ohjelmistoa ja WORD -tekstinkäsittelyohjelmaa. Kyselylomakkeen avoin kysymys ”*Millainen on sinun mielestäsi viihtyisä koulu?*” analysoitiin siten, että alkuperäiskirjaukset luettiin aluksi läpi asiasisällön yti-

men löytymiseksi ja siihen liitetyn kontekstin ymmärtämiseksi. Alkuperäisilmauksen lukeminen uudelleen auttoi tutkijaa muokkaamaan sisältöä pelkistetyksi ilmaukseksi, joka ryhmiteltiin NVIVO -ohjelman avulla pelkistetyn ilmauksen alaluokaksi. Samoja teemoja sisältävät alkuperäisilmaukset luokiteltiin edelleen ilmausten yläluokaksi. Nämä yläluokat nimettiin yhdenmukaisiksi tutkimuksen tarpeisiin muodostettujen kategorioiden kanssa. NVIVO -ohjelma mahdollisti alkuperäisilmausten säilymisen ja niihin uudelleen palaamisen analyysin eri vaiheissa. Seuraavassa taulukossa numero 3 kuvataan esimerkinomaisesti oppilaan alkuperäisilmauksen tematisointia ja laadullisen analyysin etenemistä. Ilmauksen yläkategoriat muodostuivat analyysin edetessä eri aineistotyypin kanssa keskenään yhdenmukaisiksi.

**Taulukko 3.** Esimerkki avoimien vastausten laadullisesta sisällönanalyysistä.

Millainen on sinun mielestäsi viihtyisä koulu? (avoin vastauskenttä)			n = 504
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Ilmauksen alakategoria	Ilmauksen yläkategoria
"Luokissa olisi raikas ilma." (oppilas nro 316) "Paljon värejä, luokahuoneessa kivoja kalusteita, koulun käytävillä olisi enemmän väriä ja aulat voisivat olla tyylikkääitä ja hyvin sisustettuja. Elektioniikkaa voisi myöskin olla jonkin verran." (oppilas nro 48)	Hyvä ilmastointi luokissa Värikkäät ja tyylikkääät yhteiset tilat Mukavat koulukalusteet Ajanmukainen tekniikka	Luokan tilojen viihtyisyys Koulun tilojen viihtyisyys Opetusvälineet	Oppimisympäristön olosuhteet

Kyselyn avoimien vastausten lisäksi aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia hyödynnettiin ryhmähaastattelujen analysoinnissa. Sisältöjen sanallisella kuvailulla pyrittiin tuottamaan syvempää ymmärrystä tutkimuskohteina olevista ilmiöistä ja merkityskokonaisuuksista. Haastatteluaineiston analysointi käynnistyi litteroinnilla, jossa kertyneet äänitiedostot purettiin ja muokattiin Word -dokumenteiksi. Kymmenellä eri koululla nauhoitettujen äänitallenteiden kestoksi muodostui yhteensä 7 h 40 min. Äänitiedostot muokattuna Word -tiedostoiksi tuotti kokonaisuudessaan yhteensä 74 sivua litteroitua ryhmähaastattelutekstiä. Tekstit sisälsivät oppilaiden esittämät alkuperäisilmaukset sanasta sanaan, mutta taukoja, painoituksia tai muita vastaavia puheen piirteitä ei kirjattu. Sanatonta viestintää ei haastattelun aikana ollut myöskään kirjattu. Litteroinnista valmistuneet tekstit tallennettiin ja luettiin huolellisesti uudestaan, jonka jälkeen eri ryhmien haastatteluista tehdyt kopiot alkuperäisistä tekstitiedostoista pilkottiin mielekkäiksi osateksteiksi. Pilkotut tekstit järjesteltiin uudelleen yhdistämällä ne uusiksi teemakokonaisuuksiksi. Teemat perustuivat kyselytutkimuksen kautta muodostuneisiin jaotteluihin, jotka olivat vaikuttaminen, tasa-arvo, demokratia, osallisuus, hyvä itsetunto, yhteishenki, ahkeruus, oppilaskunta, lasten näkökulma ja aktiivinen kansalainen.

Teemojen mukaisesti jäsenettyjen tekstien uudelleen lukeminen avasi käsitystä aineistokokonaisuuden laajuudesta, jonka vuoksi aineiston analyysi kohdistettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin. Tämän jälkeen tekstin analysoinnissa hyödynnettiin laadullisen aineiston analyysiin soveltuvia ohjelmistoja Nvivo ja Word. Vehkalahti (2019) toteaa osuvasti, että vaikka analyysin eri työvaiheita voidaan automatisoida, on menetelmien soveltaminen ja tulkinta paljolti käsityötä, joka edellyttää myös ohjelmistojen ja järkevien työskentelytapojen omaksumista (Vehkalahti 2019, 13).

Ryhmähaastattelujen laadullisen sisällönanalyysin vaiheet olivat ilmaisun pelkistäminen, luokittelu (ilmaisun alaluokka), ryhmittely (ilmaisun yläluokka) ja muodostuneiden yläluokkien mahdollinen yhdistäminen tutkimustarpeisiin laadittuihin kategorioihin (ilmaisun pääluokka). Tuomen ja Sarajärven mukaan samaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114), mikä selventää vastaajien näkemysten tarkastelun etenemistä. Seuraavassa esimerkissä luonnehditaan ryhmäkeskustelujen laadullista analyysia, jossa haastateltavan alkuperäisilmaus muutetaan pelkistetyksi ilmaukseksi, ryhmitellään ja liitetään teemakokonaisuuteen. Oheinen haastatteluote on esimerkki keskustelusta, jonka aiheena oli tasa-arvon käsitteen avaaminen. Tasa-arvon käsite ja sennettiin tässä tutkimuksessa yhtäläisten ilmaisujen joukkoon nimeltä ”Itsensä toteuttamisen edellytykset”.

(Lyhenteiden selitykset: R = haastatteluryhmän koodi, T = tutkija, O = haastateltavan oppilaan koodi)

R 4: T:	<i>Mitä teille tulee mieleen sanasta tasa-arvo?</i>
O 21: Alkuperäisilmaus	<i>”No, et kaikki sais niinku vaikuttaa. Ja sit just et vaiks olis minkä maalainen vaan, ni sit niinku hyväksyttäis kaikki samanlaisina.”</i>
O 21: Pelkistetty ilmaus	<i>Koulun kaikki oppilaat saavat vaikuttaa ja kaikkia kohdellaan tasa-arvoisina</i>
O 21: Luokittelu	<i>Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuus ja tasa-arvo</i>
O 21: Ryhmittely	<i>Demokraattinen toimintakulttuuri, demokratia-osaaminen</i>
O 21: Teemoittelu	<i>Itsensä toteuttamisen edellytykset</i>

Yllä oleva esimerkki kuvaa ryhmäkeskustelussa esitettyjen käsitteiden merkityksen avaamista siten, että lapsen näkemys kyseisestä käsitteestä saadaan avattua. Oppilaan ilmaus ”Kaikki saavat vaikuttaa” ja ”Kaikkia kohdellaan samanarvoisina” kuvastavat hyvin tasa-arvoisuus -käsitteen sisältöön liitettyä ymmärrystä.

Edellä esitetty katkelma ryhmäkeskustelusta jatkui saman oppilaan (numero 21) esittämänä ilmaisuna seuraavasti: ”*Ja sitte esimerkiks toi, että jos esimerkiks tuo joku on huonompi jossai asiassa, vaikka liikunnassa, nii sitte ei aleta pilkata siitä et se on huono siinä ja siinä.*” Tämä osa oppilaan puheenvuorosta kuvastaa oppilaiden keskinäisen tasa-arvon lisäksi kiusaamisen ehkäisyn arvostamista. Tutkijan havaintona oli, että oppilailta löytyy usein itseltään ehdotus olemassa olevan tilanteen ratkaisemiseksi. Ryhmäkeskusteluun osallistunut oppilas numero 19 jatkoi puolestaan tätä alkanutta keskustelua seuraavasti: ”*Ja siihe liikuntaan viel, et niinku vaiks joku tekiski jonku virheen, ni silti kannustaa koko ajan. Siit tulee parempi olo.*” Edellisellä keskusteluesimerkillä havainnollistetaan oppilaiden alkuperäisilmauksien ryhmittelyn moniulotteisuutta. Ryhmäkeskusteluissa esitettyjen puheenvuorojen tulkinta edellytti sekä mukanaolevilta oppilailta että tutkijalta merkityskokonaisuuksien hahmottamista vuorovaikutteisuuden jatkumiseksi. Hirsijärvi ja Hurme tähdentävät, että haastatteluaineiston analyysin lähestymistapana voi olla se, että haastateltavat itse havaitsevat uusia yhteyksiä asioiden välillä tai huomaavat merkityksiä, joita eivät ole tulleet aikaisemmin huomanneeksi (Hirsijärvi & Hurme 2008, 137). Juuri tämänkaltaiset seikat tekivät ryhmähaastattelujen analyysistä haastavaa, mutta samalla tekivät siitä kiehtovaa. Keskustelun analyysissä oli jatkuvasti tiedostettava oppilaan esittämän ilmaisun kontekstisidonnaisuus asioiden tulkitsemiseksi.

Litteroidun ryhmäkeskusteluaineiston laadullisessa analyysissä käytettiin klusterointia, joka tuotti tulokseksi viisi teemakokonaisuutta. Aineiston klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset yhdistetään alaluokiksi, yläluokiksi ja pääluokiksi. Klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.) Abstrahointi on tutkimusaineiston sisällön käsitteellistämistä. Teemakokonaisuudet muodostuivat oppilaiden ilmaisujen sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Oppilaiden esittämien ilmaisujen käsitteellistäminen ja aineistolähtöinen kategorisointi oli osa analysointiprosessia, jossa empiiristä aineistoa liitettiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. Sekä kyselytutkimuksen että ryhmähaastattelujen tulokset antoivat viitteitä asioista, joihin viidesluokkalaisten oppilaat haluaisivat omissa koulussaan vaikuttaa. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) kuvataan esimerkinomaisesti viidesluokkalaisten oppilaiden ryhmähaastattelun laadullista sisällönanalyysia, jossa muodostui viisi erillistä yläkategoriaa. Ryhmäkeskusteluaineiston analyysissä muodostuneita kategorioita (pääluokka) hyödynnettiin tutkimusaineiston toisessa analyysivaiheessa.

**Taulukko 4.** Esimerkki ryhmäkeskustelun laadullisesta sisällönanalyysistä.

Millaisiin asioihin haluaisitte vaikuttaa omassa koulussanne?				
Oppilaan (nro) alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Luokittelu	Ryhmittely	Teemoittelu
4: "Mun mielestä tohon välituntipihaan vois laittaa enemmän jotain kiipeilyteleineitä."	Välituntipihallesääntöjä lisää leikkiteleineitä	Koulun yhteisten tilojen ja pihan viihtyvyyden edistäminen	Oppimisen olosuhteiden kehittäminen koulussa: Koulun ulko- ja sisätilat, kalusteet ja tarvikkeet	Oppimisympäristön olosuhteet
21: "Et ulkona on kans turvallist ettei ylimääräiset tyypit tuu tekee mitää oppilail. Ja et kaikil olis koulus niinku turvallinen olo."	Koulussa kaikki kokisivat olonsa turvallisiksi	Turvallisuusjärjestelyt Koulun järjestys-säännöt ja muut ohjeistukset Kiusaamisen ehkäisy	Koulun säännöt ja suunnitelmat	Koulutyön rakenteet ja reunaehdot
26: "Joo, se perunakeskustelu et on ollu kuorimattomii tai sellasii ku on kuorittu valmiiks ne perunat, ja sit siit on ollu keskusteluu."	[ruokailuun liittyvää] perunakeskustelua käyty	Luokissa ja oppilaskunnan hallituksessa käydään keskustelua kouluruuasta	Oppilaan näkemysten huomioiminen kouluruokailun kehittämisessä	Koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytännöt
39: "Sitä just et ku aikuiset tekee jotai, ni et ne pyytää oppilait siihe mukaan, et ne ei suunnittele sitä vaan keskenään."	Oppilaat mukaan suunnittelemaan	Oppilaan osallisuuden edistäminen kouluyhteisössä	Osallisuuden edistäminen demokratiakasvatus, demokratiosaamisen tukeminen	Itsensä toteuttamisen edellytykset
10: "Semmonne, et se niinku tekee asioita eikä vaa niinku mieti asioita ja sit ne jää ne unohtuu niinku sillee." 25: "Jos tätä oppilaskuntaa ei olis, niin tää koulu olis ihan eri näköinen. Jos niinku vaikka tää piha, siel on kaikkii niit piha-maalauksii, kaikkii pikipataa ja kaikkii tämmösiä. Jos oppilaskunta ei olis, nii yhtä-kää niit ei olis enää."	Sellainen [oppilaskunta], joka tekee luotettavasti asioita ja hoitaa asiat kuntoon.	Oppilaskuntatoiminta opettaa asioiden hoitamista luotettavasti muiden puolesta Oppilaskunta vaikuttaa kouluyhteisössä	Oppilaskunta osana koulun oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria	Oppilaskuntatoimintaan liittyvät asiat

Oppilaiden esittämistä näkemyksistä muodostui sisällönanalyysin keinoin viisi-luokkainen jäsenryhmä, josta oli hyötyä tutkimuksen muiden tutkimusaineistojen analyysissä. Sisällönanalyysissä hyödynnettiin kouluhyvinvointia kuvaavaa tutkimuskirjallisuutta (ks. Konu & Rimpelä 2002,83). Oppilaan osallisuus on osa kouluhyvinvointia,

jota myös oppilaskunta pyrkii omassa toiminnassaan edistämään. Viisiluokkainen jäsenitys muodostui seuraavaksi:

- 1) Oppimisympäristön olosuhteet koulussa.
- 2) Koulutyön rakenteet ja reunaehdot.
- 3) Koulun toimintakulttuuri ja oppimisyhteisön toimintatavat.
- 4) Oppilaan itsensä toteuttamisen edellytysten kehittäminen ja autonomian vahvistaminen.
- 5) Oppilaskuntatoimintaan liittyvät asiat.

Tätä ryhmäkeskustelun analyysissä muovautunutta viisiluokkaista jäsenystä hyödynnettiin myöhemmässä analyysivaiheessa. Tutkimusteoriaan (Konu & Rimpelä 2002, 83) nojaten kouluhyvinvointi koostuu 1) fyysisistä puitteista, 2) sosiaalisista suhteista, 3) oppilaan mahdollisuudesta toteuttaa itseään ja näiden lisäksi myös 4) terveydestä. Tämä Konun ja Rimpelän koulukontekstiin muokattu kouluhyvinvoinnin malli pohjautuu Allardtin (1976, 1989) laatimaan hyvinvoinnin teoriaan (*having, loving, being*). Having viittaa yksilön fysiologisiin tarpeisiin, loving kuvaa yksilön tarvetta kuulua sosiaalisten suhteiden verkostoon ja being viittaa erilaisiin yksilön itsensä toteuttamisen muotoihin. Näitä kaikkia osatekijöitä tarvitaan kouluhyvinvoinnin edistämistyössä. Alkuperäinen Allardtin kehittämä malli eroaa Konun ja Rimpelän mallista kuitenkin siten, että se ei sisällä lainkaan terveyden ulottuvuutta (health). Myös Väliavaara, Paakkari, Aro ja Torppa (2018) ovat tarkastelleet kouluhyvinvoinnin osatekijöitä. Heidän tutkimuksessaan kouluhyvinvointi näyttäytyi oppilaiden itsensä kuvaamana neljän osatekijän mallina, jossa neljäs osatekijä kuvasti oppimisen olosuhteita. Väliavaaran ym. mallissa kouluhyvinvointi koostuu 1) koulun rakenteellisista tekijöistä (having), 2) autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytyksistä (being), 3) yhdessä toimimisen edellytyksistä (loving) sekä lisäksi 4) oppimisen olosuhteista (Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 10–11).

Tutkimuksen kolmannen aineiston, oppilaskuntien toimintakertomusten, analysointi kohdistui koulujen oppilaskuntien toteutuneisiin käytänteisiin. Toimintakertomusaineiston laadullisen tarkastelun analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka pohjautui tekstianalyysiin. Analyysin päättelyn logiikka eteni abduktiivisesti siten, että eri aineistotyyppien sisällöllistä yhteenkuuluvuutta tarkasteltiin taustateoriaan tukeutuen (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Abduktiivinen lähestymistapa, joka sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen analyysin välimaastoon, huomioi tutkijan induktiivisen päättelyn, mutta sallii teoriataustan hyödyntämisen analyysia toteutettaessa. Teoriaa ei siis testattu, vaan tutkimustuloksia tarkasteltiin pitäen mielessä ilmiöstä syntyneitä teoreettista ymmärrystä. Tutkimustulokset, jotka sisälsivät samantaisia merkityksiä, yhdistettiin kokonaisuuksiksi. Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi eteni aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomi ja

Sarajärvi (2018) määrittelevät eron tulevan siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Oppilaskuntien hallituksille lähetetyt kyselylomakkeet sisälsivät tietoa käytännön toiminnasta, kuten esimerkiksi työnjaosta, kokousten säännöllisyydestä ja työtavoista, tiedottamisesta, vaalimenettelyistä sekä yhteistyöstä lasten parlamenttitoiminnan kanssa. Lisäksi oppilaskuntien hallituksia pyydettiin esittämään ajatuksia siitä, miten ja millä toimenpiteillä oppilaskuntatoimintaa voisi kehittää edelleen. Oppilaskuntien toimintakertomusten (n = 22) analyysi toteutettiin laadullisin menetelmin. Toimintakertomusaineistojen kokonaisuus käsitti yhteensä 41 sivua kirjallista Word -dokumenttia. Toimintakertomusdokumenttien laadullinen analyysi käynnistyi dokumenttien yhdistämisellä ja kysymyskohtaisten sisältöjen ryhmittelyllä (alakategoria) ja teemoittelulla (yläkatgoria). Sisällöt ryhmiteltiin alkuperäislomakkeen jäsenysten mukaisiksi tiedostoiksi, jonka jälkeen tekstit analysoitiin. Toimintakertomuslomakkeen kysymys ”Miten oppilaskuntatoiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia voisi kehittää edelleen?” tuotti koulun T3 osalta seuraavan alkuperäiskirjauksen.

Koulu T3: *”Kahden koulun yhdistyttyä kuluva lukuvuosi oli ensimmäinen, jossa oli myös yhteinen hallitus. Tämä ensimmäinen vuosi on ollut sekä ohjaajille että hallituksen edustajille vielä aika paljolti harjoittelua: kuinka saada kokoukset sujuviksi, kuinka huomioida koulun pienluokat ja hallituksessa olevat erityisoppilaat. Pohdintaa aiheuttaa edelleen se, kuinka esimerkiksi sitouttaa 600 oppilasta hallituksen laatimiin välituntisääntöihin. Oppilaskunnan hallituksen toiminnan painopiste on ollut hallituksen ulkopuolelta, mm. rehtorilta, henkilöstöltä ja koulun ulkopuolisilta tahoilta tulleet toimeksiannot. Tämä on johtanut aikapulaan ja siihen, ettei toiminta ole ollut riittävän oppilaslähtöistä. Toimintaa tuleekin pyrkiä kehittämään oppilaslähtöisemmäksi ja oppilaita enemmän osallistavaksi. Luokkatunnit ovat olleet hyvä väylä viedä hallituksessa käsiteltäviä asioita eteenpäin. Luokkatuntien kautta myös oppilaiden osallisuutta voidaan lisätä tuomalla sinne keskusteltavaksi oppilaita kiinnostavia asioita sekä antamalla enemmän tilaa oppilaiden omien asioiden käsittelylle. Oppilaskuntakauden palaute- ja päätöskokous pidetään vasta toukokuun lopulla.”*

Edellä esitetty alkuperäinen kirjaus kuvaa esimerkinomaisesti oppilasmäärältään suuren koulun oppilaskuntatoimintaa. Oppilaskuntatyön edelleen kehittämiseksi tässä alkuperäiskuvauksessa esitetään toive yhteisöllisestä ja sujuvasti toimivasta oppilaskunnan hallituksesta. Lisäksi hallituksen toiminnan tavoitteeksi on asetettu koulun kaikkien oppilaiden tasavertainen osallistuminen, oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuuden ja autonomian vahvistaminen asiasisältöjen tuottamisessa. Kiireettömyys

ja luokkatasoilla tapahtuva asioiden käsittely oppilaita osallistamalla sisältyi myös toiminnan kehittämisen toiveisiin. Oppilaskuntien toimintakertomuksista pyrittiin yleisesti löytämään yhteisiä osallisuusrakenteita, jotka tukevat kouluyhteisön yhteisen hyvän kehittämisen lisäksi oppilaiden osallistumista ja demokratiaosaamista vahvistavia käytänteitä. Toimintakertomusaineiston analyysilla pyrittiin myös selvittämään oppilaskuntatoiminnan merkitystä kouluyhteisössä ja toimintaan liitettjä kehittämistarpeita oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Seuraava taulukko numero 5 kuvaa esimerkinomaisesti oppilaskunnan toimintakertomusaineiston (koulu T3) tekstin laadullisen sisällönanalyysin etenemistä.

**Taulukko 5.** Esimerkki toimintakertomusten laadullisesta sisällönanalyysistä.

Toimintakertomustekstin alkuperäisilmaus	Toiminnan kehittämisen sisällön luokittelu	Toiminnan kehittämisen ryhmittely	Toiminnan kehittämisen teemoittelu
<i>"Kuinka saada kokoukset sujuviksi, kuinka huomioida koulun pienluokat ja hallituksessa olevat erityisoppilaat."</i>	Oppilaskunnan kokoukset sujuviksi Erilaisten oppilaiden tasavertainen huomioiminen	Osallisuuden edistäminen Demokratiakasvatus Demokratiaosaamisen tukeminen Kouluviihtyvyys	Koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytänteet Oppimisen olosuhteet
<i>"Kuinka esimerkiksi sitouttaa 600 oppilasta hallituksen laatimiin välituntisääntöihin."</i>	Turvallisuusjärjestelyt Koulun järjestyssäännöt ja muut ohjeistukset Kiusaamisen ehkäisy	Koulun säännöt ja suunnitelmat	Koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytänteet Koulutyön rakenteet ja reunaehdot
<i>"Toiminnan painopiste on ollut hallituksen ulkopuolelta... toimintaa tulee pyrkiä kehittämään oppilaslähtoisemmäksi ja oppilaita enemmän osallistavaksi."</i>	Luokissa ja oppilaskunnan hallituksessa tarve käydä keskustelua toiminnan ydintehtävistä ja oppilaan osallisuuden edistämisestä	Oppilaskuntatoiminnan kehittäminen Oppilaan näkemysten laajempi huomioiminen	Koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytänteet Oppilaskuntatoiminta
<i>"Luokkatunnit ovat olleet hyvä väylä viedä hallituksessa käsiteltyjä asioita eteenpäin."</i>	Luokkatunnit oppilaskuntatoiminnan tukena Oppilaan osallisuuden ja demokratiaosaamisen edistäminen kouluyhteisössä	Osallisuuden edistäminen Demokratiakasvatus, demokratiaosaamisen tukeminen	Oppilaskuntatoiminta Itsensä toteuttamisen edellytykset

Oppilaskuntien toimintakertomusten sisältöjen laadullinen ja tarkkarajainen kategorisointi osoittautui ryhmähaastattelua haasteellisemmaksi luokittelutehtäväksi. Jatkoanalyysia varten tietty osa toimintakertomusaineiston tuloksista luokiteltiin yhdenmukaisiksi kyselytutkimuksen ja ryhmähaastattelun tulosten kategorioinnin kanssa. Kategorioista oppimisympäristön olosuhteiden kehittämiseksi viitattiin esimerkiksi koulun tiloihin, opetusvälineisiin tai tarvikkeisiin. Opetuksen järjestäjän



asettamilla koulutyön rakenteilla ja reunaehdoilla viitattiin esimerkiksi koulussa valitseviin sääntöihin ja ohjeistuksiin sekä koulutyön ja opetuksen järjestelyjen kehittämiseen. Koulun arjen toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön yhteisten toimintatapojen kehittämiseen liittyi esimerkiksi koulun yhteisten tapahtumien järjestelyt ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Oppilaan itsensä toteuttamisen edellytysten kehittämiseen ja autonomian vahvistamiseen liitettiin osallisuuden edistäminen ja demokratiaosaamisen vahvistaminen. Viides kategoria, johon toimintakertomusaineiston tuloksia integroitiin, liittyi oppilaskunnan toimintamalliin.

Lastenparlamentin suurkokousten pöytäkirjojen analyysimenetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi. Lasten yhteiskunnallisen osallistumisen tarkastelussa lasten parlamenttitoiminnan kirjalliset dokumentit tuottivat tietoa asioista, joita oli käsitelty alakoulun oppilaskuntien yhteisissä suurkokouksissa. Kunnallisen lastenparlamentin suurkokousten pöytäkirjat analysoitiin laadullisesti luokittelemalla dokumentteihin kirjatut sisällöt ja aloitteet. Asiat, jotka ovat oppilaskuntien suurkokouksissa olleet esillä, luokiteltiin sisältöjen mukaisesti. Lastenparlamentin kokouspöytäkirjojen laadullinen ensimmäisen vaiheen analyysi tuotti tulokseksi kolme kategoriaa, jotka kuvastavat oppilaskuntatoiminnan vuorovaikutteisuutta eri sidosryhmien kanssa. Pöytäkirjojen analyysissa muodostuneet osallistumisen ja vaikuttamisen kategoriat olivat 1) Osallistuminen ja yhteistyö kunnan eri toimialojen kanssa, 2) Vaikuttaminen käynnissä oleviin hankkeisiin tai projekteihin ja 3) Oman osaamisen kehittämiseen sisältyvät aihealueet.

Tässä empiirisessä tutkimuksessa analyysimenetelmien valintojen lähtökohtana on ollut tutkimusasetelma, joka on edellyttänyt tutkimusaineiston moninaisuutta ja monimenetelmällistä lähestymistapaa. Tutkimus ei täten edusta yksinomaan yhtä menetelmällistä tutkimusperinnettä tai teoreettis-metodologista viitekehystä, vaan se koostuu useista lähestymistavoista. Tutkimus on luonteeltaan monimenetelmätutkimus, jossa eri aineistojen ja analyysimenetelmien yhdistäminen mahdollistuu. Määrällisen ja laadullisen lähestymistavan yhdistäminen on tukenut tutkijan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä tutkimuksen kohteesta.

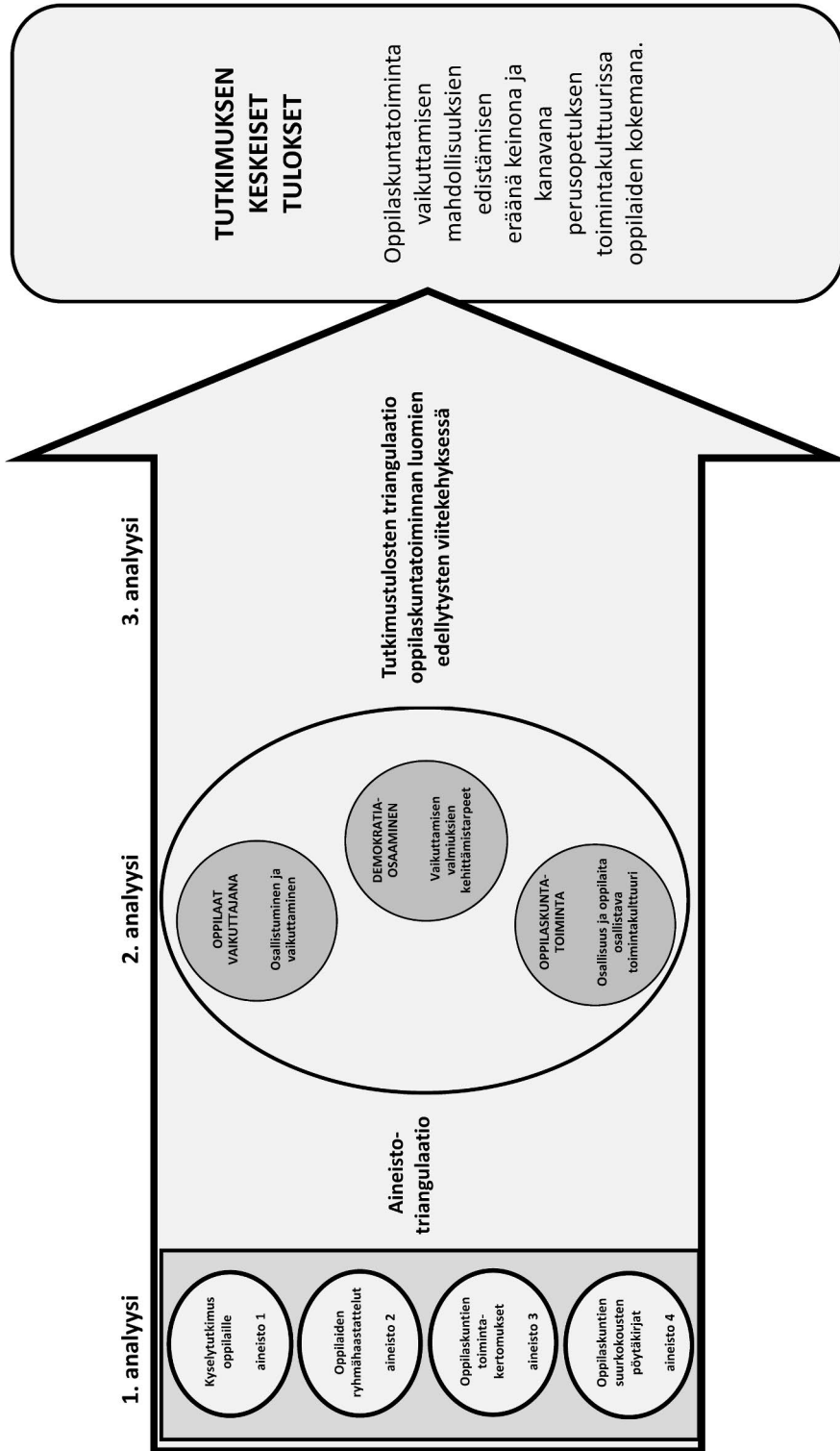
Aineiston analyysin laadullisella painotuksella on pyritty tulosten tarkempaan kuvailuun ja selittämiseen. Aineistojen laadullisen analyysin painottaminen mahdollisti tavallista subjektiivisempien havaintojen esille tuomisen, kuten lapsen äänen kuulumisen tulosten tarkastelussa. Laadullisen aineistoanalyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2022, 138). Laadullista aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena (Alasuutari 2018, 38). Eskolan ja Suorannan (2022) mukaan kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa empiirisessä tutkimuksessa tutkija joutuu tekemään monta kritisoitavissa olevaa ratkaisua. Kyse on ennen kaikkea ratkaisujen tekemisestä. (Eskola & Suoranta 2022, 74.) Aineiston analyysin eri vaiheissa tapahtuneet ratkaisut ovat pohjautuneet omaan tutkijan rooliin vahvasti asemoituneena. On kuitenkin tuotava esiin se,

että opettajataustani on ollut suurta hyötyä kouluarjen laajempien kokonaisuuksien hahmottamisessa ja ymmärtämisessä sekä koulutukseen liittyviä ilmiöiden havaitsemisessa.

### 4.3 Tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi

Tutkimusaineistojen analyysi suoritettiin kolmivaiheisesti. Ensimmäinen analyysivaihe sisälsi kunkin neljän erillisen tutkimusaineiston analyysit omina kokonaisuuksinaan. Analyysi oli luonteeltaan kuvaamiseen, ymmärtämiseen ja selittämiseen pyrkivää. Määrällisesti ja laadullisesti koottujen tutkimusaineistojen ensimmäisen vaiheen analyysissa lasten itse määrittelemät asiat tulkittiin asianmukaiseen kontekstiin liittyvinä ilmaisuina. Eriteltyjen aineistojen analyysimenetelmät olivat monimenetelmällisiä. Määrällinen analyysi oli tilastollisesti kuvaavaa, tulkitsevaa ja tiivistävää analyysiä. Laadullisella analyysillä pyrittiin löytämään ja kuvaamaan tutkimusaiheeseen keskeisesti liittyviä asioita. Ensimmäinen analyysivaihe sisälsi aineiston ja teorian keskinäistä vertailua laajemman ymmärryksen löytymiseksi.

Aineistoanalyysin toisessa vaiheessa neljän eri aineiston tulokset liitettiin yhteen, vertailtiin keskenään ja jäsennettiin edelleen teoriataustaan peilaten. Menetelmänä oli triangulaatio, joka mielletään tuloksien todellisuuteen sitomisen metodiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 171, ks. myös Hirsijärvi & Hurme 2008, 39.) Oletuksena on, että sekä määrällinen että laadullinen metodi kuvastavat saman todellisuuden eri ulottuvuuksia. Triangulaatiossa yhdistetään tutkimusaineistoja, tiedonlähteitä, tutkimusmenetelmiä ja teorioita. Eskolan ja Suorannan (2022) mukaan aineistotriangulaatiossa yhdistetään useammanlaisia aineistoja keskenään. Aineistotriangulaation perusteena on menetelmien yhteiskäyttö. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 2022, 69–70.) Cohenin ja Manionin (1918) laatiman triangulaatiotyyppien luokituksen mukaan tämä tutkimus pohjautuu myös yhdistettyjen tasojen triangulaatioon, koska tutkimuksessa hyödynnetään yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla koottuja aineistoja. (Cohen & Manion 1918, 211.) Vilkka ym. (2024, 16-17) erottelevat triangulaation neljään eri muotoon: aineisto-, teoria-, tutkija- ja menetelmätriangulaatio. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin eri aineistotyyppien ja menetelmien triangulaatiota. Seuraavassa kuviossa (kuvio 7) esitetään tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi. Kuviossa selvennetään neljän erillisen aineistoanalyysin integroitumista kolmeksi tutkittavaksi aihealueeksi, jonka jälkeen saatuja tuloksia on jatkoanalysoitu oppilaille oppilaskuntatoiminnan luomien edellytysten puitteissa.



Kuvio 7. Tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi.

Tutkimusaineistojen ja menetelmien triangulaatio mahdollisti ensimmäisen analyysivaiheen tulosten klusteroinnin. Klusterit muodostettiin tutkimuskysymyksiin liittyvien aihealueiden mukaisesti. Keskeiset aihealueet olivat 1) oppilaat vaikuttajina, 2) demokratiaosaaminen ja 3) oppilaskuntatoiminta. Oppilaat vaikuttajina -aihealue sisälsi oppilaiden näkemysten tarkastelua osallisuudesta heitä kiinnostavien ja heille merkityksellisten asioiden yhteisessä kehittämisessä. Oppilaan vaikuttamismahdollisuuksia analysoitiin sekä oman kouluyhteisöön että toimintaympäristöön liittyvissä asioissa. Demokratiaosaamiseen liittyvän aihealueen analyysi kohdistettiin lasten esittämiin käsityksiin osallistumista tukevan demokratiaosaamisen valmiuksien vahvistamisen tarpeista. Oppilaan näkemyksiä analysoitiin vaikuttamisen valmiuksien osaamisen kehittämistarpeiden näkökulmasta. Aineistoanalyysin toisessa vaiheessa pyrittiin löytämään alustavia vastauksia tutkimuskysymyksiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Analyysissä yhdistäviksi teemoiksi hioutuivat 1) oppilaat vaikuttajina, 2) demokratiaosaaminen ja 3) oppilaskuntatoiminta.

Kolmannessa analyysivaiheessa hyödynnettiin edelleen triangulaatiota laadullista analyysia painottaen. Keskeisten tulosten löytymiseksi tutkimusaineiston tarkastelukehys rajattiin selkeämmin perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaiden esittämiin käsityksiin osallisuudesta ja oppilaskunnan toiminnasta. Analyysin tavoitteena oli syventää ymmärrystä oppilaskuntatoiminnan käytännön arjen laaja-alaisesta toiminnasta ja tarkastella siihen liitettyjä merkityksiä oppilaan näkökulmasta.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa raportoin tutkimusaineistokokonaisuuden eri analyysivaiheiden tuloksia kolmeen alalukuun jaoteltuina. Alaluvut koostuvat tutkimuskysymysten mukaisista ja tulosten analyysissä muodostuneista aihealueista. Kunkin alaluvun lopussa esitetään tuloksista tiivistetty yhteenvedo. Ensimmäisessä alaluvussa (luku 5.1) esitetään tulokset siitä, millaisiin asioihin perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaat haluavat tai voivat vaikuttaa. *Oppilaat vaikuttajina* -aihealueen tarkastelu kohdistetaan sekä kouluuyhteisön että kunnallisen parlamenttitoiminnan kautta toteutuvaan oppilaslähtöiseen vaikuttamistoimintaan. Toinen alaluku (luku 5.2) sisältää tulokset vaikuttamisen valmiuksista, joita perusopetuksen viidesluokkalaiset oppilaat haluaisivat itsessään kehittää. *Demokratiaosaamisen harjaantuminen* on aihealue, jota tarkastellaan oppilaskuntatoiminnassa mukanaolon näkökulmasta. Kolmannen alaluvun (luku 5.3) tulokset koostuvat oppilaskuntatoimintaan liittyvistä asioista. *Oppilaskuntatoiminta* on laaja aihealue, joka sisällytetään osaksi koulun oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria. Tulosluvun raportointiin on sisällytetty lasten alkuperäisilmauksia empiiristen esimerkkien kautta.

### 5.1 Oppilaat kouluuyhteisön ja arkiympäristön yhteisiin asioihin vaikuttajina

Oppilaat vaikuttajina -aihealueen tulokset pohjautuvat tutkimuksen kaikkiin aineistoihin. Tulosten tarkastelu alkaa asioista, joihin oppilaat haluaisivat omassa kouluuyhteisössään vaikuttaa (luku 5.1.1). Seuraavaksi esitetään tulokset kouluuyhteisön ulkopuolisiin asioihin vaikuttamisesta (luku 5.1.2). Tämän jälkeen tulosten tarkastelu kohdennetaan oppilaiden kokemuksiin siitä, missä määrin ja missä asioissa oppilaiden näkemyksiä kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon oppilaita kiinnostavissa asioissa (luku 5.1.3). Lopuksi kuvataan lapsille tärkeitä, erityisesti kouluviihtyvyyttä edistäviä asioita (luku 5.1.4) ja esitetään oppilaat vaikuttajina -aihealueen tulosyhteenvedo (luku 5.1.5).

Tämän alaluvun tulosten tarkastelukehys muodostui aineistolähtöisesti ja saatuja tuloksia tarkasteltiin teoriaohjaavasti ennen lopullisen luokittelun valmistumista (ks. Konu & Rimpelä 2002, 83; Väliavaara ym. 2018, 10–11). Analyysi ei pohjautunut suoraan teoriaan, vaan teoreettisia kytkentöjä hyödynnettiin aineistolähtöisen ana-

lyysin ongelmien ratkomiseksi. Tuomen ja Sarajärven (2018) tällainen menettely mahdollistaa tutkijan ajatteluprosessin vaihtelun aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien välillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 24.) Seuraavaksi kuvaan asioihin vaikuttamisen tulosten tarkastelukehystä, joka koostuu kolmesta yläkategoriasta.

1) *Oppimisympäristön fyysiset olosuhteet koulussa* kuvaa koulun yhteisten tilojen ja piha-alueiden toimivuutta, turvallisuutta, siisteyttä ja viihtyisyyttä. Lisäksi oppimisympäristöön liitetyt oppilaiden näkemykset sisältävät hankintaehdotuksia koulukalusteista ja -tarvikkeista, joita ovat esimerkiksi pulpetit, säilytyslokerot, välituntipihan leikkivälineet ja -telineet tai opiskelumateriaalit ja -tarvikkeet.

2) *Koulutyön rakenteet ja reunaehdot* kuvaavat vaikuttamista opetuksen järjestäjän johdolla toteutettaviin asioihin, kuten esimerkiksi koulun järjestyssääntöihin, vuosisuunnitelmiin, opetussuunnitelman päivittämiseen, oppilashuollon toteuttamiseen ja koulun toiminnan arviointiin. Tähän kategoriaan liitetyjä asioita ovat myös oppilaiden muutos- tai kehittämissuositukset esimerkiksi koulun arjen toimintakäytänteisiin, välituntien kestoon tai valinnaisainetarjontaan.

3) *Koulun toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön toimintatavat* ovat oppilaiden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuvia kouluarjen asioita, kuten esimerkiksi kouluruokailu, välituntitoiminta, välitunneille siirtymiset ja oppituntien toimintatavat. Oppilaiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita, ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä tukevia toimintoja ovat esimerkiksi koko koulun teemapäivät, tapahtumat, retket, leirikoulut ja juhlat. Tämän kategorian sisältöihin on myös liitetty oppilaan itsensä toteuttamiseen ja autonomian vahvistamiseen liittyvät aihealueet. Luokkatasolla toteutuvat vuorovaikutustilanteet, kuten esimerkiksi oppituntien työtavat ja oppilaiden tuntikäyttäytyminen, työskentelyilmapiiri, yhteishenki ja luokkahenki ovat esimerkkejä myös tähän kategoriaan liitettyistä asiakokonaisuuksista.

### 5.1.1 Koulun asioihin vaikuttamisen kohteet

Asiat, joihin alakouluikäiset lapset haluaisivat vaikuttaa omassa kouluyhteisössään, selvitettiin kyselytutkimuksen avoimella kysymyksellä ”*Millaisiin asioihin sinä haluaisit vaikuttaa omassa koulussasi tai luokassasi?*” Vastauskenttään kirjatut vastaukset (n = 504) osoittivat, että oppilaat haluaisivat vahvimmin vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin ja oppimisyhteisön toimintatapojen kategoriaan liittyviin asioihin. Lähes kolmasosa avoimen vastauskentän kirjauksista (n = 149) luokiteltiin tähän kategoriaan kuuluvaksi. Kategorisointi tehtiin oppilaan esittämän ilmaisun kokonaisuutta kuvaavan merkityksen perusteella. Yksittäisten sanojen numeerisessa tarkastelussa useimmin esiintyneet sanat olivat kouluruokailu (n = 67), viihtyisyys (n = 37), välitunnit (n = 23), kiusaamisen ehkäisy (n = 17), oppitunnit (n = 17) ja työrauha (n = 15). Yksittäisten sanojen tarkastelulla selvitettiin kouluruokailun, yleisen viihtyisyyden ja välituntien merkityksellisyttä oppilaan kokemana. Viihtyisyys-käsite voidaan tulkita oppimisympäristöön liittyväksi tai oppilaiden sosiaaliseen

kanssakäymiseen liittyväksi asiaksi. Kiusaamisen ehkäisy ja työrauha käsitepari voidaan tulkita joko opetuksen järjestäjään tai toimintakulttuuriin liittyvään kategoriiaan. Seuraavassa taulukossa numero 6 kuvataan esimerkinomaisesti oppilaiden alkuperäisilmauksia koulunkäyntiin liittyvistä asioista, joihin he haluaisivat vaikuttaa. Taulukon kirjaukset ovat kyselytutkimuksen vastaajien (n = 504) ilmaisuja. Anonyymien vastaajien tunniste esitetään suluissa olevassa numerossa.

**Taulukko 6.** Kiinnostuksen kohteet koulun kehittämisessä.

**Millaisiin asioihin sinä haluaisit vaikuttaa omassa koulussasi tai luokassasi?**

(avoin vastauskenttä)

n = 504

Kategoria	Viittausten kokonaismäärä	Esimerkki alkuperäisilmauksesta
Koulun toimintakulttuuri ja oppimisyhteisön toimintatavat	n = 149	<ul style="list-style-type: none"> <li>- käsityöluokissa saisi käyttää kaikkia materiaaleja (nro 467)</li> <li>- olisi enemmän iPad -tunteja (nro 311)</li> <li>- istumajärjestykseen (nro 60)</li> <li>- haluaisin, että luokassa olisi hiljempaa ja rauhallisempaa (nro 278)</li> <li>- luokan yhteishenkeen etenkin tyttöjen (nro 317)</li> <li>- että kaikki otetaan huomioon (nro 23)</li> <li>- luokkahenkeen (nro 120)</li> <li>- yhteishenkeen ja muiden kannustamiseen (nro 382)</li> <li>- kaikki on välkällä kaikkien kanssa (nro 411)</li> <li>- koulun oppitunteihin (nro 42)</li> </ul>
Oppimisympäristön fyysiset olosuhteet koulussa	n = 99	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koulu pitäisi minun mielestäni pitäisi maalata ja kunnostaa, koulun pihalle toivoisin telineitä (nro 392)</li> <li>- haluaisin vaikuttaa luokkahuoneen viihtyisyyteen (nro 303)</li> <li>- home POIS! (nro 51)</li> <li>- koulumme on muuten hyvä, mutta jotkut luokat ovat kylmiä (nro 266)</li> <li>- haluaisin vaikuttaa siisteyteen ja mukavuuteen ja muuhun pikkuseen, joka auttaa luokan mukavuuteen (nro 29)</li> <li>- luokan, käytävien ja ruokalan seinät haluaisin maalata (nro 392)</li> <li>- koulun pihan viihtyisyyteen, koska jos se olisi viihtyisä niin ihmiset menisivät mieluummin ulos (nro 451)</li> <li>- uudet kirjat (nro 39)</li> <li>- voisi olla enemmän välineitä (esim. jalkapalloja) (nro 246)</li> <li>- paremmat penkit (nro 3)</li> </ul>
Koulutyön rakenteet ja reunaehdot	n = 57	<ul style="list-style-type: none"> <li>- luokan kokoon (nro 237)</li> <li>- lukujärjestykseen (nro 356)</li> <li>- tiettyjen oppiaineiden määrään (nro 465)</li> <li>- kaikkiin suuriin päätöksiin (nro 295)</li> <li>- turvallisuuteen (nro 428)</li> <li>- pidemmät välitunnit, varsinkin kun tullaan viidennestä kerruksesta (nro 293)</li> <li>- haluaisin, että kouluruoka olisi maukkaampaa ja hyvän maakuista (nro 122)</li> </ul>

Eräs anonyymin vastaajan (nro 405) kirjaus ”*Haluaisin vaikuttaa välitunteihin ja ruokatunteihin*” tiivistää useimman viidesluokkalaisen lapsen ajatukset koulun toimintakulttuurin olennaisiin osatekijöihin vaikuttamisesta. Samansuuntainen tulos saatiin Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä valtakunnallisessa Koululaiskyselyssä (2019). Koululaiskyselyn tulosten mukaan alakoulun vuosiluokkien 1–6 oppilaat (n = 44 843) haluaisivat vaikuttaa eniten kouluruokailuun, välitunteihin ja opitunteihin. Koululaiskyselyn kysymys oli muotoiltu seuraavasti: ”*Näitä asioita haluaisin muuttaa ja minulla on ideoita, miten.*”

Oppilaskunnan toimintakertomusaineisto sisälsi myös kirjauksia koulun asioihin vaikuttamisesta yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla. Oppilaskuntien hallitusten määrittelemät asiat, joita yhteisöllisesti haluttiin kehittää, liittyivät edelleen vahvimmin koulun toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön toimintatapojen kategoriaan. Erään koulun (T9) oppilaskunnan hallituksen laatima kirjaus oli seuraavanlainen: ”*Oppilaskuntatoiminnan tehtävänä oli kehittää koulun toimintakulttuuria turvallisemmaksi, aktiivisemmaksi ja viihtyisämmäksi. Erityisesti onnistuimme kehittämään viihtyisyyttä ruokailuissa ja aktiivisuutta välitunneilla ja oppitunneilla*”. Toisessa koulussa (T15) oppilaskunnan hallitus oli tehnyt suunnittelu yhteistyötä eri luokkien kanssa. Oppilailta koottuja ehdotuksia käsitelty oppilaskunnan hallituksen kokouksessa. Asioihin vaikuttaminen kohdistui kouluviihtyvyyden edistämiseen seuraavanlaisesti kuvaillen: ”*Lähdettiin suunnittelemaan pidemmälle mm. oppilaiden rakentamia ruokailusääntöjä ja linjaston sujuvuutta*”. Tavoite oppilaiden kuulluksi tulemisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien kehittämistä oli kirjattu koulun (T20) toimintakertomukseen: ”*Oppilaskunta käsittelee koulun viihtyvyyteen ja yleiseen hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä ja tuo oppilaiden mielipiteet mukaan koulumme kehittämistyöhön. Tavoitteena on lisätä oppilaiden osallistamista koulussa*.” Edellinen kirjaus, kuten myös seuraava, ovat mahdollisesti oppilaskuntatoimintaa ohjaavan aikuisen muotoilemia. Ne kuitenkin kuvastavat oppilaskuntatoiminnan tavoitteellista tahotilaa oppilaan osallisuuden, kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin edistämistyössä. ”*Tavoitteenamme oli lisätä oppilaiden yhteisöllisyyttä, yhteishenkeä ja kouluviihtyvyyttä ja saada oppilaille osallistumisen kokemuksia ja kokemuksia siitä, että he voivat vaikuttaa koulun toimintaan*” (koulu T8). Nämä laaja-alaiset kehittämistavoitteet edellyttävät kuitenkin toteutuakseen sujuvan, notkean ja pitkäjänteisen yhteistyön rakentamista ja toteutumista koulun johdon, kouluyhteisön aikuisten ja oppilaskunnan hallituksen kesken.

Lasten toiveita asioihin vaikuttamisesta käsiteltiin myös kuntatasoisesti lastenparlamentin kokouksissa. Kahdesta lastenparlamentin pöytäkirja-aineistosta (pöytäkirjat nro 2 ja nro 5) löytyi maininta kouluruokailun kehittämisestä oppilaiden tekemän aloitteen pohjalta. Kouluruokapalvelua tuottava taho oli mukana oppilaskuntien yhteisessä suurkokouksessa. Yhteisen keskustelun asiasisältöinä olivat esimerkiksi eri maiden ruokateemaviikot, toiveet maustepöydistä ja perunoiden heikko laatu.



Lasten ja palvelua tuottavan ammattilaisen yhteinen kohtaaminen lastenparlamentin kokouksessa oli hetki, jossa toteutui lasten kuuleminen lapsille tärkeistä asioista. Kouluruokailusta keskusteltiin siten (pöytäkirja nro 5, 9§), että ruokapalvelun esihenkilö kertoi lapsille yleistä tietoa kouluruuan suunnittelusta ja valmistuksesta. Lisäksi puhuja muistutti kokousväkeä lasten antaman palautteen tärkeydestä. Toisessa kirjallisessa dokumentissa (pöytäkirja nro 2, 10§) kuvattiin koulujen oppilasedustajien käyttäneen puheenvuoroja ja esittäneen useita kysymyksiä mukana olleelle ruokapalvelun esihenkilölle. Erään kokousedustajan mieltä askarrutti ruuanlaittoon liittyvä asia: ”*Tehdäänkö ruoka monta tuntia ennen tarjoilua?*” Tähän ruokapalvelun edustaja vastasi: ”*Ruoka pitäisi tarjoilla melkein heti valmistuksen jälkeen.*” Lasten näkemysten kuulemisen puheenvuorot toteutuivat selvästi aikuisjohtoisena toimintana. Keskustelussa toteutui lähinnä lasten osallistuminen vuorovaikutteiseen keskusteluun aikuisen kanssa. Ruokapalvelun kehittämiseen liittyvässä yhteiskeskustelussa ei toteutunut suunnittelu-, toiminta- tai päätöksenteko-osallisuus. Pöytäkirja-aineiston perusteella ei myöskään ollut saatavilla tietoa ruokapalvelun kehittämisen jatkokäsittelystä tai lasten arviointiosallisuuden toteutumisesta. Ruokakasvatuksen toteuttaminen oppilaita osallistamalla on alakouluikäisiä lapsia kiinnostava kokonaisuus, jossa myös ruokapalvelun tuottajalla on intressiä olla mukana. Lasten kuulemisen kehittäminen aikuisjohtoisuudesta lapsia osallistavammaksi ja erilaisia kuulemisen menetelmiä hyödyntäväksi lähestymistavaksi on kansallisten lasten osallisuuden edistämisen tavoitteiden mukaista toimintaa (ks. esim. OM 2023:12). Tätä asiaa voidaan edistää kouluttamalla eri toimialojen henkilöitä ja jalkauttamalla käytäntöön lapsia osallistavia toimintamalleja. Koulukohtaisen ruokailun kehittäminen toteutuu koulun johdon ja opetuksen järjestäjän kanssa toteutettavalla yhteistyöllä, jossa on mukana oppilasedustus. Kouluissa voi toimia erillinen kouluruokailun kehittämisyhmä (esim. ruokaraati) tai kehittämistyötä voi tehdä oppilaskunnan hallituksen luomilla edellytyksillä.

Kouluruokailun kehittämisen kategorisointi vain koulun toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön toimintatapoihin liittyväksi kategorisoinniksi ei ole tarkoituksenmukaista. Kouluruokailuun vaikuttaminen voidaan kategorisoida myös oppimisympäristön fyysisiin olosuhteisiin, koska kouluruokailun viihtyisyyden edistäminen liittyy koulun tiloihin. Tämä oppimisympäristön fyysisten olosuhteiden kehittäminen osoittautui lasten näkemysten mukaan toiseksi kiinnostavammaksi asioihin vaikuttamisen ja kehittämisen kohteeksi. Kysymyksen ”*Millaisiin asioihin sinä haluaisit vaikuttaa omassa koulussasi tai luokassasi?*” avoimen vastauskentän kirjauksista yhteensä noin viidesosa (n = 99) liittyi oppimisympäristön fyysisten olosuhteiden kehittämistoiveisiin. Avoimen vastauskentän anonyymin vastaajan (nro 472) kirjaus kuvastaa yksinkertaista toivetta saada vaikuttaa oppimisympäristön viihtyisyyteen seuraavasti: ”*Omassa koulussani haluaisin vaikuttaa koulun sisustukseen ainakin luokissa.*” Oppimisympäristön olosuhteiden kehittämisen toiveet avoimen vastaus-

kentän kirjauksissa kohdistuivat luokan, aulatilojen ja ruokalan viihtyisyyden edistämisen lisäksi esimerkiksi välituntipihan kunnostamiseen ja uusien leikkivälineiden hankintaan. Myös koulurakennuksen siisteyteen ja koulun tilojen terveysturvallisuuden haluttiin lisätä lasten näkemysten kuulemista. Alkuperäisilmaukset ”*Koulun pihalle toivoisin telineitä*” (nro 392) ja ”*Uudet kirjat*” (nro 39) ovat ytimekkäitä esimerkkejä lasten esittämistä oppimisympäristön ja oppimisen olosuhteiden kehittämisen toiveista. Tähän kategoriaan tuli mainintoja myös luokan ja aulatilojen kalusteiden uusimistarpeesta, seinien maalaamisesta sekä opiskelutarvikkeiden hankintatarpeista. Alakouluikäisten lasten havaitsemat tarpeet voivat liittyä hyvinkin pieniin asioihin, jotka opetushenkilökunnalta saattavat jäädä huomaamatta. Oppilaan näkökulman selvittäminen on hyödyllistä ja se saattaa innostaa lapsia jatkossakin keksimään ratkaisuja havaittuihin epäkohtiin. Lasten mukaan ottaminen päätöksentekoon hyödyttää kaikkia osapuolia. Lodgen (2005, 131) kehittämä oppilaan vuorovaikutteisen kuulemisen malli muistuttaa, että koulun kehittämiseen tähtäävässä toiminnassa lasten näkemysten selvittäminen ei voi pohjautua pelkästään koulun johdon omiin institutionaalsiin tarpeisiin. Asioihin vaikuttamisen toiveiden kohteet määrittävät oppilaan arjessa koetun todellisuuden kautta.

Ryhmähaastatteluissa keskusteltiin myös koulun asioihin vaikuttamisesta ja lasten näkökulman toteutumisesta koulun arjessa. Tutkijan kysymykseen ”*Onko lasten näkökulma otettu huomioon koulun kehittämisessä?*” vastattiin eräässä keskisuuren koulun (koulu 10) keskustelussa seuraavasti:

*Oppilas 54, poika: ”Viime vuonna oppilaskunnassa huomattiin, et tuol kentällä noi kellot ei soi kunnolla. Kukaan ei kuullu niitä, ni ne on ainaki nyt korjattu.”*

*Oppilas 55, tyttö: ”Mut siis kaikki, aina ku kuuluu kello, ni sit melkee kaikki tuli kentältä myöhässä tunnille, ku ne jäi sinne pelaamaan.”*

*Oppilas 56, tyttö: ”No nyt ei voi enää sanoa, ettei kuule kelloja”.*

Edellinen esimerkki kuvastaa viidesluokkalaisten lasten kokemaa epäkohtaa, joka ratkaistiin oppilaita kuulemalla ja oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä. Oppilaan mahdollisuus tehdä matalalla kynnyksellä kehittämisaloitteita koulun toiminnan kehittämiseksi on olennainen osa koulun oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria ja oppilaskuntatoimintaa. Tämä edellä kuvattu esimerkki oppilaskunnalle tehdystä aloitteesta eteni koulun johdon tekemän päätöksenteon tasolle. Arjen haasteen yhteisöllinen ratkaiseminen sujuvoitti koko kouluyhteisön arkikäytänteitä.

Tulosten kategorisointi osoitti, että kolmanneksi eniten lapset halusivat vaikuttaa koulutyön rakenteisiin ja reunaehtoihin. Avoimen kysymyksen ”*Millaisiin asioihin sinä haluaisit vaikuttaa omassa koulussasi tai luokassasi?*” vastaukset (n = 57) liittyivät esim. välitunnin tai koulupäivän kestoan, lukujärjestykseen ja koulun sääntöi-

hin. Erään anonyymien vastaajan (nro 44) esittämä ilmaus ”*Talvella kouluun voisi tulla myöhemmin ja koulu loppuisi myöhemmin*” liittyy selkeästi opetuksen järjestäjän hallinnoimiin järjestelyihin. Lundyn (2007) mallin mukaisessa toimintatavassa lapsen esittämälle näkemykselle tulisi antaa asianmukaista palautetta, jossa selitetään tehtyjen ratkaisujen perustelut. Tämä käytäntö siitäkkin huolimatta, että jokin asia näyttäytyy aikuisen näkökulmasta itsestään selvänä asiana. Lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi ja hänelle tulee antaa vastineeksi asianmukaista ja perusteltua tietoa. Lapsen esittämään näkemykseen annettu perustelu ei kuitenkaan välttämättä ole aina lapselle mieluinen. Samankaltaista opetuksen järjestäjän päätäntävaltaan liittyvää aihetta sivuttiin ryhmäkeskustelussa, jossa eräs viidesluokkalainen oppilas (koulu 2, oppilas 9) ilmaisi kielivalintaan liittyvän toiveensa seuraavasti: ”*Se olis ollu kivaa, jos olis voinu viitosella valita jonku uuden kielen. Esimerkiksi ranskan, ku sitä voi tarvita aika paljon. Tai saksaa tai jotain.*” Tässä koulutyön rakenteiden ja reunaehtojen kategoriassa vastaajien esittämät näkemykset sisälsivät useita laajempia kehittämiskokonaisuuksia, kuten valinnaisten aineiden valikoiman suunnittelu, koulupäivän aikainen turvallisuus ja kiusaamisen ehkäisy. Lasten näkemysten kuuleminen on hyödyllistä koulutyön edelleen kehittämisessä.

Tutkimuksessa mukana olleiden lasten toiveet vaikuttamisesta koulu yhteisönsä asioihin liittyivät eniten koulu yhteisön toimintakulttuurin ja toiminnan kehittämiseen. Toiseksi tärkeimmät kehittämisen kohteet liittyivät koulurakennuksen ja oppimisympäristön viihtyisyyden edistämiseen. Kolmanneksi tärkein vaikuttamisen kohde liittyi opiskelun ohjeistuksia ja reunaehtoja koskeviin asioihin. Tähän kategoriaan sisällytettiin koulupäivän turvallisuuden kehittäminen, kiusaamisen ehkäisy ja oppituntien työrauha, koska näiden asioiden kehittämisvastuu on lähtökohtaisesti koulun johdolla ja opettajakunnalla. Edellä mainitut sisällöt kuuluvat kuitenkin vahvasti sosiaalisessa kanssakäymisessä toteutuvaan yhteisölliseen kouluarkeen. Sääntöjen ja ohjeiden laatiminen ei yksin riitä, vaan asiat tulee jalkauttaa käytännön toimintaan. Kategorisoinnin osalta tämä sisältö viittaa koulu yhteisön toimintakulttuurin ja yhteisten toimintatapojen kehittämiseen. Kehittämiseen tähtäävään yhteistyöhön ja yhteiseen päämäärään sitoutumiseen tarvitaan kuitenkin kaikkia koulu yhteisössä toimivia tahoja. Oppilaita osallistamalla yhteisen toiminnan tai sääntöjen suunnittelussa ja päätöksenteossa, voidaan yltää laajempaan näkemykseen asioiden yhteisestä kehittämisestä ja asioiden toimivuudesta käytännössä. Ryhmähaastattelussa eräs tyttö (koulu 1, oppilas 4) ilmaisi näkemyksensä turvallisuuden kehittämisestä seuraavasti: ”*Joskus, ku me ollaan välitunnilla, nii sinne pihalle tulee jotain autoja ja takseja. Et olis parempi et semmosii ei sinne tulis, et olis turvallisempaa.*” Olemassa olevat koulun säännöt muodostavat koulun toimintakulttuurin ohjenuoran, mutta lasten oma toiminta muokkaa olemassa olevaa toimintakulttuuria. Asioiden avaaminen, niistä keskusteleminen ja yhteinen päätöksenteko tuottaa mukanaolijoille osallisuuskokemuksia, mikä auttaa lapsia sitoutumaan yhteiseen hyvään.

Lasten esittämiä toiveita asioihin vaikuttamisesta on käsitelty tulosten tarkastelussa yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason vaikuttamisena. Otan vielä esille kunnallisessa lasten parlamentin kokouksessa käsitellyn aloitteen (pöytäkirja nro 3, 15§), jossa toivottiin oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa koulujen tekemisiin säästöihin. Oppilaat olivat kokousmuistion mukaan huolissaan koulutyöhön liittyvistä arkisista asioista, kuten nettiyhteyksien toimimattomuudesta, kiertokirjojen huonosta kunnosta, sijaiskäytännöistä, pulpettien epäergonomisuudesta ja koulun sisäilman laadusta, jotka olivat seurausta koulujen tekemistä säästöistä. Lastenparlamentin hallitus kirjasi oppilaskuntien edustajien esittämät huolet ja niistä tiedotettiin yhteisötasolla eteenpäin asianmukaisille päättävillä tahoille. Toinen lastenparlamentin pöytäkirja (pöytäkirja nro 8, 10§) sisälsi kirjauksen yhteisötason vaikuttamisesta koulukohtaisiin asioihin. Asia koski kouluterveydenhoitajien liian vähäistä resurssia pitää vastaanottoa osana oppilashuollon laaja-alaista palvelua. Oppilaskuntien edustajat esittivät suurkokouksessa huolensa siitä, että kouluterveydenhoitajan vastaanotolle ei kaikissa kouluissa pääse tarpeen vaatiessa. Oppilaiden epätasa-arvoa osoitti etenkin se, että vastaanottoa on oppilasmäärältään pienissä kouluissa vain kerran viikossa ja kouluissa tehtävät oppilaiden terveystarkastukset vievät siellä suurimman osan terveydenhoitajan työajasta. Lastenparlamentin kokouksessa mukana ollut kouluterveydenhuollon esihenkilö halusi kuulla kokouksessa laajemmin lasten omia kokemuksia kouluterveydenhuollon palveluista. Lasten esittämä yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason huoli kouluterveydenhuollon tilanteesta oli kouluhyvinvointiin liittyvä tärkeä asia, jonka kehittämisessä lapset itse olivat aloitteellisia.

### 5.1.2 Arkiympäristön asioihin vaikuttamisen kohteet

Koulu yhteisön toiminnan kehittämisen lisäksi tutkimusaineisto tuotti oppilasnäkökulmaista tietoa lähiympäristön kehittämisen toiveista. Avoimen kysymyksen ”*Mitä asiaa haluaisit parantaa omalla asuinalueellasi tai kotikaupungissasi?*” vastaukset (n = 471) luokiteltiin sisällön mukaisesti kolmeen eri kategoriaan. Eniten vastauksia kertyi asuinalueen viihtyisyyteen, siisteyteen, yleiseen turvallisuuteen ja liikenneturvallisuuteen liittyvistä asioista (yhteensä 128 mainintaa). Tämä kategoria nimettiin *Asuinalueen viihtyisyys ja turvallisuus* -kategoriaksi. Viidesluokkalaiset lapset halusivat kehittää omaa arkiympäristöään mm. suojatielle asennettavilla liikennevaloilla, ajohidasteilla, paremmilla pyöriteillä, joukkoliikenteen kehittämisellä, bussipysäkeille asennettavilla roskakoreilla, katulampuilla ja valvontakameroilla. Toiseksi eniten vastauksia (yhteensä 104 mainintaa) kertyi harrastusmahdollisuuksien kehittämistoiveista. Tämä kategoria nimettiin *Arkiympäristön harrastusmahdollisuudet ja yhteinen toiminta* -kategoriaksi. Liikuntaharrastuksiin liittyvinä kehittämistoiveina esitettiin mm. ulkosalibandyyn ja parkouriin sopivia kenttiä, skeittiramppeja, jalkapallo- ja koripallokenttiä, ulkouimaloita ja leikkipuistoja. Näiden lisäksi lapsia kiinnosti kirjasto-

jen palveluiden, nuorisotilojen ja -tapahtumien kehittäminen. Kolmanneksi kategoriaksi muodostui luonnonmukaisen ympäristön vaaliminen. *Asuinaluetta ympäröivä luoto sekä kestävä kehitys* -kategorian asiasisällöt liittyivät metsiin, puistoihin ja luontoon, joiden suojele kiinnosti vastaajia (yhteensä 35 mainintaa). Myös kierrätys ja kestävä kehitys mainittiin oman asuinalueen olosuhteiden parantamiseksi.

Toisella kysymyksellä (*”Minkälaisissa asioissa lasten näkökulma tulisi ottaa huomioon lähiympäristöä suunniteltaessa?”*) etsittiin lisätietoa valmiiden vastausvaihtoehtojen osalta asioista, joihin viidesluokkalaiset oppilaat haluaisivat vaikuttaa arkiympäristössään. Kysymys arvioitiin viisiportaisella Likert -asteikolla (*hyvin paljon 5 – ei ollenkaan 1*). Seuraavassa taulukossa numero 7 esitetään havaintoaineiston (n = 476) numeeriset muuttujat ja niiden jakaumat tunnuslukujen avulla.

**Taulukko 7.** Kiinnostuksen kohteet arkiympäristön kehittämisessä.

**Minkälaisissa asioissa lasten näkökulma tulisi ottaa huomioon lähiympäristöä suunniteltaessa?**

n = 476

	Ka	Md	Kh	Vinous	Huipukkuus
Harrastusmahdollisuudet	4,59	5	,75	-2,42	7,07
Liikuntapaikat (uimahallit, liikuntahallit)	4,42	5	,81	-1,66	3,30
Luonnonsuojelu	4,41	5	,83	-1,64	2,99
Liikenneturvallisuus (suojatiet, ajohidasteet)	4,40	5	,90	-1,90	3,99
Alueen yleinen turvallisuus	4,38	5	,93	-1,97	4,09
Alueen siisteys	4,36	5	,88	-1,65	2,97
Kierrätys ja kestävä kehitys	4,26	4	,86	-1,39	2,04
Puistot ja metsät	4,26	4	,89	-1,44	2,53
Pyöräteiden reitit	4,20	4	,90	-1,25	1,65
Nuorisotapahtumat ja juhlat	4,19	4	,89	-1,09	1,19
Nuorison omat tapahtumat ja juhlat	4,16	4	,92	-1,09	1,04
Nuorisotalon toiminta	4,13	4	,92	-1,08	1,09
Kirjaston palvelut	4,13	4	,91	-1,08	1,24
Joukkoliikenne	4,12	4	,99	-1,29	1,58
Leikkipuistot	4,08	4	,99	-1,29	1,67
Koirapuistot	3,97	4	1,03	-,97	,57
Skeittipaikat	3,51	4	1,16	-,44	-,54

a. Osioden skaala 1–5

Kuten taulukosta käy ilmi, vinoutta kuvaava tilastollinen luku on vastauksissa negatiivinen. Tämä kuvaa oppilaiden vastausten jakaantuneen keskiarvoa suurempina. Huipukkuutta kuvaava tilastollinen luku on puolestaan positiivinen, mikä kuvaa oppilaiden vastausten jakautuneen normaalijakaumaa terävähuippuisemmin.

Keskiarvon mukaisessa tarkastelussa harrastusmahdollisuuksiin vaikuttaminen osoittautui kaikkein kiinnostavimmaksi yhteiskehittämisen kohteeksi. Lasten näkemyksiä tulisi ottaa huomioon lähialueen harrastusmahdollisuuksien suunnittelussa ( $ka = 4.59$ ,  $kh = 0.75$ ). Vastaava tulos saatiin tarkastelemalla vastausten keskinäistä prosenttijakaumaa. Kaikista vastaajista ( $n = 476$ ) yhteensä 70% ( $n = 334$ ) oli sitä mieltä, että lasten näkökulmaa tulisi ottaa *hyvin paljon* (5) huomioon lähiympäristön harrastusmahdollisuuksien suunnittelussa. Toiseksi kiinnostavimmaksi ( $ka = 4.42$ ,  $kh = 0.81$ ) osallistumisen ja vaikuttamisen kohteeksi osoittautui harrastusmahdollisuuksien kehittämiseen sisältyvä liikuntapaikkojen suunnittelu (esim. uimahallit ja liikuntahallit). Liikuntapaikkojen suunnittelun osalta yhteensä 57% ( $n = 273$ ) valitsi vastausvaihtoehdon *hyvin paljon* (5). Harrastusmahdollisuuksien kehittämisen lisäksi lapset halusivat vaikuttaa ympäröivään luontoon osana rakennettua lähiympäristöä. Ekologinen kestävyys, kuten luonnonsuojelu ( $ka = 4.41$ ,  $kh = 0.83$ ), puistot ja metsät ( $ka = 4.26$ ,  $kh = 0.89$ ) sekä kierrätys ja kestävä kehitys ( $ka = 4.26$ ,  $kh = 0.86$ ) koettiin tärkeiksi vaikuttamisen kohteeksi.

Rakennettua ympäristöä suunniteltaessa lasten esittämiä näkökulmia tulisi ottaa huomioon myös yleisen turvallisuuden ja liikenneturvallisuuden sekä alueen siisteyden ja viihtyisyyden edistämisessä. Eräs anonyymi vastaaja (nro 474) ilmaisi viihtyisyyden edistämisen osalta seuraavan näkökulman: ”*Haluaisin, että ihmiset tervehtisivät toisiaan esim. rapussa*”. Tämäkin näkökulma lisää omalta osaltaan alueella viihtymistä. Viidesluokkalaiset lapset ilmaisivat kyselytutkimuksessa käsityksen siitä, että heitä tulisi kuulla ja osallistaa epäkohtien korjaamiseksi yleisen turvallisuuden ( $ka = 4.38$ ,  $kh = 0.93$ ) kehittämisessä. Alueen yleisen turvallisuuden osalta kaikista vastaajista yhteensä 58% ( $n = 278$ ) valitsi vastausvaihtoehdon *hyvin paljon* (5). Turvallisuuden edistämiseen liittyvä toimenpide voi olla häiriköintiin ja epäkohhtiin puuttumisen lisäksi liikenneturvallisuuteen vaikuttaminen. Liikenneturvallisuuden suunnitteluun osallistamisessa yhteensä 59% ( $n = 281$ ) kaikista vastaajista valitsi vastausvaihtoehdon *hyvin paljon* (5). Lasten näkemyksiä voidaan hyödyntää esimerkiksi sujateiden ja ajohidasteiden suunnittelussa ( $ka = 4.40$ ,  $kh = 0.90$ ) ja joukkoliikenteen sujuvoittamisessa ( $ka = 4.12$ ,  $kh = 0.99$ ). Oman arkiympäristön siisteyteen ( $ka = 4.36$ ,  $kh = 0.88$ ) haluttiin keskiarvotarkastelun perusteella myös vahvasti vaikuttaa. Vastaajien keskinäisiä mielipide-eroja löytyi lähinnä koirapuistojen ja skeittipaikkojen suunnitteluosallisuuden tarpeellisuudessa. Tähän lienee vaikuttanut lapsen oma harrastuneisuus asiaa kohtaan.

Koululaisille kohdennettujen harrastusmahdollisuuksien (esim. liikuntapaikat, leikkipuistot, koirapuistot, kirjastot) ja kunnallisten nuorisotilojen, palveluiden ja tapahtumien suunnittelussa, toteutuksessa ja päätöksenteossa on lapsinäkökulmaisuus avaintekijänä. Asuinkunnan palveluiden käyttäjinä lasten näkökulman huomioimista heille merkityksellisissä asioissa tulisi edelleen vahvistaa. Lapsiystävällinen kunta -malli (ks. UNICEF, Lapsiystävällinen kunta) auttaa omalta osaltaan kuntia kehittä-

mään lasten näkökulmaa huomioivaa päätöksentekoa ja arvioimaan päätöksentekoon liittyviä lapsivaikutuksia. Lapsiystävällinen kunta -malli pohjautuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sisältöihin ja kehittää toiminnassaan entistä lapsiystävällisempää Suomea. Lasten kuuleminen ja osallistaminen heitä kiinnostavien asioiden ja palveluiden kehittämisessä toteuttaa demokratiaa, johon myös kunnan nuoremmat asukkaat ovat oikeutettuja. (lapsiystavallinenkunta.fi)

Ryhmähaastatteluaineiston osalta lähiympäristön kehittämiseen liittyvät keskustelut koskivat eniten oman koulupihan kehittämistä. Lasten vapaa-ajan viettämisen arkiympäristö saattaa olla oman lähikoulun pihapiiri ja sen tarjoamat leikkitelineet. Keskustelussa todettiin, että oppilaat haluavat olla mukana koulun pihan kehittämisessä ainakin ideointitasolla kuitenkin samalla todeten, että viltimmät visiot eivät loppujen lopuksi taida kuitenkaan toteutua. Villeillä visioilla viitattiin esimerkiksi koulun pihalle asennettavaan teknurmeen tai uima-altaaseen. Kysymykseen ”*Miten haluaisit kehittää lähiympäristöä*” oppilas (koulu 9, oppilas 50) vastasi seuraavasti: ”*Kasvatetaan tätä koulun pihaa, se on kamalan pieni.*” Tähän toinen oppilas (oppilas 52) jatkoi: ”*Urheiluhalli olis kiva.*” Kaikki mukanaolijat kuitenkin totesivat heti näiden puheenvuorojen perään, että kirjastoa ei lähialueella ole. Ryhmäkeskusteluissa vilahtaneet lasten vapaa-aikaan liittyvät yhteiskunnan ylläpitämät kohteet, joista esimerkiksi lähikirjastot ja urheiluhallit, todettiin kiinnostaviksi ja tärkeiksi. Toisessa keskusteluryhmässä esitettyyn samaan kysymykseen oppilas (koulu 2, oppilas 6) vastasi seuraavasti: ”*Paremmat koripallokentät.*” Tähän toinen oppilas (oppilas 7) jatkoi: ”*Juu, ja vähemmän juoppoja.*” Keskusteluun yhtyi vielä kolmas henkilö (oppilas 9) lisäämällä seuraavaa: ”*Täl alueel on vaik kuin pal tollasii.*” Keskustelun eteneminen puolistrukturoidusti lasten ehdoilla osoittautui tärkeäksi valinnaksi esimerkiksi juuri tämän turvallisuushuolen havaitsemiseksi. Keskusteluissa tuli esille lasten omat kokemukset lähialueella vallitsevasta ilmapiiristä ja yleisestä turvallisuudesta. Ne ovat keskustelunaiheita, joita aikuiset eivät välttämättä tule havainneeksi tai ota puheeksi. Turvallisuuskulttuurista keskustelemisen oppilaat kokivat tärkeäksi.

Myös oppilaskuntien toimintakertomusaineiston kirjaukset rakennetun arkiympäristön kehittämisestä kohdistuivat vahvimmin piha-alueen kehittämiseen. Oppilaskunnan hallituksen kokouksissa oli käsitelty esimerkiksi välituntivälinehankinnoista ja uusien pihavälineiden käytösäännöistä (koulu T3). Toimintakertomuksen (koulu T7) kirjaus ”*Oppilaskuntamme oli lukuvuoden aikana mukana koulun pihan piristämässä*” kuvaa yleisellä tasolla oppilaskunnan hallituksen merkitystä koulun pihan yhteisöllisessä kehittämisessä. Oppilaskunnan hallituksen kokema suunnittelu- ja toimintaosallisuus ilmenee seuraavasta kirjauksesta: ”*Oppilaskunta maalasi syksyllä koulun pihaan uudet pihamaalaukset*” (koulu T14). Oppilaiden aikaansaannosta pihan kehittämisessä kuvattiin toisessa kirjauksessa (koulu T11) seuraavasti: ”*Takapihan pallokentän aitaan vaikutettiin, mutta suojatien maalaaminen koulun pihan ja parkkipaikan välille jäi vielä toteutumatta.*” Oppilaiden kokema suunnitteluosalli-

suus esimerkiksi koulun pihan toimivuuden ja ympäristön liikenneturvallisuuden kehittämässä on kouluhyvinvoinnin edistämistyötä. Koulun pihan kehittämiseen vaikuttaminen ilmeni myös seuraavasta (koulu T19) kirjauksesta: ”*Suurin projekti tänä lukuvuotena on koulun oppilaiden rooli liikkuvan koulun kehittämässä mm. koulun piha-alueen kehittäminen monipuoliseen liikuntaan kannustavaksi.*” Koulun piha-alueen kehittäminen oppilaiden näkemyksiä kuulemalla edellyttää asioiden pitkäjänteistä kehittämistyötä, jota voidaan toteuttaa myös yhteistyössä yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa. Tästä esimerkkinä koulun pihan kehittäminen lähiliikuntapaikaksi. Oppilaiden mahdollisuus kokea suunnittelu-, toiminta-, päätöksenteko- ja arviointiosallisuutta asioiden kehittämässä on olennainen osa koulun oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria.

Lastenparlamentin pöytäkirja-aineisto sisälsi myös tietoa lähiympäristön kehittämisestä lapsia kuulemalla ja osallistamalla. Lasten arkiympäristöksi määrittyi tässä yhteydessä puisto, jota kuntatasoisesti suunniteltiin ja jonka yhteiskehittämisessä alakouluikäiset lapset saivat olla mukana. Pöytäkirjassa (nro 5, 8§) oli kirjaus rakenteilla olevan uuden asuinalueen puistohankkeesta. Lastenparlamentin osallistujia kuultiin ja osallistettiin heitä kiinnostavassa ympäristöasiassa siten, että osallistujat saivat kokouksessa äänestää kolmesta valmiista visiosta mieluisimman. Tämä esimerkki kuvaa lapsia vaikuttajaryhmänä, missä toteutuu lasten yhteisötason kuuleminen kunnallisen päätöksenteon tukena. Lasten kuuleminen jäi kuitenkin Lundyn (2007) mallissa esitetyn lapsenoikeusperusteisen päätöksenteon eri vaiheiden osalta vielä pinnalliseksi ja edelleen aikuisjohtoiseksi toiminnaksi. Lasten näkemysten kuuleminen suunnittelun eri vaiheissa ja kunnallisen päätöksenteon toteuttaminen UNICEFIN laatiman mallin mukaisesti on kaikissa kunnissa tavoittelemisen arvoisen lähestymistapa lasten osallisuuden edistämistyössä (ks. lapsiystavallinenkunta.fi ja lapsiasia.fi).

### 5.1.3 Näkemysten kuulemisen toteutuminen

Kyselylomakkeen kysymys ”*Kuinka usein oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon seuraavien asioiden suunnittelussa tai toiminnassa?*” tuotti kokonaiskuvaa asioista, joihin oppilaat (n = 483) voivat mielestään vaikuttaa. Kysymyksen valmiit väittämät liittyivät mm. koulun tiloihin, toimintoihin, sääntöihin, toimintakulttuuriin ja opetukseen. Väittämät arvioitiin viisiportaisen Likert -asteikon vaihtoehtoilla joko *hyvin usein* (5), *melko usein* (4), *silloin tällöin* (3), *harvoin* (2) tai *ei juuri koskaan* (1). Lisäksi kysymyksen lopussa oli mahdollisuus lisätä vastaajan omavalintainen käsitys (*jokin muu asia*). Keskiarvon mukaisessa tarkastelussa oppilailta on mahdollisuus vaikuttaa vahvimmin oppilaskunnan hallituksen asioihin ( $ka = 4.01$ ,  $kh = 1.09$ ), koulupäivän turvallisuuteen liittyviin asioihin ( $ka = 3.93$ ,  $kh = 1.14$ ) ja välituntiaktiviteetteihin ( $ka = 3.82$ ,  $kh = 1.02$ ). Tulokset kuitenkin



osoittivat, että oppilaiden kuuleminen ja mielipiteiden huomioiminen yhteisten asioiden kehittämässä ei täysin toteudu. Väittämävaihtoehtojen keskiarvo muodostui välille 3,21 ja 4,02. Seuraavassa taulukossa numero 8 esitetään havaintoaineiston (n = 483) numeeriset muuttujat ja niiden jakaumat tunnuslukujen avulla. Taulukossa kuvataan myös muuttujista muodostetut summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-kerroin. Muodostetut summamuuttujat nimettiin yhdenmukaisiksi tässä alaluvussa hyödynnetyn tarkastelukehikon kategorioiden kanssa (ks. luku 5.1). Muuttujien tunnusluvut kuvaavat lasten näkemyksiä asioista, joissa oppilaita kuullaan ja joissa heidän mielipiteitään otetaan huomioon asioiden suunnittelussa ja toiminnassa.

**Taulukko 8.** Näkemysten kuulemisen toteutumisen.

**Kuinka usein oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon seuraavien asioiden suunnittelussa tai toiminnassa?**

n = 483	Ka	Md	Kh	Vinous	Huipukkuus	Cronbachin alfa
<b>Koulun toimintakulttuuri ja oppimisyhteisön toimintatavat</b>	<b>3,84</b>	<b>4,00</b>	<b>,92</b>	<b>-,97</b>	<b>-,87</b>	<b>,775 p &lt; 0.001b</b>
Oppilaskunnan hallituksen asiat	4,02	4	1,09	-1,15	,84	
Leikit ja toiminnat välitunnilla	3,82	4	1,02	-,74	,18	
Koko koulun teemapäivät	3,67	4	1,22	-,72	-,36	
<b>Koulutyön rakenteet ja reunaehdot</b>	<b>3,66</b>	<b>3,67</b>	<b>1,04</b>	<b>-,69</b>	<b>-,15</b>	<b>,806 p &lt; 0.001b</b>
Koulupäivän turvallisuus	3,93	4	1,14	-1,03	,41	
Koulun säännöt ja turvallisuusasiat	3,79	4	1,19	-,80	-,23	
Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältö	3,24	3	1,34	-,41	-,96	
<b>Oppimisympäristön fyysiset olosuhteet koulussa</b>	<b>3,48</b>	<b>3,50</b>	<b>,95</b>	<b>-,40</b>	<b>-,30</b>	<b>,848 p &lt; 0.001b</b>
Koulun piha ja välituntialue	3,74	4	1,06	,75	,15	
Oman luokkahuoneen viihtyisyys	3,60	4	1,14	-,68	-,14	
Koulun muiden tilojen viihtyisyys	3,36	3	1,12	-,43	-,39	
Ruokalan viihtyisyys	3,21	3	1,23	-,25	-,88	

a. Osoiden skaala 1–5

b. Kolmogorov-Smirnov -testitulos

Kuten edellä olevasta taulukosta käy ilmi, vinoutta ja huipukkuutta kuvaavissa tilastollisissa luvuissa on havaittavissavaihtelua. Oppilaiden vastaukset ovat sisältäneet kysymysohjeita mielipide-eroja. Keskiarvon mukaisessa tarkastelussa vastaajien mielestä asioihin vaikuttamisen mahdollisuudet koulun arjessa toteutuivat parhaiten oppilaskunnan hallituksen esittämissä asioissa. Kaikista vastaajista yhteensä 42% (n = 201) valitsi tämän kysymyksen kohdalla vaihtoehdoksi *hyvin usein* (5) ja

yhteensä 33% (n = 158) valitsi vaihtoehdon *melko usein* (4). Oppilaiden kokemus kuulluksi tulemisesta toteutui hyvin oppilaskuntatoiminnan keinoin, koska vastaajien enemmistö (75%, n = 359) valitsi vastausvaihtoehdoksi joko 5 tai 4. Oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuutta puolestaan epäili yhteensä 5% (n = 24) kaikista vastaajista valitsemalla vastausvaihtoehdoksi *ei juuri koskaan* (1). Kun tätä kysymystä tarkasteltiin siten, että onko eroa pienten ja keskisuurten tai suurten koulujen välillä siinä, miten oppilaiden näkemyksiä kuullaan oppilaskunnan hallituksen asioissa, ei tilastollisesti merkitsevää yhteyttä havaittu ( $\chi^2 = 1,38$ ;  $df = 4$ ;  $p = ,848$ ).

Toiseksi eniten oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa koulupäivän turvallisuusasioihin. Kaikista vastaajista yhteensä 71% (n = 349) valitsi vastausvaihtoehdoksi joko *hyvin usein* (5) tai *melko usein* (4). Kolmanneksi eniten oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa välituntiaktiiviteetteihin. Kaikista vastaajista yhteensä 67% (n = 323) valitsi vastausvaihtoehdoksi joko 5 tai 4. Kuitenkin kolmasosa oppilaista eli 33% (n = 160) koki voivansa vaikuttaa välituntitoimintaan joko *silloin tällöin* (3), *melko harvoin* (2) tai *ei juuri koskaan* (1). Oppilaiden kiinnostus ja halu välituntitoiminnan kehittämiseen tuli esille koulun asioihin vaikuttamisen toiveita tarkasteltaessa, mutta vaikuttamisen vahva kokemus ei tässä yhteydessä kuitenkaan ilmennyt ainakaan kaikkien vastaajien osalta. Keskiarvojen mukainen tarkastelu osoitti eri vastausvaihtoehtojen välisten erojen olevan melko pieni. Oppilaiden esittämien näkemysten tarkastelu ei myöskään tuottanut tulokseksi tilannekuvaa, jossa oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa johonkin tiettyyn asiaan tai kategoriaan erittäin hyvin. Vastaajien yhdenmukaista ilmausta ei ilmennyt minkään vastausvaihtoehdon kohdalla. Viidesluokkalaisten oppilaan vaikuttamisen mahdollisuuksien vähäisestä olemassaolosta on saatu samansuuntaisia tuloksia esim. kansallisesta Kouluterveyskyselystä (THL 2019, 2021 ja 2023). Oikeusministeriön julkaiseman raportin (Selvityksiä ja ohjeita, 2020:10) otsikon mukaisesti muotoiltuna oppilaiden ”ääntä kuullaan”, mutta ”ei kuunnella”. Lasten kokemus näkemysten kuulemisen toteutumisesta voisi vahvistua, jos asioista päättämisen kulttuuri olisi läpinäkyvämpää ja oppilaita tiedotettaisiin päätöksentekoon osallistumisen mahdollisuudesta avoimemmin.

Oppilaiden näkemysten kuulemista ja mielipiteen huomioimista tarkasteltiin myös taulukon summamuuttujien eli kategorioiden näkökulmasta. Tulokset osoittavat, että oppilaiden (n = 483) näkemysten kuuleminen toteutuu vahvimmin koulun toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön toimintatapoihin liittyvässä kategoriassa ( $ka = 3,84$ ,  $kh 0,92$ ). Kategorian osiot olivat kyselyn osalta oppilaskunnan hallituksen asiat, leikit ja toiminnot välitunnilla sekä koko koulun teemapäivät. Tulos kuvastaa asioiden vaikuttamisen toteutuvan parhaiten kouluarjen tavallisissa asioissa. Näihin asioihin lapset myös eniten halusivat vaikuttaa. Lasten kokemus osallisuudestaan koko koulun teemapäivien suunnittelussa ja toteuttamisessa erosi siten, että vastaajien enemmistö (60%, n = 297) suhtautui myönteisesti mahdollisuuksiinsa tulla kuulluksi. Nämä vastaajat valitsivat vastausvaihtoehdoksi joko *hyvin usein* (5) tai

*melko usein* (4). Analyysi kuitenkin osoitti, että yli kolmasosa vastaajista (37%,  $n = 182$ ) ilmaisi tyytymättömyyttään valitsemalla vastausvaihtoehdoksi joko *silloin tällöin* (3), *harvoin* (2) tai *ei juuri koskaan* (1). Koulun teemapäivien suunnittelun ja toteuttamisen ( $ka = 3.67$ ,  $kh = 1.22$ ) osalta tulos herättää ajatuksen oppilaan osallisuuden vahvistamisen tarpeesta, koska ilmiöoppimisen aikakaudella oppilaiden suunnitteluosallisuuden merkitys on korostunut. Oppilaiden osallistumista opetuskokonaisuuksien ideointiin ja suunnitteluun voidaan tukea erityisesti koko koulun teemapäivien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Oppilaan kokemus asioihin koulun vaikuttamisesta toteutuu edellä kuvatun analyysin mukaan vahvimmin koulun toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön toimintatavoihin liittyvissä asioissa. Toiseksi eniten oppilaat saivat mielestään vaikuttaa koulutyön rakenteiden ja reunaehtojen kategoriaan liitettyjä asioita. Opetussuunnitelman sisältöön vaikuttamista ei tarjoutu useinkaan, mutta opetukseen liittyviä vuosisuunnitelmia ja järjestelyjä tehdään lukuvuosittain. Näissä asioissa oppilaiden kuuleminen on opetuksen järjestäjän lakisääteinen velvollisuus. Koulutyön rakenteisiin ja reunaehtoihin vaikuttaminen liittyi sääntöjen ja turvallisuuden suunnitteluun. Oppilaat saivat mielestään vaikuttaa vahvimmin koulun sääntöihin ja turvallisuuteen. Koulupäivän turvallisuus -osio ( $ka = 3.93$ ,  $kh = 1.14$ ) tuotti tulokseksi vastaajien selvän enemmistön (71%,  $n = 349$ ) kokevan voivansa vaikuttaa koulupäivän turvallisuuteen liittyviin asioihin. Vastaajista yhteensä 39% ( $n = 189$ ) valitsi vaihtoehdon *hyvin usein* (5) ja yhteensä 32% ( $n = 154$ ) vastaajaa valitsi vastausvaihtoehdon *melko usein* (4). Koulun säännöt ja turvallisuus -osion tulos ( $ka = 3,79$ ,  $kh = 1.19$ ) oli samansuuntainen. Vastaajien enemmistö (66%,  $n = 315$ ) koki saavansa olla mukana ja vaikuttaa. Vastaajista yhteensä 36% ( $n = 172$ ) valitsi *hyvin usein* (5) ja yhteensä 30% ( $n = 143$ ) valitsi vaihtoehdoista *melko usein* (4). Tulokset osoittavat, että oppilaan kokemus mahdollisuudestaan vaikuttaa koulun sääntöjen suunnitteluun toteutui enemmistön osalta, mutta kolmasosalla vastaajista oli toisenlainen näkemys. Koulun sääntöjen suunnitteluun osallistuminen on yhteisöön sitoutumisen näkökulmasta tärkeää. (Ks. Mitra 2004, 651.) Mitran (2012) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaan äänen kuuluminen koulu-yhteisössä vahvistaa oppilaiden sitoutumista vertaisiin, opettajiin, koulu-yhteisöön ja laajemmin lähiyhteisöön (Mitra 2012, 363). Lansdown (2001, 10) puolestaan tuo esiin sitoutumisen merkityksestä sen seikan, että mitä aikaisemmin lapset ovat mukana yhteisen toiminnan ideoinnissa ja toimintaan liittyvien sääntöjen suunnittelussa, sitä todennäköisimmin lapset sitoutuvat yhteiseen tekemiseen. Tämän vuoksi oppilaan kokemus suunnitteluosallisuudesta koulun kaikkien oppilaiden osalta on merkityksellistä.

Kolmas tarkastelukategoria liittyi oppimisympäristön fyysisten olosuhteiden viihtyisyyden edistämiseen liittyviin asioihin ( $ka = 3.48$ ,  $kh = 0.95$ ). Koulun oppilasmäärän (pienet ja keskisuuret sekä suuret koulut) ja oppimisympäristön fyysisten olosuhteisiin vaikuttamisen välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevää eli heikkoa ( $\chi^2 = 27,59$ ;  $df = 16$ ;  $p = 0,035$ ). Suurten koulujen (oppilasmäärä yli 300) oppilaat kokivat

voivansa vaikuttaa oppimisympäristön viihtyisyyteen hieman pieniä kouluja enemmän. Keskiarvojen mukaisessa tarkastelussa vastaajat saivat mielestään vaikuttaa edelleen melko hyvin koulun viihtyisyyttä edistäviin asioihin. Vastaajien kokemus vaikuttamismahdollisuuksistaan joko *hyvin usein* (5) tai *melko usein* (4) ilmeni seuraavissa asioissa: oman koulun pihan ja välituntialueen viihtyisyys (65%, n = 312), luokkahuoneen viihtyisyys (59%, n = 285), koulun muiden tilojen viihtyisyys (48%, n = 234) ja ruokalan viihtyisyys (45%, n = 216). Välituntipihan olosuhteiden kehittämisen myönteinen tulos ( $ka = 3.74$ ,  $kh = 1.06$ ) selittyyneen valtakunnallisen kehittämishankkeen (esim. Liikkuva koulu -ohjelma) myötävaikutuksesta. Kansallinen Liikkuva koulu -ohjelma sai aikaan myönteisiä muutoksia koulujen toimintakulttuuriin mm. oppilaiden osallistamisessa ja välituntiliikunnan edistämisessä. Kyselyn mukaan oman luokkahuoneen viihtyisyyteen vaikuttamisen ( $ka = 3.60$ ,  $kh = 1.14$ ) koettiin toteutuvan paremmin kuin esimerkiksi koulun muiden tilojen ( $ka = 3.36$ ,  $kh = 1.12$ ) viihtyisyyteen vaikuttamista. Mielipiteiden huomioimisen vähyyttä esiintyi ruokalan viihtyisyyden edistämisessä ( $ka = 3.21$ ,  $kh = 1.23$ ) viisiportaisella asteikolla kuvattuna. Vastaajien mielestä ruokalan viihtyisyyteen vaikuttamismahdollisuus on vähäistä, koska yhteensä yli neljäsosa vastaajista valitsi vastausvaihtoehdoksi joko (2) *harvoin* (17%, n = 82) tai (1) *ei juuri koskaan* (11%, n = 55). Oppilaiden toive saada vaikuttaa kouluruokailun kehittämiseen on tullut esille asioihin vaikuttamisen kohteiden tarkastelun yhteydessä (mm. Koululaiskysely). Oppilaiden näkemysten kuuleminen ja suunnitteluosallisuus ei kuitenkaan toteudu riittävästi kouluruokailun kehittämisessä. Ruokalan viihtyisyyden edistämisessä lähes puolet eli 45% (n = 216) vastaajista olivat tyytyväisiä mahdollisuuksiinsa vaikuttaa *hyvin usein* (5) tai *melko usein* (4). Kuitenkin yhteensä 44% (n = 212) vastaajista koki voivansa vaikuttaa vain *silloin tällöin* (3) tai *harvoin* (2). Lisäksi yhteensä 11% oppilasta (n = 55) ilmaisi tyytymättömyytensä valitsemalla vaihtoehdoksi *ei juuri koskaan* (1). Kouluruokailu puhututtaa sukupolvesta toiseen. Kouluruokailun yhteisöllinen kehittäminen kuitenkin kiinnostaa oppilaita, koska ruokailuhetki liittyy jokaiseen koulupäivään. Ruokatarjoiluun liittyvien asioiden ja ruokailun viihtyisyyden kehittäminen yhteistyössä koulun oppilaiden kanssa edistää omalta osaltaan koulussa koettua hyvinvointia.

Oppituntien työtapoihin vaikuttamisen osalta enemmistö vastaajista eli yhteensä 67% (n = 323) sai mielestään vaikuttaa joko *hyvin usein* (5) tai *melko usein* (4). Tulos kuvastaa opetushenkilökunnan pyrkimystä toteuttaa oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria myös luokkatyöskentelyssä. Kuitenkin vastaajista yhteensä noin kolmasosa eli 33% (n = 160) ilmaisi vaikuttamisen mahdollisuuksien olevan oppituntien työtapojen osalta *silloin tällöin* (3), *harvoin* (2) tai *ei juuri koskaan* (1). Oppilaiden yhtäläiset ja tasavertaiset mahdollisuudet olla mukana ja vaikuttaa oppituntien työtapoihin sekä saada kannustusta ja tukea sisältyvät luokkatyöskentelyn tärkeisiin yhdenvertaisuusperiaatteisiin.

### 5.1.4 Tärkeiksi koetut koulussa viihtymisen osatekijät

Lasten oma kiinnostus ja innostus on vaikuttamistyöhön osallistumisessa arvokasta. Aikuisten tietoisuus siitä, mitkä asiat ovat lapsille tärkeitä, on hyvä lähtökohta lasten osallistamisessa. Oppilaiden osallisuuden ja kouluviihtyvyyden edistämiseksi selvitettiin viidesluokkalaisten näkemyksiä heille merkityksellisistä asioista. Kysymyksen ”*Kuinka tärkeänä pidät seuraavia koulussa viihtymiseen liittyviä asioita?*” eri osioihin vastattiin viisiportaisella Likert -asteikolla. Vastaajat ilmaisivat oman näkemyksensä vastausvaihtoehdoilla ”*erittäin tärkeää*” (5) – ”*ei lainkaan tärkeää*” (1). Kyselyn mukaan oppilaat tunnistivat ”*kaverit*” kaikkein tärkeimmäksi osatekijäksi koulussa viihtymisen näkökulmasta. Vastaajista (n = 494) yhteensä 85% (n = 429) valitsi vastausvaihtoehdon ”*erittäin tärkeää*”. Tämän osion vastausten mediaaniksi muodostui luku 5 (*ka* = 4.81, *kh* = 0.56). Vain viisi vastaajaa (1%) ilmaisi näkemyksen, että kaverit ovat ”*jonkin verran*” tai ”*ei ollenkaan*” tärkeitä. Viidesluokkalaiset lapset kokivat koulu- ja luokkakaverit tärkeiksi osatekijäksi koulussa viihtymiseen. Oppilaan osallisuuden ja kouluviihtyvyyden edistämiseksi välituntitoiminnan merkitys on suuri. Välitunnit ovat hengähdystaukoja opiskelusta, mutta myös tärkeitä kaverihetkiä. Tulokset kuitenkin antaa aiheita pohtia kavereiden mahdollisen puutteen ja sosiaalisen yksinäisyyden tai osattomuuden kokemuksen olemassaolon mahdollisuutta. Viimeaikaiset yhteiskunnalliset pohdinnat esimerkiksi koulukiusaamisen kohteeksi joutumisesta saattavat linkittyä yksilön osattomuuden kokemukseen. Lapset näkevät tilanteen eri tavalla kuin aikuiset, jonka vuoksi lapsen kokeman osallisuuden ja kavereiden olemassaolon selvittäminen lisää yhteistä ymmärrystä. Ryhmähaastattelussa kuultu lausahdus (oppilas nro 3) kuvaa tätä asiaa: ”*No esim me nähään kaikkee mitä opettajat ei nää, miten käy tai jotai, mitä oppilaat sanoo tai semmottii.*” Ryhmään kuulumisen tunne ja kaveripiirin merkitys ovat teemoja, joita ei voi opetuslalla sivuuttaa tai aliarvioida. Kirjallisuutta ja tutkimuksia aiheeseen liittyen löytyy runsaasti. (Junttila 2015.) Toinen kysymys ”*Mitä mieltä olet seuraavista asioista... minulla on koulussa kavereita*” kartoitti kavereiden olemassaoloa koulussa. Vastaajista yhteensä 86% (n = 435) oli ”*täysin samaa*” mieltä siitä, että heillä on koulussa kavereita. Vastausten mediaaniksi muodostui luku 5 (*ka* = 4.81, *kh* = 0.55). Tämän kyselyn osalta vain hyvin pieni joukko (2%, n = 10) ilmaisi omien kaverisuhteiden olevan vähäisiä valitsemalla vastausvaihtoehdon ”*melko eri mieltä*” (2) tai ”*täysin eri mieltä*” (1). Kuitenkin jo yksittäinen yksinäisyyttä kokeva lapsi on jo liikaa.

Luokan sosiaalista ilmapiiriä kartoittavan väittämän ”*Mitä mieltä olet seuraavista asioista...luokkani oppilaat viihtyvät yhdessä*” vastaukset (n = 504) kuvastivat valtaosan oppilaista kokevan tyytyväisyyttä keskinäiseen yhdessäoloon. Viisiportaisen Likert -asteikon vastausten mediaaniksi muodostui luku 4 (*ka* = 4.19, *kh* = 0.96). Vastaajista yhteensä 87% (n = 438) oli joko ”*täysin samaa*” (5) tai ”*melko samaa*” (4) mieltä luokan oppilaiden keskinäisestä viihtymisestä. Kuitenkin vastakkaista näkemystä ilmeni siten, että vastaajista yhteensä 9% (n = 43) oli tyytymättö-

miä oman kotiluokan ilmapiiriin. Nämä oppilaat olivat luokan yhdessä viihtymisestä joko *melko eri* (2) tai *täysin eri* (1) mieltä. Lisäksi tähän luokkahengen kartoittamiseen liittyvässä kysymyksessä yhteensä 5% (n = 23) vastaajista ei osannut ottaa asiaan lainkaan kantaa. Vaikka vastaajien enemmistön näkemyksistä muodostui myönteinen tilannekuva, ilmeni kuitenkin huoli luokan oppilaiden yhteenkuuluvuudesta ja yhteishengestä. Välijärven (2015) mukaan voimakkaampi yhteenkuuluvuus ennakoii keskimääräistä myönteisempää työskentelyilmapiiriä luokassa (Välijärvi 2015, 19). Tätä tilannekuvaa tulisi tavoitella. Oppilaan kokemukset ryhmään kuulumisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta ovat kouluhyvinvointia edistäviä osatekijöitä.

Koulussa viihtymisen osatekijöitä ja luokkahenki -tematiikkaa selvitettiin myös ryhmähaastatteluisissa. Tutkijan kysymykseen ”*Millaisista asioista luokkahenki syntyy?*” kehkeytyi ryhmähaastattelussa seuraava yhdenvertaisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen viittaavaa keskustelua (koulu 4, oppilasmäärältään keskisuuri koulu).

*Oppilas 18, tyttö: ”Must meidän luokal on aika hyvä luokkahenki. Sillee. Ottaen huomioon. Ni et tytöt tulee toimeen poikien kanssa ja pojat tyttöjen kans sillee – ihan hyvin.”*

*Oppilas 22, tyttö: ”Kaikki ihmiset on tääl aikalail erilaisii, et ei oo kaikki suomalaisii eikä niinku kaikki tykkää samoist asioist, ni silti tulee aika hyvin kaikki toimeen.”*

*Oppilas 18, tyttö: ”Ja sit just et niinku vaik onki joku muu erimaalainen ni ei sit olla sillee et mä en voi istuu sun vieres.”*

Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja yhteisöllisyys koetaan tärkeiksi luokkahengen nostattajiksi. Toisen koulun (koulu 6, keskisuuri koulu) ryhmäkeskustelussa esitettiin samaan kysymykseen näkemys, joka tiivistää osuvasti hyväksyvän ilmapiirin ja yhteishengen muodostumisen kulmakivet. Alkuperäisilmaus tähän liittyen oli: ”*Niinku, et kaikkien ei tarvi olla kaverei, mut kaikkien kaa pitää tulla toimeen*” (oppilas 30, poika). Luokkatovereiden kanssa toimeen tuleminen lisäksi korostettiin luottamusta. Edelliseen ilmaukseen toinen oppilas jatkoi seuraavasti: ”*Ja sit sellanen, et luottaa toisiin*” (oppilas 31, tyttö).

Oppilaskuntien toimintakertomusaineistossa oli myös mainintoja osallistumisen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistämisestä. Tähän liittyen esitetään alkuperäisilmaus (koulu T13) kaverihenkeä kohottavasta oppilaskunnan hallituksen järjestelmästä koulun teemaviikosta: ”*Hallitus järjesti vuoden aikana mm. KiVa-kaveriviikot syksyllä ja keväällä. Lapset ideoivat paljolti itse viikkojen ohjelman. Ne olivatkin hyvin monimuotoiset ja mukavat kaverihenkeä ja käytöstapoja korostavia ja kohottavia viikkoja.*” Toisen koulun (koulu T19) oppilaskunnan hallitus oli omassa toiminnassaan pyrkinyt edistämään koulun oppilaiden keskinäistä yhteisöllisyyttä ja viihtyvyyttä järjestämällä koulun kaikkia oppilaita koskevia tapahtumia. Alkuperäis-

kuvaus oli seuraava: ”Pyrimme lukuvuoden aikana vaikuttamaan myönteisesti oppilaiden viihtyvyyteen ja yhteisöllisyyteen koulussa mm. VappuTalentin, kaveripenkki-toiminnan ja tupatoiminnan myötä.”

Tutkimusaineistoista saadut tulokset viittaavat viidesluokkalaisten lasten arvos-tavan hyvää keskinäistä sosiaalista ilmapiiriä ja pitävän kouluviihtyvyyttä edistävänä tärkeänä asiana kavereita. Oppilaskunnan hallitus pyrkii omassa toiminnassaan vahvistamaan koulun hyvää ilmapiiriä ja me -henkeä. Oppilaskunnan hallituksen järjes-tämät oppilaiden yhteiset tapahtumat ovat oppilaille yleensä mieluisia yhdessäolon hetkiä ja ne vahvistavat monin eri tavoin koulun oppilaiden kesken koettua yhteisöl-lisyyttä. Seuraavassa taulukossa numero 9 esitetään kyselyyn vastaajien (n = 494) tärkeiksi kokemat asiat, joilla on yhteyttä koulussa viihtymiseen. Kysymyksen ”*Kuinka tärkeänä pidät seuraavia koulussa viihtymiseen liittyviä asioita?*” vastauk-sista muodostetut kolme summamuuttujaa nimettiin yhteneväisiksi tämän tutkimuk-sen tarpeisiin tehdyn kategorisoinnin kanssa.

**Taulukko 9.** Koulussa viihtymisen osatekijöitä.

<b>Kuinka tärkeänä pidät seuraavia koulussa viihtymiseen liittyviä asioita?</b>							
n = 494	Ka	Md	Kh	Vinous	Huipuk- kuus	Cronbachin alfa	
<b>Koulun toimintakulttuuri ja oppimis- yhteisön toimintatavat</b>	<b>4,44</b>	<b>4,50</b>	<b>,56</b>	<b>-1,80</b>	<b>5,19</b>	<b>,788</b>	<b>p &lt; 0.001b</b>
Kaverit	4,81	5	,56	-3,54	14,44		
Oppilaiden tasavertaisuus	4,60	5	,78	-2,28	5,58		
Oppilaiden mielipiteen kuuleminen	4,51	5	,80	-1,90	4,08		
Opettajan antama kannustus ja apu	4,48	5	,81	-1,84	3,76		
Oppituntien työtavat	4,26	4	,82	-1,17	1,73		
Leikit ja toiminnot välitunnilla	4,01	4	1,02	-,88	,21		
<b>Koulutyön rakenteet ja reunaehdot</b>	<b>4,38</b>	<b>4,75</b>	<b>,77</b>	<b>-1,71</b>	<b>3,21</b>	<b>,818</b>	<b>p &lt; 0.001b</b>
Koulupäivän turvallisuus	4,64	5	,77	-2,50	7,05		
Koulumatkan turvallisuus	4,45	5	,90	-1,78	2,94		
Työrauha oppitunneilla	4,34	5	,87	-1,30	1,56		
Koulun järjestyssäännöt	4,29	5	,93	-1,42	1,78		
<b>Oppimisympäristön fyysiset olosuh- teet koulussa</b>	<b>4,24</b>	<b>4,25</b>	<b>,66</b>	<b>-1,23</b>	<b>2,56</b>	<b>,764</b>	<b>p &lt; 0.001b</b>
Koulun piha ja välituntialue	4,49	5	,76	-1,69	3,24		
Vessojen siisteys	4,39	5	,86	-1,46	1,96		
Luokan viihtyisyys ja kalusteet	4,25	4	,87	-1,18	1,44		
Koulun käytävien ja aulatilojen viihtyisyys	3,85	4	,94	-,52	-,12		

a. osioiden skaala 1–5

b. Kolmogorov-Smirnov -testitulos

Oppilaiden ilmaiset kouluviihtyvyyttä edistävät asiat ovat tärkeitä edelleen kehittämisen kohteita. Kategorioiden mukaisesti tarkasteltuna vastaajat ( $n = 494$ ) pitivät kaikkia lähes yhtä tärkeinä. Vastausten keskinäistä vinoutta ja huipukkuutta kuvaavat tilastolliset luvut antavat viitteitä siitä, että oppilaiden esittämien näkemysten keskinäiset eroavaisuudet olivat vähäisempiä. Kategorioiden keskiarvoja tarkastelemalla koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön toimintatapojen kategoria painottui muita hieman enemmän. Tähän kouluarjen asioiden kategoriaan sisältyi kavereiden olemassaolon lisäksi oppilaiden tasavertaisuus ( $ka = 4,60$ ,  $kh = 0,78$ ), oppilaiden mielipiteen kuuleminen ( $ka = 4,51$ ,  $kh = 0,80$ ), opettajan antama kannustus ja apu ( $ka = 4,48$ ,  $kh = 0,81$ ), oppituntien työtavat ( $ka = 4,26$ ,  $kh = 0,82$ ) sekä leikit ja toiminnot välitunnilla ( $ka = 4,01$ ,  $kh = 1,02$ ).

Koulutyön rakenteiden ja reunaehtojen kategoria muodostui asioista, jonka olenaiset suuntaviivat kehitetään koulun johdon ja opetushenkilöstön yhteistyönä. Oppilaat kuitenkin jalkauttavat sovitut säännöt koulun arkeen, minkä vuoksi lasten osallistaminen myös näissä asioissa on perusteltua. Tulokset osoittivat, että kouluviihtyvyyttä voidaan edistää ottamalla oppilaat mukaan mm. koulupäivän ( $ka = 4.64$ ,  $kh = 0.77$ ) ja koulumatkan ( $ka = 4.45$ ,  $kh = 0.90$ ) turvallisuuden kehittämiseen, oppituntien työrauhan ( $ka = 4.34$ ,  $kh = 0.87$ ) edistämiseen ja koulun sääntöjen ( $ka 4.29$ ,  $kh = 0.93$ ) laatimiseen.

Kouluviihtyvyyden osatekijöistä vastaajat kokivat tärkeäksi kokonaisuudeksi myös oppimisympäristön fyysisten olosuhteiden kategorian. Koulun piha ja välituntialue ( $ka = 4.49$ ,  $kh = 0.76$ ), vessojen siisteys ( $ka = 4.39$ ,  $kh = 0.86$ ), luokan viihtyisyys ja kalusteet ( $ka = 4.25$ ,  $kh = 0.87$ ) ja koulun käytävien ja aulatilojen viihtyisyys ( $ka = 3.85$ ,  $kh = 0.94$ ) koettiin tärkeiksi koulussa viihtymiseen liittyviksi asioiksi. Oppimisympäristön viihtyisyys tukee kouluhyvinvointia.

Vastaajia pyydettiin myös määrittelemään omin sanoin viihtyisän koulun tunnusmerkkejä (*"Millainen on sinun mielestäsi viihtyisä koulu?"*). Avoimeen vastauskenttään kirjatut vastaukset luokiteltiin tutkimuksen tarpeisiin laadittuihin yhdenmukaisiin kategorioihin. Määrällisesti eniten vastauksia kertyi koulun toimintakulttuuria ja arjen yhteisten käytänteiden kategoriaan, mikä tuli esille myös muiden kysymysten kohdalla. Lasten äänen kuulumiseksi on seuraavaan taulukkoon numero 10 koottu vastaajien alkuperäisilmauksia kouluviihtyvyyttä edistävästä asiasta.



**Taulukko 10.** Kuvauksia viihtyisästä koulusta.

<b>Millainen on sinun mielestäsi viihtyisä koulu?</b>		
Kategoria	Viittausten kokonaismäärä	Esimerkki alkuperäisilmauksesta
Koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytänteet	n = 152	"Koulu, jossa olisi hyvää ruokaa, paljon kavereita ja välituntitoimintaa, luokkaretkiä sopivasti sekä tehtäisiin paljon ryhmätöitä. (nro 176) "Sellainen missä ei kiusata ja on mukavaa". (nro 10) "Koulun pitää olla valoisa ja viihtyisä sekä koulussa pitää olla kivaa. Koulu ei saa tuntua pahalta." (nro 492) "Ketään ei kiusattaisi, ja olisi joka päivä todella hyvää ruokaa. Joka koulupäivä olisi viihtyisä. Luokassa työrauha, ja opettajaa kuunneltaisiin." (nro 19) "Kiusaaminen saataisiin loppumaan, jos se on alkanut. Koulun pihalla olisi kaikille luokille jotain tekemistä. Kaikilla pitäisi olla turvallinen olo koulussa". (nro 316) "Kukaan ei kiusaa. Kaikilla on hyvä ilmapiiri. Koulussa on hyvää ruokaa. Opettajat eivät ole liian tiukkoja eikä liian leppoisia." (nro 166)
Oppimisympäristön olosuhteet	n = 112	"Siisti ja tilava". (nro 1) "Luokissa olisi raikas ilma". (nro 316) "Paljon värejä, luokahuoneessa kivoja kalusteita, koulun käytävillä olisi enemmän väriä ja aulat voisivat olla tyylikkäitä ja hyvin sisustettuja. Elektroniikkaa voisi myöskin olla jonkin verran". (nro 48)
Koulutyön rakenteet ja reunaehdot	n = 52	"Sellainen missä ei ole liian ankarat säännöt." (nro 36) "Enemmän liikuntaa." (nro 124) "Pidemmät välkät" (nro 190) "Koulu alkaisi myöhempään ja loppuisi myös myöhempään." (nro 41) "Saa osallistua päätösten tekoon." (nro 332) "Oppilaat päättäisivät mitkä "pahat" ruuat otettaisiin pois." (nro 7)

Koulun toimintakulttuurin ja oppimisyhteisön toimintatapojen kategorian tarkastelu osoitti, että kaverit ja oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä koulun arjessa. Toiseksi tärkeimmäksi kouluviihtyvyyttä edistäväksi osatekijäksi muodostui koulupäivän turvallisuus. Turvallisuus-teema luokiteltiin opetuksen järjestäjän asettamien koulutyön rakenteiden ja reunaehtoien kategoriaan siitäkin huolimatta, että turvallisuuden kokemus ilmenee myös oppimisyhteisön sosiaalisissa suhteissa ja toimintakulttuurissa. Koulupäivän laaja-alaisesta turvallisuudesta huolehtiminen pohjautuu kuitenkin koulun aikuisten määrittelemiін sääntöihin ja toimintamalleihin, minkä vuoksi turvallisuutta käsitellään tässä tutkimuksessa koulun

hallinnon määrittelemissä kehyksissä. Kysymykseen ”*Kuinka tärkeänä pidät...koulupäivän turvallisuus?*” vastanneista oppilaista (n = 504) selvä enemmistö (93%, n = 458) valitsi vastausvaihtoehdon *erittäin tärkeää* (5) tai *hyvin tärkeää* (4). Tämän kysymyksen mediaani oli luku 5 (*ka* = 4.64, *kh* = 0.73). Kysymykseen ”*Mitä mieltä olet...minulla on turvallinen olo koulupäivän aikana*” myös selvä enemmistö vastaajista (95%, n = 476) oli väittämästä joko *täysin samaa* (5) tai *melko samaa* (4) mieltä. Tämän jälkimmäisen kysymyksen mediaani oli luku 5 (*ka* = 4.59, *kh* = 0.75). Vain 3% (n = 20) vastaajista oli *melko* (2) tai *täysin eri* (1) mieltä. Turvallisuutta mittaavat väittämät tuottivat tulokseksi melko hyvän tilannekuvan, sillä viidesluokkalaiset oppilaat arvostivat turvallisuutta ja kokivat omalta osaltaan turvallisuuden tunnetta. Tilanteet kuitenkin vaihtelevat nopeasti sekä paikallisesti että globaalisesti, minkä vuoksi koulupäivän turvallisuudesta keskusteleminen yhdessä oppilaiden kanssa on olennaisen tärkeä koulupäivän arjen sisältö. Oppilaiden omat kokemukset ja havainnot koulupäivän turvallisuudesta tuovat arvokasta tietoa koulun turvallisuusasioiden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

Luokka- ja kouluyhteisössä vallitseva turvallinen ja hyvien sosiaalisten suhteiden muodostama hyväksyvä ilmapiiri edistää kouluhyvinvoinnin sosiaalista ulottuvuutta. Luokan rauhallisen työskentelyilmapiirin tärkeyttä kartoittavassa kysymyksessä ”*Kuinka tärkeänä pidät...työrauha oppitunneilla?*” vastaajien (n = 494) selvä enemmistö eli yhteensä 84% (n = 415) valitsi vastausvaihtoehdoiksi joko *erittäin tärkeää* (5) tai *hyvin tärkeää* (4). Oppilaiden esittämät näkemykset työrauhan tärkeydestä olivat selkeät. Vain 3% (n = 16) vastaajista oli asiasta vastakkaista mieltä. Tämän kysymyksen vastausvaihtoehtojen valikko oli viisiportainen ja vastausten mediaaniksi muodostui luku 5 (*ka* = 4.34, *kh* = 0.86). Luokan työrauhan olemassaoloa kartoittavassa väittämässä (”*Mitä mieltä olet...tunneilla on yleensä työrauha*”) vastaajien (n = 504) näkemyksissä oli selvemmin keskinäistä hajontaa (*ka* = 3.49, *kh* = 1.19) mediaanin ollessa kuitenkin luku 4. Vastaajat kokivat edellisen kysymyksen perusteella oppituntien työrauhan hyvin tärkeäksi, mutta heidän näkemyksensä turvallisen työskentelyilmapiirin olemassaolosta vaihtelivat. Enemmistö vastaajista eli yhteensä 67% (n = 337) oli *täysin samaa* (5) tai *melko samaa* (4) mieltä siitä, että oppitunneilla vallitsee yleensä työrauha. Kuitenkin noin kolmasosa vastaajista (28%, n = 139) oli luokassa vallitsevasta työrauhasta joko *melko eri mieltä* (2) tai *täysin eri mieltä* (1). Lisäksi oppilaista yhteensä 6% (n = 28) ei osannut tai halunnut ilmaista kantaansa tähän asiaan. Oppituntien työrauhan olemassaolo saattaa vaihdella eri oppiaineiden tunneilla, minkä vuoksi yleiskäsityksen muodostaminen työrauhan olemassaolosta on vastaajalle haastavampaa. Nämä kysymykset esitettiin oppilaille yleisellä tasolla, koska oppilaan kokemaa työrauhan heikentymisen tai puuttumisen tilannetta ei tarkemmin pyydetty erittelemään. Työrauhan ja koulurauhan vähäisyys saattaa ilmetä esimerkiksi siten, että luokassa on hälinää ja epäjärjestyä, opettaja joutuu odottamaan oppilaiden hiljentymistä tai oppilaat eivät kuuntele annettuja oh-

jeita. Turvallinen työskentelyilmapiiri, joka on luottamuksellinen ja tukee oppilaan osallisuutta, on opetuksen ammattilaisten yhteinen päämäärä.

Koulupäivän turvallisuus -teemaan sisällytettiin myös kiusaamiseen puuttuminen. Kysymyksen ”*Mitä mieltä olet...koulussamme puututaan kiusaamiseen*” viisiportainen vastausvalikko tuotti ajatuksia herättävän tuloksen, sillä oppilaiden luottamus koulukiusaamiseen puuttumisessa tulisi näkyä tuloksissa selvemmin. Siitäkin huolimatta, että koulujen tavoitteena on ollut noudattaa nollatoleranssia kiusaamista kohtaan, melko suuri määrä vastaajia kuitenkin epäili kiusaamiseen puuttumisen toteutumista omassa koulussaan. Vastaajista (n = 504) yhteensä 14% (n = 68) valitsi vastausvaihtoehdon *täysin eri mieltä* (5), *melko eri mieltä* (4) tai *en osaa sanoa* (3). Tyytymättömien vastaajien ilmaisema näkemys tuottaa ajatuksen siitä, että myönteistä tässä on vastaajien esittämän epäkohdan ilmaiseminen eikä vaikeneminen. Huoli kuitenkin vahvistuu. Välijärven (2015) mukaan runsaasti kiusaamista kokeneiden oppilaiden yhteenkuuluvuus koulu yhteisöön on paljon heikompaa ja yleinen tyytyväisyys elämään huomattavasti vähäisempää kuin kiusaamisen vähäiseksi kokeneilla oppilailla (Välijärvi 2015, 25). Vastaajien näkemykset kiusaamiseen puuttumisessa osoittautuivat kuitenkin yleisellä tasolla myönteisiksi, sillä hieman yli puolet vastaajista (58%, n = 292) oli asiasta *täysin samaa* (5) ja lähes kolmasosa (29%, n = 144) *melko samaa* (4) *mieltä*. Mediaaniksi muodostui luku 5 (ka = 4.34, kh = 0.96). Yhdistettäessä nämä kaksi myönteisintä vastauskategoriaa muodostuu yhteenlasketuksi prosenttiosuudeksi 87% (n = 436), joten selvä enemmistö vastaajista koki kiusaamiseen puuttumisen toteutuvan oman koulunsa arjessa. Kiusaaminen liittyy lasten keskuudessa vallitseviin sosiaalisiin normeihin ja rooleihin, joista koulun aikuiset eivät välttämättä ole edes tietoisia (OPH 2020:3a, 31). Mahdollisten kiusaamistilanteiden selvittämisessä tarvitaan moniammatillisesti toteutuvaa ketteryä reagointia. Asian käsittelyyn tuo tukea myös tutkimusperustaiset menetelmät, kuten esimerkiksi kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma Kiva Koulu.

Myös ryhmähaastatteluissa keskusteltiin turvallisuudesta ja sen merkityksestä oppilaille. Yhteinen keskustelu turvallisuus -aiheesta avattiin kysymyksellä ”*Mitä tarkoittaa sana turvallisuus?*” Oppilaiden käsitys turvallisuudesta koulupäivästä liittyi yleisimmin toisten huomioimiseen hyvien sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen keinoin. Ryhmähaastatteluun osallistujan (oppilas 3, tyttö) alkuperäisilmaisussa tiivistyi osuvasti yleiskäsitys koulupäivän turvallisuudesta: ”*No et on turvallist tulla kouluu, ettei pelkää mitään tai et tietää, ettei voi käydä mitää pahaa ittelle.*” Lasten käsitykset turvallisuudesta liittyvät siihen, että ei tarvitse pelätä kouluuntuloa tai kouluun kohdistuvaa ulkopuolista uhkaa. Uhkaavaksi koettu tilanne voi syntyä ennalta arvaamatta, kuten erään oppilaan (oppilas 21, tyttö) puheenvuorosta ilmeni: ”*Et ulkona on kans turvallist, ettei ylimääräiset tyypit tuu tekee mitää oppilail. Ja et kaikil olis koulus niinku turvallinen olo.*” Turvallisuutta kuvattiin myös henkisen hyvinvoinnin ominaisuuksien kautta. Ryhmäkeskusteluun osallistunut oppilas (oppilas 1,

poika) kuvaili tilannetta seuraavasti: ”*Ja uskaltaa tulla kouluu, et jos niinku pelkää et niinku haukuttaa ja nii edellee*”. Kiusaaminen tuli esille myös muiden ryhmien keskusteluissa. Erään keskusteluryhmän jäsen (oppilas 6, poika) muotoili turvallisuus -käsitteen seuraavasti: ”*Se [turvallisuus] voi kans liittyy kiusaamiseen, et on turvallist olla koulus, eikä pelkää sitä, et esim. joku toinen kiusaaja vois olla tääl vastassa, heti ku tulee kouluun.*” Opetushallituksen oppaassa (OPH 2020:3a, 8) kiusaaminen kuvataan ilmiöksi, jota on vaikea yksiselitteisesti määrittellä, mitata ja joskus myös havaita. Kiusaaminen ilmenee kaikkein tavallisimmin sanallisena nimittelynä, pilkkaamisena tai toisen naurun alaiseksi tekemisenä. Kiusaaminen voi kuitenkin saada monia muitakin muotoja eli se voi olla fyysistä (töniminen tai lyöminen), omaisuuteen kohdistuvaa (tavaroiden ottaminen tai tahallinen tuhoaminen) tai epäsuoraa (ryhmän jäsenten manipulointi, ilkeiden juorujen tai valheiden levittäminen tai ryhmän ulkopuolelle sulkeminen).

Oppilaiden ryhmäkeskusteluissa turvallisuuden yhdistettiin henkisen kiusaamisen lisäksi myös fyysinen väkivalta. Viidesluokkalainen haastateltava (oppilas 30, poika) kuvasi turvallisuuden tunteen edellytyksiä seuraavasti: ”*No ettei tönitä, lyödä tai potkita toisii.*” Oppilaiden käsitykset koulupäivän turvallisuudesta pohjautuivat myös koulun sääntöihin, joiden yhtenä tarkoituksena on estää koulutapaturmia. Tämä näkökulma tuli esille eräässä ryhmäkeskustelussa (oppilas 57, tyttö ja oppilas 58, poika) seuraavasti: ”*Et ei juokse käytävillä, koska nehän [lattiat] on aika liukkaat kuitenkin.*” (oppilas 57). Tähän oppilas 58 jatkoi seuraavasti: ”*Sit voi lyödä pään johonki.*” Koulun käyttäytymissääntöihin ja ohjeistuksiin pohjautuvaa turvallisuuden määrittelyä käsiteltiin koulutapaturmien ehkäisyn lisäksi tunnetaitojen osaamisella seuraavasti (oppilas 22, tyttö): ”*Jos tulee riitoja, niin ei mee mukaan, ei oikuttele.*” Koulupäivän turvallisuudesta ja turvallisuuden tunteen kokemuksesta keskusteleminen yhdessä oppilaiden kanssa on tärkeää kouluyhteisön turvallisen ilmapiiriin edistämistyössä, sillä turvallisuutta heikentävät tai uhkaavat asiat saattavat jäädä koulun aikuisilta havaitsematta. Turvallisuutta koettelevat tilanteet voivat ilmetä aikuisten katseelta välttämissä siirtymistilanteissa tai koulumatkoilla. Myös koulun fyysiset tilat saattavat vaikuttaa oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteen heikentymiseen. Erään ryhmän keskustelussa nousi esille koulun käytävien ahtaus ja oppilaiden liikkuminen isoina massoina. Keskustelussa mukana ollut oppilas (oppilas 53, tyttö) ilmaisi näkemyksensä koulun tiloista seuraavasti: ”*Mun mielest käytävätki on liian pienet*”. Edelliseen puheenvuoroon toinen oppilas jatkoi (oppilas 51, poika): ”*Noku välkäl vaa kaikki tulee*”. Koulupäivän laaja-alaisesta turvallisuudesta keskusteleminen on asiakokonaisuus, jota viidesluokkalaiset oppilaat tulosten mukaan pitivät tärkeänä.

Turvallisuus koettiin tärkeäksi osaksi koulussa viihtymistä. Turvallisuus -tematiikka oli esillä myös oppilaskunnissa ja lastenparlamentissa. Koulupäivän turvallisuuden edistämistä käsiteltiin oppilaskuntien toimintakertomuksissa siten, että kou-

lun turvallisuuskulttuurin edistäminen sisällytettiin myös oppilaskunnan toimintaan. Esimerkkinä erään oppilaskunnan (koulu T9) laatiman toimintakertomuksen alkupe-  
räiskirjaus: ”*Oppilaskuntatoiminnan tehtävänä oli kehittää koulun toimintakulttuu-  
ria turvallisemmaksi, aktiivisemmaksi ja viihtyisämmäksi.*” Koulupäivän turvalli-  
suuden edistäminen oppilaiden näkemyksiä kuulemalla on asia, johon koulun oppi-  
laskunnan toiminnalla voidaan vaikuttaa oppilaiden oma-aloitteisella ilmoituksella  
tai oppilaskunnan hallitukselle tehdyillä aloitteilla. Erilaajuisissa kokoonpanoissa  
käytävät yhteiset keskustelut, joissa pohditaan koulupäivän turvallisuutta, sopivat  
oppilaille osoitettujen kyselyjen ohella oppilaskuntatoiminnan kautta toteutettavaksi  
yhteiseksi keskusteluaiheeksi ja edelleen kehittämisen kohteeksi. Turvallisuutta uh-  
kaavien tilanteiden ja kiusaamisen olemassaolon havaitseminen ovat esimerkkejä  
asioista, joihin tulee yhteisöllisesti puuttua. Esille tulleesta ajankohtaisesta haas-  
teesta keskusteleminen aluksi luokkatasolla ja edeten keskusteluissa laajemmin kou-  
luyhteisön tasolle voidaan toteuttaa kouluyhteisössä oppilaskuntatoiminnan keinoin.

Turvallisuus -aihetta käsiteltiin myös tutkimuskunnan oppilaskuntien yhteisessä  
suurkokouksessa. Lastenparlamenttitoiminnan pöytäkirjasta (nro 4, 12§, 2015) löy-  
tyi kuvaus perusopetuksen opettajien pääluottamusmiehen pitämästä puheenvuo-  
rosta, jonka aiheena oli turvallinen ja terveellinen oppimisympäristö. Pöytäkirjan  
mukaan puhuja esitteli itsensä opettajien edunvalvojaksi, mutta työsuojeluvaltuute-  
tun tehtävän mukaisesti hänen tehtävänään oli myös huolehtia koulujen turvallisuus-  
desta ja terveellisyydestä. Lapsille kerrottiin mitä asioita kunnassa tehdään oppimis-  
ympäristöjen turvaamiseksi (esim. sisäilmaongelmat ja koulun pihojen turvallisuus).  
Kokouksessa olleille edustajille muistutettiin myös koulurakennusten poistumis- ja  
sisääntuloharjoitusten tärkeydestä eli miten pitää poistua luokasta, miten mennään  
sisälle ja kenen johdolla. Työsuojeluvaltuutetun puheenvuoro sai aikaan yhteistä  
keskustelua koulujen toimintavalmiudesta esimerkiksi tulipalon syttyessä, kaasuu-  
vuodossa tai ’hiipparin’ ollessa koulun tiloissa. Pöytäkirjassa olevan kirjauksen mu-  
kaan erään koulun oppilaskunnan edustajan puheenvuoro sisälsi huolen siitä, että  
talvella pihaa ei oltu hiekoitettu kunnolla ja sen takia ensimmäisellä luokalla oleva  
oppilas kaatui ja joutui sairaalaan. Toisen koulun oppilasedustaja esitti huolen siitä,  
että heidän koulun keittiön oven vieressä oli ollut savuava rekka. Turvallisuusasioita  
käsittelevässä lastenparlamentin suurkokouksen puheenvuorossa (nro 4, 12§, 2015)  
puhujavuorossa ollut aikuinen muistutti kokousväkeä siitä, että koulun oppilaskun-  
nalla on tärkeä rooli oman koulunsa turvallisuutta koskevien asioiden esille ottami-  
sesta ja keskustelun virittämisestä. Pöytäkirjaan oli merkitty muistiin seuraava asia:  
”*Oppilaskunta voi keskustella oman koulunsa turvallisuusasioista ja esittää kysy-  
myksiä.*” Tätä viestiä tuli viedä eteenpäin kunkin osallistujan omaan kouluun oppi-  
laskunnan hallituksen käsiteltäväksi asiaksi.

### 5.1.5 Tulosityhteenveto asioihin vaikuttamisesta

Tutkimustehtävän ensimmäinen kysymys kohdistettiin asioihin, joihin perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaat haluavat tai voivat vaikuttaa. Tutkimuskysymyksellä viitattiin asioiden yhteisölliseen kehittämiseen erityisesti oppilaskuntatoiminnan luomin edellytyksin. Kehittämisaioite on voinut muodostua yksilö-, ryhmä tai yhteisötasolla. Tutkimustavoitteena oli tässä yhteydessä selvittää ja jäsentää oppilaiden esittämiä näkemyksiä toisaalta vaikuttamisen toiveista ja toisaalta toteutuneista asioista. Kouluyhteisön asioihin vaikuttamisen toiveiden ja todellisuuden yhteys ei tutkimusaineiston mukaan ole yksiselitteinen. Yleisellä tasolla määriteltynä oppilaan halu vaikuttaa ei kohdannut toteutumisen mahdollisuuksia, koska oppilaat pitävät vaikuttamismahdollisuuksiaan joissakin asioissa vähäisinä. Yhteisiin asioihin ja päätöksentekoon vaikuttamisen mahdollisuudet tulisi selkeyttää.

Viidesluokkalaiset lapset ilmaisivat käsitöksensä siitä, missä asioissa heitä tulisi kuulla ja osallistaa koulun arjessa esiin tulleiden epäkohtien korjaamiseksi tai kouluviihtyvyyden edistämiseksi. Tulokset osoittivat, että oppilaat halusivat vahvimmin vaikuttaa oppimisyhteisön yhteisiin käytänteisiin ja toimintatapoihin liittyviin asioihin. Näihin asioihin oppilaat saivat myös mielestään vaikuttaa eniten. Koulun arjen yhteisiä käytänteitä ovat esimerkiksi ruokailuun, välitunteihin ja siirtymisiin liittyvät säännöt ja toimintatavat. Suuren oppilasjoukon sitouttaminen esimerkiksi juuri kouluruokailun, välituntitoimintojen ja koulun tiloissa tapahtuvien siirtymisten sääntöviidakkoon on laaja kokonaisuus. Oppilaiden näkemysten kuulemisella on merkitystä erityisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden toteutumisen osalta. Oppilaiden mukanaolo yhteisten sääntöjen ja ohjeistusten laatimisessa auttaa heitä ymmärtämään niitä epäkohtia, joiden vuoksi yhteistä ratkaisua etsitään ja yhteisiä sopimuksia laaditaan. Osallisuuskokemukset, kuten suunnittelu-, toiminta- ja arviointiosallisuus, sitouttavat toiminnassa mukana olevia lapsia yhteisiin toimintatapoihin. Tulokset kuitenkin antoivat viitteitä siitä, että kaikkien lasten osallisuus asioihin vaikuttamisessa ei toteudu. Yhteisiin asioihin vaikuttamisen mahdollisuus kuuluu oikeusperusteisesti kaikille, minkä vuoksi lasten kuulemista ja osallistavaa toimintakulttuuria tulisi edelleen eri keinoin vahvistaa. Oppilaiden tasavertainen mahdollisuus esittää omia näkökulmiaan ja olla mukana vaikuttamassa toteuttaa oppilaita osallistavaa koulun toimintakulttuuria. Kouluyhteisön toimintakulttuuri muotoutuu kussakin koulussa omannäköiseksi vuorovaikutteisen yhteistyön jatkumona. Oppilaskuntatoiminta on eräs keino, jolla voidaan edistää oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa yksilö-, ryhmä- tai yhteisötasolla yhteisiin asioihin.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 8) esitetään koulun yhteisten asioiden ja toiminnan kehittämisen kategoriat, joita peilaamalla tämän tulosluvun asioita on tarkasteltu. Omassa kouluarjessaan oppilaat haluavat ja voivat vaikuttaa vahvimmin koulun toimintakulttuuriin ja oppimisyhteisön toimintatapoihin liittyviin asioihin, jotka ovat yhdessä toimimisen edellytyksiä vahvistavia kouluarjen tavallisia asioita.

<b>OPPILAAN OSALLISTUMINEN JA VAIKUTTAMINEN</b> koulun yhteisten asioiden ja toiminnan kehittämiseen		
<b>Oppimisympäristön fyysiset tilat ja olosuhteet -kategoria</b>	<b>Opetuksen järjestäjän asettamat koulutyön rakenteet ja reunaehdot -kategoria</b>	<b>Koulun toimintakulttuuri ja oppimisyhteisön toimintatavat -kategoria</b>
Koulun ulko- ja sisätilat, kalusteet ja tarvikkeet	Koulutyön organisointi, säännöt ja suunnitelmat	Yhdessä toimimisen käytänteet, osallisuus, yhteisöllisyys
Oppimisympäristön toimivuus, siisteys ja terveellisyys	Vuosisuunnitelmat, järjestyssäännöt, ohjeet, velvoitteet ja suunnitelmat	Yhteiskehittämisen kulttuuri, koulun kaikkien oppilaiden osallistaminen myös luokkatasoisesti
Oppimisympäristön viihtyisyys	Työjärjestys, opetuksen työtavat, osallisuus oppimisessa	Yhteisöllinen ja turvallinen ilmapiiri, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, sääntöihin sitoutuminen ja luokkahenki
Kalusteet, välineet, materiaalit ja tarvikkeet	Monialainen koulu yhteisön yhteistyömalli, yhteisöllinen oppilashuolto, kouluhyvinvointi	Kouluarjen käytänteet (esim. välituntitoiminta, ruokailu, siirtymiset) sekä yhteiset koko koulun teemat, tapahtumat ja juhlat
Välituntialueen viihtyisyys ja toimivuus	Kouluarjen turvallisuus, työrauha ja kiusaamiseen puuttuminen	Demokratiakasvatuksen arjessa toteutuvat osallisuuskäytännöt ja oppilaskuntatoiminta

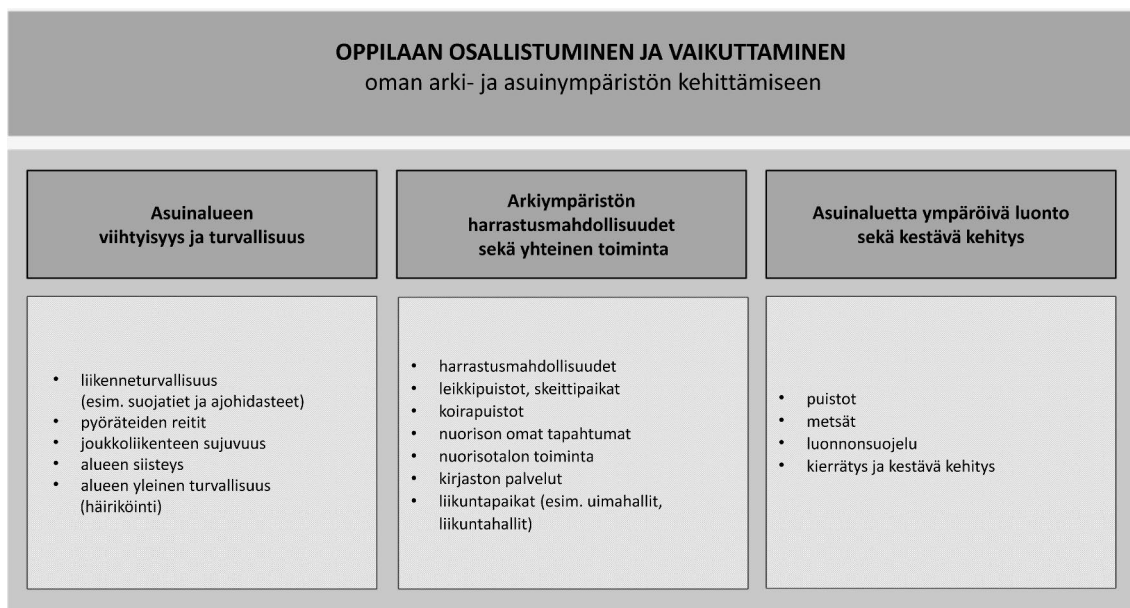
**Kuvio 8.** Kouluyhteisön asioiden kehittämisen kohteet oppilaiden kokemana.

Asiat, joihin oppilaat halusivat toiseksi eniten vaikuttaa, liittyivät oppimisympäristön fyysisiin olosuhteisiin. Oppilaat kokivat koulun tiloihin ja välituntiin vaikuttamisen tärkeäksi myös koulussa viihtymisen näkökulmasta. Tulokset kuitenkin osoittivat, että toiveet eivät kohtaa todellisuutta tämän kategorian kohdalla. Oppimisympäristön fyysisiin olosuhteisiin oppilaat saivat mielestään vaikuttaa vähemmän kuin olisivat toivoneet. Tästä esimerkkinä ruokalan viihtyisyyden ja koulun muiden tilojen viihtyisyyden vaikuttaminen. Oppilaiden esittämien näkemysten mukaan juuri näissä asioissa oppilaiden näkemyksiä voitaisiin enenevästi kuulla. Oman luokkahuoneen, koulun yhteisten tilojen ja ruokalan viihtyisyyden kehittämisessä oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon vähemmän kuin esimerkiksi koulupäivän turvallisuusasioihin vaikuttamisessa. Nämä turvallisuusasiat on kuitenkin suunnittelutasolla kategorisoitu opetuksen järjestäjän hallinnoimien asioiden kokonaisuuteen.

Asioihin vaikuttamista tarkasteltiin myös lasten arkiympäristöön liittyvissä asioissa. Tulosten mukaan lasten halu ja kiinnostus kehittää vapaa-aikaan liittyviä asioita kohdistui eniten harrastusmahdollisuuksien ja liikuntapaikkojen kehittämiseen, luonnonsuojeluun, liikenneturvallisuuteen (suojatiet, ajohidasteet) sekä lähialueen yleiseen turvallisuuteen ja siisteys. Samankaltaisia tuloksia on saatu nuorisotutkimuksen alalta. Pyrkimys ymmärtää, millaisia merkityksiä nuoret itse antavat on yhdistynyt tavoitteeseen tuoda ”nuorten oma ääni” kuuluville aikuispuheen takaa (Vehkalahti ym. 2010, 16). Kiilakosken (2021) mukaan nuoret toivovat pääasiassa

enemmän ja parempia paikkoja vapaa-ajan harrastuksiin, koulu- ja asuin ympäristön parempaa viihtyvyyttä, osallisuutta etenkin koulun päätöksenteossa, kiusaamisen vähentämistä, nuorille halvempaa joukkoliikennettä sekä sitä, että julkinen kuva nuorista olisi myönteisempi (Kiilakoski 2021, 76-77). Lasten omien kokemusten kuuleminen lähiympäristön nykytilasta antaa lisäarvoa yhteisten yhteiskunnallisten asioiden kehittämiseen ja päätöksentekoon.

Lapsinäkökulmaisuu den huomioiminen ja lapsivaikutusten arviointi osana lapsia ja nuoria koskevaa päätöksentekoa on yhteiskuntasuunnittelun toimintamalli, jossa toteutuu lasten oikeus näkemysten ilmaisemiseen. Seuraavaan kuvioon (kuvio 9) on tiivistetty lasten esittämiä toiveita arkiympäristön olosuhteiden, toimintamahdollisuuksien ja viihtyisyyden kehittämistoiveista oman toimintaympäristönsä asiantuntijoina. Tutkimustarpeisiin muodostetut kategoriat sisältävät lähialueen turvallisuutta ja viihtyisyyttä edistäviä asioita, erilaisia harrastusmahdollisuuksia tukevia toimintoja sekä ympäröivän luonnon huomioimista osana rakennettua ympäristöä.



**Kuvio 9.** Arkiympäristön asioiden kehittämisen kohteet oppilaiden kokemana.

Edellisen kuvion sisältämien asioiden lapsilähtöinen kehittäminen voidaan osittain toteuttaa oppilaskuntatoiminnan keinoin. Kunnallisen päätöksenteon eri vaiheisiin sisältyvää lasten näkemysten kuulemista voidaan toteuttaa oppilaskuntien koulukohtaisella sidosryhmäyhteistyöllä tai koulujen keskinäisellä oppilaskuntayhteistyöllä.



Oppilaat vaikuttajina -aihekokonaisuuden tarkastelu osoitti eri kategorioitten tarkkarajaisten rajapintojen olevan vaikeasti määriteltäviä. Tutkimusaineiston perusteella voidaan kuitenkin todeta, että lasten esittämät näkemykset kouluyhteisöön vaikuttamisen kohteista osoittautuivat olevan toteuttamiskelpoisia ja hyödyllisiä. Vaikutusmahdollisuudet koettiin kohtuullisiksi, joskin näkemyseroja oppilaiden kesken löytyi. Samoin lasten esittämät näkemykset omaan arkiympäristöön liittyvistä kohteista olivat realistisia ja kokonaisvaltaista hyvinvointia edistäviä kehittämisehdotuksia. Näiden toiveiden osalta kuulemisen ja mielipiteiden huomioimisen toteutusta ei pystytty aineiston perusteella täysin ottamaan kantaa. Viitteitä kuitenkin saatiin siitä, että asuinalueen turvallisuuteen ja viihtyisyyteen oppilaat voivat vaikuttaa koulunsa oppilaskunnan ja kunnallisen lastenparlamentin kautta.

Oikeusministeriön julkaisussa (OM 2022:11, 28) määritellään kansalaispätevydeksi kansalaisen arvio omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnassa. Kansalaispätevyys voidaan ymmärtää heidän mukaansa joko normina, asennoitumisena tai käytöksenä. Kansalaispätevyyttä tutkittaessa kiinnitetään huomiota erityisesti asenteita koskevaan osa-alueeseen: siihen miten ihminen suhtautuu omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa poliittisessa järjestelmässä. Tästä näkökulmasta Kestilä-Kekkonen ym. (2022) jaottelevat kansalaispätevyys -käsitteen kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat sisäinen, ulkoinen ja kollektiivinen kansalaispätevyys. Näistä ensimmäisessä kansalaispätevyyden tunne perustuu omiin kykyihin, toisessa poliittisen järjestelmän ominaisuuksiin ja kolmannessa ryhmän vaikutusvaltaan. (OM 2022:11, 28.) Kansallisesti tarkasteltuna kansalaisten kokemus omista kyvyistään vaikuttaa politiikkaan on nuorilla aikuisilla eurooppalaisen vertailun heikoimpia. Sisäinen kansalaispätevyys on Euroopan alhaisimpia siitäkin huolimatta, että poliittinen tietämys on keskimäärin korkealla tasolla. (OM 2022:11, 40–41.) Seuraavaksi tarkastellaan lasten esittämiä näkemyksiä omasta sisäisestä kansalaispätevyydestään ja valmiuksistaan vaikuttaa yhteisiin asioihin.

## 5.2 Osallistumisen ja vaikuttamisen valmiudet

Vaikuttamisen valmiuksia, joita oppilaat haluaisivat itsessään kehittää, selvitettiin tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen avulla. Demokratiaosaamisen aihealueen tarkastelu kohdennettiin lasten vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoihin, kuten esimerkiksi oman mielipiteen esittämiseen ja toisten näkemysten kuuntelemiseen, sekä vaikuttamisen taitoihin. Lasten kykyä ja kyvykkyyttä olla mukana ja vaikuttaa itselle merkityksellisiin asioihin voidaan harjaannuttaa koulun arkityössä. Alakouluikäisten lasten vaikuttamisen valmiuksien kehittämistarpeita tarkasteltiin eri aineistoista sekä osallistuvan koululaisen että osallistuvan kuntalaisen näkökulmista.

Tässä luvussa peilataan lasten ilmaisemia vaikuttamisen valmiuksien kehittämistarpeita neljänteen kategoriaan, joka on nimetty oppilaan itsensä toteuttamisen edel-

lytysten kehittämisen ja autonomian vahvistamisen kategoriaksi. Kattegoria on muodostettu Euroopan neuvoston julkaisemaan demokratiaosaamisen kompetenssimalliin (Competences for democratic culture 2016) tukeutuen. Kattegoria sisältää oppilaiden ilmaisemien näkemysten tarkastelua mm. nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta, osallisuudesta, yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja demokratiaosaamisen kehittämistarpeista. Tulokset sisältävät myös oppilaiden kokemuksia yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason osallisuudesta ja asioihin vaikuttamisesta.

### 5.2.1 Yhteisiin asioihin vaikuttamisen kyvykkyys

Oppilaan suhtautumista mielipiteen kertomisen helppouteen tutkittiin kyselytutkimuksen kysymyksellä ”*Kuinka helppoa sinun on esittää oma mielipiteesi jostakin asiasta?*” Vastausvaihtoehdot oli pyydetty laajemmalla, kymmenportaisella asteikolla *erittäin helppoa* (10) - *hyvin vaikeaa* (1). Kysymyksen vastausten (n = 481) mediaani oli 8 (*ka* = 7.47, *kh* = 2.2). Tämän kysymyksen vastaajaryhmästä yli puolet (57 %, n = 276) oli valinnut vastauksen vaihtoehdoiksi jonkin kolmesta seuraavasta vaihtoehdosta: 10 (*erittäin helppoa*), 9 tai 8. Tulos osoittaa suurelle osalle vastaajista oman mielipiteen kertomisen olevan melko vaivatonta (*vinous* -.917, *huipukkuus* .415). Koulun kokoon liittyvässä tarkastelussa myönteisesti mielipiteen kertomisen helppouteen suhtautuneissa vastaajissa (n = 276) oli enemmän oppilasmäärältään suurten koulujen oppilaita (n = 152) kuin oppilasmäärältään pienten tai keskisuurten koulujen oppilaita (n = 124). Oppilasmäärältään suurten koulujen (yli 300) oppilaat ilmaisivat mielipiteen kertomisen olevan hieman helpompaa kuin pienten tai keskisuurten (oppilasmäärä alle 300) koulujen oppilaat.

Kuitenkin vastaajien kokonaismäärästä (n = 481) yhteensä kolmasosa eli 35% (n = 168) koki mielipiteen esittämisen jossakin määrin haasteellisena valitsemalla vastausvaihtoehdoksi joko 7, 6, 5 tai 4. Tulos viittaa melko suuren osan oppilaita kokevan epävarmuutta oman mielipiteen kertomisessa. Loput vastaajista eli 8 % (n = 37) oli valinnut vastausvaihtoehdon 3, 2 tai 1. Koulun oppilasmäärän mukaisessa ryhmittelyssä kuvastui eroja mielipiteen ilmaisemisen haasteellisudessa siten, että pienten ja keskisuurten koulujen oppilaita oli tässä ryhmässä hieman enemmän (10%, n = 23). Suurten koulujen oppilaiden vastausten prosenttiosuus oli tässä mielipiteen ilmaisemisen vaikeaksi kokevien vastaajien ryhmässä hieman pienempi (6%, n = 14). Tämän mielipiteen kertomisen helppoutta tarkastelevan kysymyksen tulokset antavat yleisellä tasolla viitteitä siitä, että oman mielipiteen ilmaisemisen kyvykkyuden harjaantumista tulisi monin tavoin tukea luokan ja koulun toimintatavoissa. Kaikista vastaajista yli kolmasosa (39%, n = 205) koki mielipiteen kertomisen jossakin määrin vaikeaksi (vastausvaihtoehdot 7,6,5,4,3,2 tai 1). Koulun oppilaita osallistavan toiminnan yhdeksi perustavoitteeksi tulee asettaa oppilaan kokevan minäpystyvyyden tunteen vahvistaminen oman mielipiteen kertomisessa.

Kyselytutkimuksessa pyydettiin vastaajia (n = 481) arvioimaan edellä kuvatulla kymmenportaisella asteikolla (*10 erittäin helppoa - 1 erittäin vaikeaa*) myös toisten kuuntelemisen taitoaan. ”*Kuinka helppoa sinun on kuunnella aidosti toisia?*” -kysymyksen tuottama mediaani oli 9 (*ka = 8.43, kh = 1.89*). Tulos osoittaa yleisellä tasolla oppilaiden kykyä pysähtyä kuuntelemaan toisten mielipidettä. Oppilaista yhteensä 79% (n = 378) oli sitä mieltä, että heidän on helppoa kuunnella aidosti toisten näkemyksiä. Vastausvaihtoehdoiksi oli valittu jokin seuraavista: 10 (*erittäin helppoa*), 9 tai 8. Täysin vastakkaista käsitystä ilmaisi vain 4% (n = 20) vastaajista, joiden vastausvaihtoehdot olivat 3, 2 tai 1 (*hyvin vaikeaa*). Kaikista vastaajista viidesosa eli yhteensä 21% (n = 103) oli sitä mieltä, että toisten kuunteleminen on jossakin määrin haasteellista. Nämä vastaajat olivat valinneet vastausvaihtoehdon 7, 6, 5, 4, 3, 2 tai 1.

Oppilaskunnan hallituksen jäsenyydellä ja mielipiteen ilmaisemisella tai toisten kuuntelemisella ei näyttänyt olevan merkitsevää keskinäistä yhteyttä. Eroa oli kuitenkin jonkin verran havaittavissa siinä, miten kaikkein myönteisintä vastausvaihtoehtoa (10 - *erittäin helppoa*) oli valittu sukupuolen mukaisesti. Tyttöjen kokonaismäärästä yhteensä 37% (n = 95) ja poikien kokonaismäärästä yhteensä 32% (n = 71) oli valittu kaikkein myönteisintä vaihtoehtoa (*erittäin helppoa*, 10). Jotta jokaisella lapsella olisi kykyä olla sosiaalisessa kanssakäymisessä vuorovaikutteisesti mukana luokka-, koulu-, tai yhteisötason keskusteluissa, on myös kuuntelemisen taitoa harjaannutettava. Näiden kahden edellä kuvatun väittämän tulokset antavat aihetta mielipiteen ilmaisemisen rohkaisun ja vuorovaikutteisuuden harjoittelun tärkeyden huomioimiseen koulun arjessa. Seuraavassa taulukossa numero 11 kuvataan viidesluokkalaisten lasten (n = 481) näkemysten jakautumista mielipiteen ilmaisemisen ja toisten kuuntelemisen helppoutta koskevasta kysymyksestä.

**Taulukko 11.** Mielipiteen ilmaiseminen ja toisten kuunteleminen.

Kuinka helppoa sinun on esittää oma mielipiteesi jostakin asiasta?														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		n	Ka	Kh
hyvin vaikeaa	1,7%	2,3%	3,7%	2,7%	2,9%	18,7%	10,6%	19,3%	17,1%	21,0%	erittäin helppoa			
n	8	11	18	13	14	90	51	93	82	101		481	7,5	2,2
Kuinka helppoa sinun on kuunnella aidosti toisia?														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		n	Ka	Kh
hyvin vaikeaa	1,0%	1,3%	1,9%	1,0%	0,8%	8,1%	7,3%	16,2%	27,9%	34,5%	erittäin helppoa			
n	5	6	9	5	4	39	35	78	134	166		481	8,4	1,9

Oppilaiden valmiuksia vaikuttaa koulu yhteisön yhteisiin asioihin kartoitettiin myös kyselylomakkeen muissa osioissa. Vastaaajia pyydettiin ilmaisemaan oma käsityksensä siitä, miten tärkeinä he pitivät vastausvalikkoon kirjattuja taitoja ja siitä, millaisia asioihin vaikuttamisen taitoja olisi hyvä osata. ”Mitä mieltä olet seuraavista asioista?” -osion yhtenä väittämänä oli ”Uskallan yleensä kertoa mielipiteeni”. Vastausvaihtoehto valittiin viisiportaiselta Likertin asteikolta (*täysin samaa mieltä* 5 – *täysin eri mieltä* 1). Kyselyosioon vastanneista 481 oppilaasta enemmistö eli 83% oli sitä mieltä, että he uskaltavat yleensä kertoa mielipiteensä ja valitsivat vastausvaihtoehdon joko ’*täysin samaa mieltä*’ (38%, n = 189) tai ’*melko samaa mieltä*’ (45%, n = 229). Vain yhteensä kahdeksan vastaajaa oli asiasta ’*täysin eri mieltä*’ (2%, n = 8).

Mielipiteen ilmaisemisen rohkeus näytti korreloivan kohtalaisesti oppilaan käsitykseen sosiaalisista suhteista. Viidesluokkalaisilta vastaaajilta kysyttäessä ”Mitä mieltä olet seuraavista asioista – uskallan yleensä kertoa mielipiteeni” havaittiin kohtalaista korrelaatiota seuraavien väittämien kohdalla: ”Minulla on koulussa kavereita” ( $r = 0.34, p = 0.001$ ) ja ”luokkani oppilaat viihtyvät yhdessä” ( $r = 0.33, p = 0.001$ ). Tuloksen mukaan oppilas, jolla on kavereita koulussa ja jonka luokkatoverit viihtyvät hyvin yhdessä uskaltaa paremmin kertoa mielipiteensä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sekä luokan sosiaalisella ilmapiirillä ( $r = 0.32, p < 0.001$ ) että oppilaiden koulumuönteisyydellä ( $r = 0.37, p < 0.001$ ) näytti olevan tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys siihen, miten oppilas kokee uskaltavansa kertoa mielipiteensä. Mitä koulumuönteisempiä oppilaat ovat, sitä paremmin he uskaltavat kertoa omia näkemyksiään. Tulokset myös osoittivat, että mitä paremmaksi he kokevat luokan sosiaalisen ilmapiirin, sitä paremmin he uskaltavat kertoa näkemyksensä.

Vaikuttamisen taitojen osaamisen tärkeyttä kartoittavan kysymyksen (”Miten tärkeinä pidät seuraavia taitoja?”) osatekijöitä tarkasteltiin määrällisinä muuttujina. Vastaaajia (n = 481) pyydettiin ilmaisemaan oma käsityksensä asiasta Likertin viisiportaisella asteikolla (5 *erittäin tärkeää* – 1 *ei ollenkaan tärkeää*). Vastaaajat pitivät kaikkia lomakkeessa esitettyjä vaihtoehtoja tärkeinä, sillä muuttujien mediaanit osoittautuivat olevan kaikki joko 5 (*erittäin tärkeää*) tai 4 (*melko tärkeää*). Oppilaat pitivät tärkeinä taitoina toisten arvostamista ja kunnioittamista. Vastaaajista yhteensä 73% (n = 345) piti toisten kunnioittamista *erittäin tärkeänä* (5) ja 22% (n = 105) *hyvin tärkeänä* (4). Kyselytutkimuksen mukaan oppilaiden määrittelemiä *erittäin tärkeitä* (5) taitoja kyselylomakkeessa esitetyistä vaihtoehdoista olivat: erilaisuuden hyväksyminen 79% (n = 375), tasa-arvoisuus 78% (n = 371), omasta terveydestä huolehtiminen 77% (n = 363), lasten oikeudet 74% (n = 352), toisten kuunteleminen 74% (n = 349), toisten kunnioittaminen 73% (n = 345), riidoista sopiminen 71% (n = 336), toisten auttaminen 71% (n = 334), vastuullisuus 70% (n = 330), kannustaminen 69% (n = 324), yhteistyötaidot 67% (n = 318), yritteliäisyys 67% (n = 317), kiusaamiseen puuttumisen taito 67% (n = 319), yhteistyökyky 65% (n = 306), sosi-

aalliset taidot 64% (n = 302) ja keskustelutaidot 64% (n = 303). Seuraavassa taulukossa numero 12 esitetään vastaajien tärkeiksi koettujen vaikuttamisen taitojen tunnusluvut ja jakaumat.

**Taulukko 12.** Tärkeinä pidetyt osaamisen erityispiirteet.

<b>Miten tärkeänä pidät seuraavia taitoja?</b>					
n = 481	Ka	Md	Kh	Vinous	Huipukkuus
Erilaisuuden hyväksyminen	4,73	5	,60	-2,67	8,80
Tasa-arvoisuus	4,72	5	,59	-2,57	8,31
Omasta terveydestä huolehtiminen	4,69	5	,63	-2,48	7,36
Lasten oikeudet	4,67	5	,65	-2,62	8,99
Toisten kunnioittaminen	4,66	5	,61	-2,12	5,99
Toisten kuunteleminen	4,64	5	,70	-2,60	8,59
Toisten auttaminen	4,62	5	,67	-2,05	5,02
Vastuullisuus	4,61	5	,69	-2,35	7,28
Yhteistyötaidot	4,60	5	,64	-1,86	4,69
Riidoista sopiminen	4,60	5	,71	-2,12	5,39
Yritteliäisyys	4,59	5	,66	-1,60	2,65
Kannustaminen	4,57	5	,75	-2,14	5,70
Yhteistyökyky	4,56	5	,69	-1,94	5,33
Keskustelutaidot	4,56	5	,68	-1,86	4,77
Kiusaamiseen puuttumisen taito	4,55	5	,78	-2,18	5,71
Sosiaaliset taidot	4,53	5	,72	-1,87	4,64
Liikunnan hyötyjen arvostaminen	4,52	5	,73	-1,72	3,38
Aloitekyky	4,46	5	,74	-1,48	2,64
Tunteiden hillitseminen	4,44	5	,78	-1,67	3,47
Rahan käyttö, säästäminen	4,40	5	,83	-1,68	3,34
Ympäristön- ja luonnonsuojelu	4,38	5	,81	-1,37	1,99
Kierrätys	4,30	4	,85	-1,33	1,87
Tietotekniikka	4,20	4	,89	-1,08	,96
Mediataidot	4,18	4	,90	-1,03	,86

a. Osoiden skaala 1–5

Kuten taulukosta voi havaita, oppilaiden näkemykset olivat keskenään melko yhdenmukaisia. Kyselyyn vastanneista oppilaista selkeä enemmistö piti erittäin tärkeänä erilaisuuden hyväksymistä (79%, n = 379), tasa-arvoisuutta 78% (n = 375), omasta terveydestä huolehtimista (77%, n = 368) ja lasten oikeuksien arvostamista 74% (n = 357). Demokratiaosaamisen asenteita kuvaavia osataitoja oppilaiden kirjaamista vastauksista jäsenyi vastuullisuus, yritteliäisyys ja toisten auttaminen. De-

mokratiaosaamisen taitojen osatekijöiksi luokiteltiin yhteistyökyky, yhteistyötaidot, riidoista sopimisen taito, toisten kuuntelemisen taito, keskustelutaito, aloitekyky ja sosiaaliset taidot. Tietoja ja kriittistä ymmärrystä kuvaaviksi oman osaamisen tärkeiksi osatekijöiksi jäsennettiin oppilaiden vastausten perusteella tietotekniikan ja median tietämys, omasta terveydestä huolehtiminen, liikunnan hyötyjen arvostaminen, rahankäyttö, kierrätys, ympäristön- ja luonnonsuojelun merkitys.

Vaikuttamisen taidot, joita käsiteltiin myös ryhmäkeskusteluissa, liitettiin useimmiten itsevarmuuden kokemukseen. Oppilaan kokemaa itsevarmuutta ja uskallusta oman näkemyksen esittämiseen edistää asioihin vaikuttamista. Seuraavaksi kuvailaan erään keskisuuren koulun (koulu 4) ryhmäkeskustelun etenemistä aiheeseen liittyen.

*Oppilas 23, tyttö: ”Ne, jotka haluaa kertoa oman näkökulman, ni kyl niit mun mielest ainaki kuunnellaan”.*

*Oppilas 18, tyttö: ”Joo, mut kyl pelätään, et jos sä sanot oman mielipiteen, ni se lytätään heti. Et jos sä sanot mielipiteen niinku uudistukset, mitä vois tehdä, ni ne lytätään sit kumoon silleen.”*

Oman mielipiteen kertomiseen tarvittavaa rohkeutta ja itseluottamusta arvostetaan, mutta toisaalta pelko toisten epäasiallisesta suhtautumisesta on olemassa. Tämän asian korjaamiseksi tarvitaan aikuisen vahvaa asianmukaista tukea. Lundyn (2007) esittämän lasten asianmukaisen kuulemisen malli painottaa turvallisen ilmapiiirin olemassaoloa. Eräässä toisessa ryhmäkeskustelussa (koulu 2) kiteytettiin vastaavaa asiaa seuraavasti: *”Et pitää vaan niinku uskaltaa sanoa omat mielipiteensä asioista. Sillon asiat toimii oikeesti kaikist parhaite”* (oppilas 11, tyttö). Oppilaan itseluottamus ja kyvykyys ilmaista omat näkemyksensä edesauttavat osallistumista yhteisten asioiden kehittämiseen.

## 5.2.2 Vaikuttamisen taitojen kehittämistarpeet

Osaaminen määritellään kyvyksi ottaa käyttöön ja hyödyntää arvoja, asenteita, taitoja, tietoja ja/tai ymmärrystä, joilla voidaan vastata asianmukaisesti ja vaikuttavasti eri tilanteisiin liittyviin vaatimuksiin, haasteisiin ja mahdollisuuksiin (EU 2020, 74). Euroopan neuvoston julkaiseman demokratiaoppaan mukaan tämä merkitsee asiaankuuluvien arvojen, asenteiden, tiedon, ymmärryksen ja taitojen valitsemista, aktivointia, koordinoitua ja järjestämistä sekä niiden soveltamista näihin tilanteisiin soveltuvan käyttäytymisen kautta. Lasten itsensä määrittelemät vaikuttamistyön osaamistarpeet liittyvät sosiaaliseen kanssakäyntiin, kuten hyvät käytöstavat, toisten kuunteleminen, oman mielipiteen kertominen, ryhmätyötaidot, yhteistyökyky ja aloitekyky. Vaikutta-

misen taidot ovat demokraattisen kulttuurin viitekehyyksen osa-alueen taito, jota oppilaat tarvitsevat osallistuessaan yhteisten asioiden kehittämiseen.

Kyselytutkimuksessa esitettiin oppilaille (n = 481) käytännön kysymys ”*Millaisia asioihin vaikuttamisen taitoja olisi hyvä osata?*” Lomakkeeseen oli kirjattu valmiiksi 18 erilaista taitoa, joista tuli valita kolme omasta mielestään tärkeintä taitoa. Puolet kaikista vastaajista (51%, n =243) oli sitä mieltä, että *hyvät käytöstavat* ovat kaikkein tärkein osa vaikuttamistyötä. Kaikki vastaajat vastasivat tähän kysymykseen yhdenmukaisesti. Toiseksi tärkeimmäksi vaikuttamisen taidoksi, jota vastaajat halusivat osata, oli *toisten kuuntelemisen taito* (33%, n = 161). Kolmanneksi eniten oppilaat halusivat osata *toisten arvostamista* (28%, n = 137). Seuraavassa taulukossa numero 13 esitetään vaikuttamisen taitojen osaamisen osatekijöitä, joita viidesluokkalaisten lapset valitsivat valmiiksi kirjatusta vastausvaihtoehdoista.

**Taulukko 13.** Vaikuttamisen valmiuksien kehittämistarpeita.

n = 481	Valittujen vastausten yhteismäärä	Vastauksen valinneiden henkilöiden prosenttiosuus koko vastaajajoukosta	Valittujen vastausten osuus kaikista vastauksista
	N	%	%
Hyvät käytöstavat	243	51	17
Toisten kuunteleminen	161	33	11
Toisten arvostaminen	137	28	10
Erilaisuuden hyväksyminen	118	25	8
Oman mielipiteen kertominen	103	21	7
Yhteistyökyky	89	19	6
Ryhmätyötaidot	74	15	5
Sosiaaliset taidot	73	15	5
Oikeudenmukaisuus	54	11	4
Aloitekyky	50	10	4
Tietokoneen käyttö- ja kirjoitustaito	48	10	3
Matemaattiset taidot	43	8	3
Taloustaidot	41	8	3
Tehokkuus	34	7	2
Tunteiden hillitseminen	33	7	2
Yritteliäisyys	32	6	2
Mediankäytön taidot	26	5	2
Vastuuntunto	26	5	2
Jotakin muuta, mitä?	23	5	2
Yhteensä	1408		

Edellä esitettyjen vastausvaihtoehtojen lisäksi oppilailla oli mahdollisuus lisätä avoimeen vastauskenttään itse keksimänsä vaihtoehto (*”jotakin muuta, mitä?”*). Jokin muu -vaihtoehdon valitsi yhdeksi kolmesta vaihtoehdosta vain 5% (n = 23) oppilaista. Avoimen vastauskentän sisällöt liittyivät vahvimmin toisten auttamiseen, kannustamiseen ja ystävällisyyteen liittyvien taitojen kehittämiseen.

Kyselytutkimuksessa pyydettiin myös vastaajia kirjoittamaan avoimeen tekstikenttään näkemyksiään siitä, millaisia vaikuttamisen ja osallistuvan kuntalaisen taitoja he haluaisivat kehittää itsessään. Vastauksia kertyi tämän kysymyksen osalta yhteensä 481, joista esimerkkeinä seuraavat maininnat: aktiivisuus, aloitekyky, yritteliäisyys, ystävällisyys, vastuullisuus, tunteiden hillitseminen, oman mielipiteen kertominen, oikeudenmukaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, ideointikyky, kannustamisen taito, itsehillintä, päätöksissä joustaminen, kuuntelemisen taitoa, kielitaito, rehellisyys, toisten auttaminen, mediankäyttö, taloustaidot, sometaidot ja äänestäminen. Aineistoa analysoitiin oppilaan itsensä toteuttamisen edellytysten näkökulmasta. Oppilaan oma-aloitteisuutta, tahtoa ja autonomiaa tukevalla oppimisyhteisön ilmapiirillä voidaan tukea itsensä toteuttamisen edellytysten toteutumista. Lisäksi eri oppiaineisiin sisällytetyllä laaja-alaisen osaamisen opetuksella on merkitystä demokratiaosaamisen vahvistumisessa. Kyselyn avoimen vastauskentän kirjauksissa korostui taitojen osuus. Demokratiaosaamisen osatekijöistä taidot ovat koulun yhteisiin asioihin vaikuttamisessa ja kuntalaisvaikuttamisessa erityispiirteitä, joita oppilaat haluavat itsessään kehittää. Yhteisten päämäärien saavuttamiseksi tarvitaan joustavuutta ja sopeutumista omien ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen sopeuttamiseen ja säätelyyn. Samoin yhteistyötaidot ja konfliktinratkaisutaidot ovat osaamista, jota tarvitaan yhteisen hyvään tähtäävässä toiminnassa.

Kyselytutkimuksesta kootut oppilaiden esittämät alkuperäisilmaukset luokiteltiin aluksi teoriaohjaavasti Euroopan neuvoston (2016) laatimaan kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetenssikehikon osaamisalueiden mukaisesti. Seuraavassa taulukossa numero 14 kuvataan alkuperäisilmausten avulla oppilaiden (n = 481) tärkeäksi kokemia vaikuttamiseen liittyviä kompetensseja, joita heidän mielestään olisi hyvä osata kunnan asukkaana. Alkuperäisilmaisun jäljessä oleva numero viittaa anonyymin vastaajan tunnukseen. Oppilaiden vastaukset heijastivat määrällisesti eniten demokratiaosaamisen osatekijöitä, jotka liittyivät taitojen osa-alueeseen.



**Taulukko 14.** Osallistuvan kuntalaisen osaamistarpeita.**Millaisia vaikuttamisen ja osallistuvan kuntalaisen taitoja sinä haluaisit kehittää itsessäsi?**

n = 481

Oppilaan alkuperäisilmaus	Alkuperäisilmauksen sisältö	Demokratiaosaamisen osatekijä	Demokratiaosaaminen
- Oikeudenmukaisuutta ja äänestämistä (nro 68)	Demokratia	Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen Demokratian arvostaminen	Arvot
- Yritteliäisyyttä, en ole aina innoissani kaikesta mitä koulussa tehdään (nro 208) - Uskaltaa pitää enemmän puoliaan esim. päätöksenteossa (nro 291)	Yritteliäisyys Vastuu Rohkeus	Kunnioitus Kansalaisasenne Vastuu Minäpystyvyyys	Asenteet
- Aloitekykyä, koska en ole hyvä aloittamaan keskustelua tai kertomaan ideoitani (nro 166) - Haluaisin kehittää aloitekykyä, jotta saisin ideoitani esille (nro 293) - Ehkä voisin viitata aktiivisemmin oppilaskunnassa (nro 276) - Voisin ilmaista ehkä vielä rohkeammin asiani (nro 26) - Haluan parantaa keskustelun aloitustaitoani (nro 140) - Haluaisin hyvät käytöstavat, olla sosiaalinen, hyväksyä erilaisuutta ja kuunnella toisia (nro 428) - Haluaisin kehittää ystävällisyyttä ja kärsivällisyyttä joissakin asioissa (nro 312) - Että ei menisi hermot heti, kun joku ei ymmärrä asioita :D (nro 191) - Että sovin joukkoon nopeasti, ymmärrän säännöt nopeasti ja olen hyvä siinä mihin osallistun (nro 57) - Haluaisin olla parempi keskittymään johonkin (nro 183) - Haluaisin olla rohkeampi (nro 287) - Haluaisin olla tekemisissä apua tarvitsevien kanssa (nro 279) - Haluaisin oppia erilaisia sosiaalisten asioiden harjoittamista (nro 456) - Haluaisin osata hillitä itseäni ääneni kanssa - Haluaisin parantaa ryhmätyöskentelyäni (nro 106) - Haluan että mielipiteitäni kuunnellaan ja kunnioitetaan ihan missä vain aiheessa (nro 461) - Haluan hillitä tietyissä hetkissä hermojani, oppia paljon sosiaalisia taitoja (nro 10)	Aloitekyky Aktiivisuus Toisten huomioiminen Kuuntelu- ja havainnointitaidot Joustavuus ja sopeutumiskyky Empatiataidot Ryhmätyötaidot Tunnetaidot Itsesäätelytaidot	Yhteistyötaidot	Taidot
- Taloustaitoa (nro 347) - Rahankäyttöä (nro 442)	Talousosaaminen	Tieto ja kriittinen itseyymmärrys Tieto ja kriittinen ymmärrys taloudesta	Tiedot ja kriittinen ymmärrys

Oppilaan vaikuttamisen valmiuksien vahvistamisen lähtökohtana on käytännön tilaisuuksien tarjoama harjoittelu, koska osallistumisen ja vaikuttamisen harjaantuminen toteutuu sosiaalisessa kanssakäymisessä. Omaksutut osallisuus- ja yhteistyö-

taidot tukevat yhteisten asioiden eteenpäin viemistä. Opetussuunnitelmakirjauksen mukaan kokemusten kautta oppilaat oppivat vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta. Samalla he oppivat hahmottamaan sääntöjen ja sopimusten sekä luottamuksen merkityksen (OPH 2014:96, 24). Lasten laaja-alaisen osaamisen tukemiseksi oppimiskokonaisuuteen sisällytetään myös yrittäjyyskasvatusta, joka valmentaa oppilaiden talousosaamista ja oma-aloitteisuutta. (ks. yrityskylä.fi)

### Osallistuva oppilas oppilaslähtöisen toimintakulttuurin voimavarana

Oppilaslähtöisen toimintakulttuurin toteutumiseksi keskeistä on osallisuuteen liittyvien valmiuksien harjaannuttaminen. Oppilaan aktiivinen toimijuus oman kouluyhteisönsä hyväksi näyttäytyy intona ja kykynä olla mukana ja vaikuttaa. Aktiivista toimijuutta voidaan tukea näkemällä oppilaat vaikutusvaltaisina toimijoina ja oman arkiympäristönsä erityisasiantuntijoina. Etenkin kouluviihtyvyyteen liittyvät asiat kiinnostavat oppilaita, mikä hyödyttää koulukulttuurin kehittämistä.

Kyselyssä selvitettiin vastaajien käsityksiä kehittämis ehdotuksen tekemisestä ja sen mahdollisesta toteutumisesta. Kysymyksen ”*Oletko joskus tehnyt koulussasi kehittämisehdotuksen viihtyisyyden parantamiseksi?*” tulokset osoittavat, että vain noin neljäsosa vastaajista (n = 483) oli tehnyt kehittämis ehdotuksen (26%, n = 126). Vastaajista viidesosa (21%, n = 101) ei ollut tehnyt lainkaan kehittämis ehdotusta. Suurin osa eli yhteensä yli puolet (53%, n = 256) vastaajista ei osannut lainkaan ilmaista kantaansa valitsemalla vastausvaihtoehdon ”*en osaa sanoa*”. Tämä oppilasjoukko, joka ei halua tai osaa määritellä omaa osallistumistaan viihtyisyyden kehittämiseen, on määrällisesti suuri. Koulun oppilaita osallistavan toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää oppilaiden mukanaoloa tavalla tai toisella oppilasnäkökulmaisuuden toteuttamiseksi. Tämän ratkaisuna voisivat olla luokkatasoiset keskustelut, joista karttuisi mukanaolon kokemusta yhteisiin asioihin vaikuttamisessa. Mikäli oppilas ei ole omasta mielestään koskaan ehdottanut mitään esimerkiksi viihtyisyyden parantamiseksi tai ei osaa määritellä omaa kontribuutiotaan, on koulun osallisuuskulttuurin toteuttamisen käytänteitä syytä tarkastella uudelleen ja tuotava entistä enemmän oppilaiden tietoisuuteen vaikuttamisen keinoja ja käytänteitä.

Kehittämis ehdotuksen toteutumista selvitettiin kysymyksellä ”*Onko sinun esittämäsi idea tai ehdotus toteutunut?*” Vastaajista (n = 483) yhteensä vain noin viidesosa 19% (n = 91) suhtautui myöntävästi asioiden toteutumiseen. Suuri joukko oppilaita eli yhteensä 40% (n = 195) vastaajaa ei uskonut ideoiden toteutumiseen ja valitsi kielteisen vastauksen. Yhtä suuri joukko oppilaita eli yhteensä 41% (n = 197) ei osannut määritellä onko esitetty idea tai ehdotus lainkaan toteutunut. Tulokset osoittavat oppilaiden käsitysten olevan hyvin varovaisia ideoiden lopullisen toteuttamisen arvioinnissa. Ongelma saattaa piillä myös päätöksenteon tiedonkulussa, jolloin oppilaita ei ole asianmukaisesti informoitu toteutuneesta päätöksestä (ks. Lundy

2007). Ristiintaulukoimalla nämä kaksi muuttujaa voitiin edelleen tarkastella oppilaan asioihin vaikuttamisen toiveen ja todellisuuden välistä yhteyttä, joka osoittautui voimakkuudeltaan kohtalaiseksi. Seuraavassa taulukossa numero 15 kuvataan muuttujien jakaumia ristiintaulukoinnin avulla kysymyksistä ”Oletko joskus tehnyt kehittämisehdotuksen viihtyisyyden parantamiseksi?” ja ”Onko sinun esittämäsi idea tai ehdotus toteutunut?”

**Taulukko 15.** Kehittämisehdotusten tekeminen ja niiden toteutuminen.

			Onko sinun kertomasi idea tai ehdotus toteutunut?			Yhteensä
			en osaa sanoa	ei	kyllä	
Oletko joskus tehnyt koulussasi kehittämisehdotuksen viihtyisyyden parantamiseksi?	en osaa sanoa	Yhteensä	149	73	34	256
		% kehittämisehdotuksen tehneiden keskuudessa	58%	29%	13%	100,0%
		% kaikista yhteensä	31%	15%	7%	53%
	ei	Yhteensä	15	76	10	101
		% kehittämisehdotuksen tehneiden keskuudessa	15%	75%	10%	100,0%
		% kaikista yhteensä	3%	16%	2%	21%
	kyllä	Yhteensä	33	46	47	126
		% kehittämisehdotuksen tehneiden keskuudessa	26%	37%	37%	100,0%
		% kaikista yhteensä	7%	10%	10%	27%
Yhteensä		Yhteensä	197	195	91	483
		% kehittämisehdotuksen tehneiden keskuudessa	41%	40%	19%	100,0%
		% kaikista yhteensä	41%	40%	19%	100,0%

$\chi^2 = 113,36$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0.001$ , Cramérin  $V = 0,34$

Taulukossa esitettyjen muuttujien jakaumat kehittämisehdotuksen tekemisen ja toteutumisen välillä osoittavat, että kehittämisehdotuksen tehneiden vastaajien keskuudessa vain runsas kolmasosa (37%,  $n = 47$ ) koki oman ehdotuksensa myös toteutuneen. Tämä joukko oli määrältään vain kymmenesosa kaikista vastaajista (10%,  $n = 47$ ). Kehittämisehdotuksen tehneistä oppilaista samansuuruinen joukko (37%,  $n = 46$ ) ilmaisi kantansa siitä, että heidän kertomansa idea tai ehdotus ei ollut lainkaan toteutunut. Kehittämisehdotuksen tehneiden joukosta 26% ( $n = 33$ ) ei osannut ottaa kantaa idean mahdollisesta toteutumisesta. Vastaajat, jotka eivät osanneet määrittellä omaa aktiivisuuttaan (53%,  $n = 256$ ) kehittämisehdotuksen tekemisessä, eivät myöskään yleisesti suhtautuneet myönteisesti ideoiden tai aloitteiden mahdolliseen toteutumiseen. Sama havainto muodostui niiden oppilaiden osalta, jotka eivät olleet

tehneet lainkaan kehittämisehdotusta. Myös tämä vastaajajoukko suhtautui vähemmän myönteisesti ideoiden ja aloitteiden mahdolliseen toteutumiseen.

Oppilaiden käsityksiä kehittämisaloitteiden tekemisen etenemisistä ja toteutumista tarkasteltiin tutkimuksen kaikilla aineistolla. Kyselytutkimuksen kysymykseen ”*Oletko joskus tehnyt koulussasi kehittämisehdotuksen viihtyisyyden parantamiseksi?*” vastanneista oppilaista (n = 483) vain noin neljäsosa (26%, n = 126) kertoi tehneensä joskus jonkun kehittämisehdotuksen omassa koulussaan. Huomiota kiinnitti myös se, että yli puolet (53%, n = 256) vastaajista ei osannut lainkaan määrittellä omaa osallistumistaan ja valitsi vastausvaihtoehdoksi ”*en osaa sanoa*”. Lisäksi viidesosa vastaajista (20%, n = 101) ei ollut omasta mielestään lainkaan tehnyt kehittämisehdotusta viihtyisyyden parantamiseksi. Tulos yllätti siten, että oppilaiden oli vaikeaa määrittellä oma-aloitteisesti tehtyä kehittämisehdotusta. On myös mahdollista, että kehittämisehdotuksen tekemisen konteksti ymmärrettiin laajempaan koulun kehittämiseen liittyvänä kokonaisuutena eikä matalalla kynnyksellä luokkayhteisössä tehtynä ideointina. Toisaalta tulos antaa aihetta pohtia, onko oppilaan käsitys omista vaikuttamisen kyvyistään heikko. Mikäli oppilaille on selkeästi tarjottu tilaisuutta ilmaista omia kehittämisehdotuksiaan jostakin yhteisesti kehitettävästä asiasta on lapsen ja nuoren helpompaa valita oikea vastausvaihtoehto (*kyllä – ei – en osaa sanoa*).

### 5.2.3 Demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen harjaantuminen

Euroopan neuvoston julkaisema kirja ”Demokraattisen kulttuurin kompetenssit viitekehys” (Euroopan neuvosto 2020, 72-73) selkeyttää demokratiakansalaisuuteen kasvua ja kasvatusta seuraavasti: Kasvatus demokraattiseen kansalaisuuteen tarkoittaa koulutusta, kasvatusta, tietoisuuden lisäämistä, tietoa, käytäntöjä ja toimintaa, joilla oppijoille pyritään antamaan tietoa, taitoja ja ymmärrystä ja kehittämään heidän asenteitaan ja käyttäytymistään siten, että he saavat edellytykset käyttää ja puolustaa demokraattisia oikeuksiaan ja vastuitaan yhteiskunnassa arvostaen monimuotoisuutta ja osallistuen aktiivisesti demokraattiseen toimintaan demokratiaa ja oikeusvaltioperiaatetta edistävällä ja suojaavalla tavalla (Euroopan neuvosto 2020, 72–73). Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään oppilaiden itsensä määrittelemien vaikuttamisen valmiuksien kehittämisen lisäksi oppilaiden suhtautumista yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Demokratiaosaamisen valmiuksien kehittämistä tarkasteltiin äänestämisen mielekkyyden ja merkityksen näkökulmasta. Oppilaiden suhtautumista äänestämiseen (esimerkiksi kunnallisvaalit, eduskuntavaalit, presidentinvaalit ja EU -vaalit) selvitettiin kyselytutkimuksen kysymyksellä ”*Aiotko äänestää aikuisena oikeissa vaaleissa?*” Vastausvaihtoehdot olivat *kyllä – ei – en osaa sanoa*. Tulokset osoittavat,

että viidesluokkalaisille oppilaille virallisissa vaaleissa äänestäminen ei ole vielä läheinen asia. Oppilaista huomattavan suuri osa eli yhteensä 39% (n = 185) valitsi vaihtoehdon ”*en osaa sanoa*”. Äänestämisen kannalla eli myönteisen vastauksen valinneita oppilaita oli yhteensä 54% (n = 254) ja kielteisen vastauksen valitsi yhteensä 7% (n = 34) vastaajista.

## Äänestämisen merkitys ja hyöty

Oppilailta pyydettiin lisäksi avoimella tekstikentällä vastauksia kysymykseen ”*Mitä hyötyä on äänestämisestä?*” Oppilaiden kirjaamat vastaukset luokiteltiin sisällön perusteella alaluokkiin. Seuraavassa taulukossa numero 16 kuvataan esimerkkejä oppilaiden alkuperäisilmaisuista demokraattisen yhteiskunnan toimintaan liittyen.

**Taulukko 16.** Äänestämisen hyödyt oppilaiden kokemana.

<b>Mitä hyötyä on äänestämisestä?</b>	
Oppilaan alkuperäisilmaus	Ilmaisun sisältö
- Saadaan demokraattinen päätös (nro 222)	Päätöksenteko
- Tulee oikea päätös (nro 225)	
- Että kansa saa päättää koska se on hyvin tärkeää (nro 436)	Demokratia
- Siitä tiedetään kansan päätös (nro 162)	
- Silloin voit itse vaikuttaa hiukan valintaan (nro 6)	
- Kansaa saa sanoa omat mielipiteensä (nro 175)	
- Se, että kaikki äänet lasketaan (nro 319)	
- Saadaan yhteisymmärrys demokraattisesti (nro 239)	
- Ei tule niin paljon kiistoja (nro 353)	
- Päästään sopuun (nro 182)	
- Otetaan demokraattisesti kantaa asioihin (nro 364)	
- Jokainen saa äänestää sitä kenestä he tykkäävät (nro 156)	
- Äänestäminen on reilua, hyvä yhteisymmärrys (nro 144)	Äänestäminen
- Äänestyksessä voi äänestää haluamaansa henkilöä (nro 224)	
- Sitä että kansa saa äänestää (nro 452)	
- Saa oman mielipiteensä esille näkymättömästi (nro 217)	
- Että saa äänestää sitä mikä on parhain (nro 498)	
- Ihmiset voivat tietää kuka on sopiva siihen juttuun (nro 29)	
- Saadaan hyvä edustaja (nro 153)	
- Sitä, että saadaan oikeat henkilöt (nro 432)	
- Tulee pätevämpiä johtajia (nro 104)	
- Oikeat ihmiset pääsevät valtaan (nro 54)	
- Virkaan pääsevät oikeat ihmiset (nro 327)	Henkilövalinta
- Äänestäminen tuo esille ihmisten mielipiteitä (nro 471)	
- Se, että jonkun asian johtaja vaihtuu (nro 284)	
- Se, että Suomen asioita hoitaisi joku (nro 85)	
- Silloin voi vaikuttaa esim. kuka tulee presidentiksi (nro 4)	
- Jos haluaa jonkun tulevan presidentiksi (nro 427)	
- Valitsemaan hyviä presidenttejä ja muita (nro 415)	
- Siinä kaikki täysi-ikäiset saavat sanoa oman mielipiteensä (nro 97)	

**Mitä hyötyä on äänestämisestä?**

Oppilaan alkuperäisilmaus	Ilmaisen sisältö
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jokainen saa laittaa oman mielipiteen (nro 292)</li> <li>- Saa esittää oman mielipiteensä</li> <li>- Tiedetään kaikkien mielipide</li> <li>- Jokainen saa kertoa oman mielipiteensä</li> <li>- Silloin kuullaan monen ihmisen mielipiteet</li> <li>- Voi ilmaista oman mielipiteensä jostakin asiasta (nro 315)</li> <li>- Oma ääni kuuluviin (nro 185)</li> <li>- Siitä ollaan varmoja, että kaikki ovat samaa mieltä (nro 67)</li> <li>- Silloin voi ottaa kantaa tärkeisiin asioihin! (nro 178)</li> <li>- Tiedetään, että kuka on paras (nro 433)</li> <li>- Saa vaikuttaa oman maansa turvallisuuteen ja varoihin (nro 213)</li> <li>- Sen avulla pystyy vaikuttamaan asioihin enemmän (nro 275)</li> <li>- Voi vaikuttaa asioihin (nro 219)</li> <li>- Siitä on hyötyä esim. kaupungillemme (nro 444)</li> <li>- Siitä voi toteutua hienoja juttuja (nro 139)</li> <li>- Tehdä maasta paremman (nro 336)</li> <li>- Että tulee tunnetuksi (nro 158)</li> <li>- Se on yleissivistystä (nro 450)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mielipiteen ilmaisu</li> <li>Kannanotto</li> <li>Vaikuttaminen</li> <li>Muutoksen aikaansaaminen</li> <li>Tunnetuksi tuleminen</li> <li>Osaaminen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En osaa sanoa äänestämisestä mitään (nro 52)</li> <li>- En tiedä en ole oikein seurannut (nro 446)</li> <li>- En tiedä tarkkaan (nro 464)</li> <li>- En tiedä, ainakaan vielä (nro 352)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ei osaa sanoa</li> </ul>

Äänestämisen hyödyt oppilaiden kokemana liittyivät määrällisesti tarkastellen vahvimmin mielipiteen ilmaisen, vaikuttamisen mahdollisuuden ja demokraattisen päätöksenteon aihepiireihin. Oppilaiden oma kokemus äänestämisestä todennäköisimmin liittyy oppilaskunnan hallituksen vaaleihin, joten äänestämisen hyödyissä tuli esille tehtävään sopivan henkilön valitseminen muutosten aikaansaamiseksi. Tulvaisuudessa äänestämistä yhteiskunnallisissa vaaleissa kysyttiin kyselytutkimuksen kysymyksellä ”*Aiotko äänestää aikuisena oikeissa vaaleissa?*” Kysymyksen lisäselitteeksi oli kirjattu kunnallisvaalit, eduskuntavaalit, presidentinvaalit tai EU -vaalit. Vastausten vaihtoehtoina olivat *kyllä – ei – en osaa sanoa*. Tulokset osoittavat, että päätös tulvaisuudessa äänestämisestä ei ole viidesluokkalaisille lapsille (n = 473) vielä selkeytynyt. Yli puolet vastaajista (54%, n = 254) aikoo äänestää täysi-ikäisenä vaaleissa, mutta vastaajista yhteensä 39% (n = 185) ei osannut ottaa kantaa asiaan ja valitsi vastausvaihtoehdon ”*en osaa sanoa*”. Kuitenkin yhteensä vain 7% (n = 34) äänestämistä koskevaan kysymykseen vastanneista kaikista oppilasta valitsi kielteisen vaihtoehdon.

Kansallisesti on havaittu, että nuorten (18–24 -vuotiaiden) äänestysaktiivisuus on viime vuosina vahvistunut. Äänestysprosentti nousi esimerkiksi vuoden 2024 presidentinvaaleissa edellisiin vuoden 2018 vaaleihin verrattuna. Euroopan unionin julkaiseman opetustietopakedin (2024) mukaan yli 18 -vuotiaat nuoret haluavat äänestämällä puolustaa demokratiaa, vaikuttaa ja vastata ympärillään oleviin maailmanlaajuisiin

haasteisiin, joita mikään EU -maa ei pysty ratkaisemaan yksin. (EU 2024, 6). Kyseisessä julkaisussa tuodaan esiin asioita, joiden vuoksi nuoret eivät halua äänestää. Äänestämisen esteenä voi olla se, että nuoret eivät tiedä ketä äänestäisi tai että he eivät halua osallistua politiikkaan. Nuoret eivät myöskään välttämättä usko, että heidän äänellään on merkitystä. (EU 2024, 6.) Nuoret kuitenkin tiedostavat, että demokratia alkaa ihmisistä ja että vaaleissa tehdyt päätökset vaikuttavat nuorten elämään.

Alakouluikäisten lasten näkökulmasta demokratiakulttuurin edellyttämään osaamiseen sisältyy lapsen oikeuksien tunteminen. Lasten oikeuksien tuntemisen osalta kyselytutkimukseen vastaajilta kysyttiin ”*Kuinka tärkeänä pidät seuraavia taitoja... lasten oikeudet?*”. Kaikista tähän kysymykseen vastanneista (n = 481) yhteensä 71% (n = 357) oli sitä mieltä, että lasten oikeuksien tunteminen oli *erittäin tärkeä* asia (5). Tytöt valitsivat vaihtoehdon *erittäin tärkeää* (5) hieman poikia enemmän (tytöt 79%, n = 204 ja pojat 69%, n = 153). Tätä kysymystä tarkasteltiin myös oppilaskunnan hallituksen jäsenten ja ei-jäsenten välisenä vastausten vertailuna. Molemmat ryhmät kokivat lasten oikeudet erittäin tärkeiksi, joten eroa ei havaittu. Oppilaskunnan hallituksen jäsenistä yhteensä 86% (n = 54) ja muista oppilaista yhteensä 73% (n = 298) valitsi vaihtoehdoksi *erittäin tärkeää* (5). Vastaajien kokonaismäärä oli oppilaskunnan jäsenyyttä koskevassa tarkastelussa yhteensä 473 oppilasta.

Demokratiakulttuurin edellyttämän osaamisen vahvistaminen on asia, jota kouluyhteisöissä pyritään toteuttamaan. Tätä asiaa tarkastelevan tutkimuskysymyksen määrällinen ja laadullinen analyysi tuotti tulokseksi ymmärrystä siitä, millaisia vaikuttamisen valmiuksia oppilaat haluaisivat itsessään vahvistaa. Tulokset osoittavat, että oppilaiden ilmaisemat demokratiaosaamisen osatekijöiden kehittämistarpeet kohdistuvat laajimmin yhdessä toimimisen edellytyksien toteuttamiseen. Toisten kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen, yhteistyötaidot, vastuullisuus ja tasa-arvoisuus ovat esimerkkejä oppilaiden tärkeinä pitämistään taidoista. Vaikuttamisen taidot, joita oppilaat haluaisivat itsessään kehittää, linkittyvät sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittaviin taitoihin, kuten hyvät käytöstavat, toisten arvostaminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Oppilaiden ilmaisemat arviot kyvyistään toisaalta kuunnella aidosti muita ja toisaalta esittää omat näkemyksensä olivat melko myönteiset. Tukea ja harjaantumista kuitenkin tarvitaan mielipiteen kertomisen osaamisen vahvistamiseen, sillä kyselytutkimuksen vastaajista yhteensä 13% (n = 64) koki oman kyvykkyyden olevan vähäistä. Toimintakertomusaineistosta (T5) poimittu alkupe-  
räisilmaisu kuvaa osallistumisen ja mukanaolon kiehtovaa kokemusta ”*Kokouksiin jännitti tulla, mutta paikan päällä viihdyttiin.*” Yhteiseen päätöksentekoon osallistuminen harjaannuttaa ja vahvistaa kyvykkyyttä. Demokratiaosaamisen valmiuksien kehittymisen tukeminen erilaisilla koulun vuorovaikutteisilla ja demokraattisilla käytänteillä on tärkeää yhteiskunnallisen osallistumiskyvykkyyden vahvistamiseksi. Yksilön valmistautuminen elämään demokraattisen yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä on keskeinen yhteiskunnallinen tavoite.

## 5.2.4 Tulosityhteenveto demokratiaosaamisen valmiuksista

Tämän tutkimuksen toisena intressinä oli selvittää ja jäsentää osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyviä kykyjä ja valmiuksia lasten itsensä määrittelemänä kehittämistarpeina. Tutkimustulokset osoittivat, että lapsilla on kiinnostusta ja halua oppia erilaisia osallisuus- ja demokratiataitoja. Kyselyn tulosten mukaan tärkeinä pidetyt osallisuus- ja demokratiataidot olivat yhdenvertaisesti yhdessä toimimisen taidot, kuten erilaisuuden hyväksyminen, tasa-arvoisuus, vastuullisuus sekä toisten kunnioittaminen, kuunteleminen ja auttaminen. Näiden yhteistyötaitojen lisäksi oppilaat arvostivat lasten oikeuksien tuntemista. Koulupäivän turvallisuuden, viihtyisyyden ja yhteisöllisyyden edistämisen osalta vastaajat kokivat tärkeiksi taidoiksi sosiaaliset taidot, yhteistyökyvyn, keskustelutaidot, riidoista sopimisen, kiusaamiseen puuttumisen ja tunteiden hillitsemisen taidot. Asioihin vaikuttamisen taitojen erityispiirteiden keskinäisessä vertailussa ei ollut havaittavissa suuria eroja, sillä vastaajien mielestä niiden osaaminen oli yleisesti hyvin tärkeää. Ryhmäkeskustelujen osalta itseluottamus, itsevarmuus ja uskaltaminen osoittautuivat vaikuttamisen taitojen osalta tärkeiksi.

Alakouluikäisten lasten näkemysten mukaan tärkein taito on *hyvät käytöstavat*. Vastaajista yhteensä puolet (51%) arvosti hyviä käytöstapoja. Muut vaikuttamisen taidot, joita lapset halusivat itsessään kehittää, nivoutuivat yhteen edellä kuvattujen, lasten tärkeinä pitämien taitojen kanssa. Nämä taidot liittyivät yhdessä toimimisen perusarvoihin, kuten hyvät käytöstavat, toisten kuunteleminen, toisten arvostaminen, erilaisuuden hyväksyminen, oman mielipiteen kertominen ja yhteistyökyky. Osallistuvan kuntalaisen osaamistarpeiden osalta lapset määrittelivät tärkeiksi taidoiksi mm. aloitteen tekemisen, yritteliäisyyden, hyvät käytöstavat, yhteistyötaidot ja sosiaaliset taidot. Näitä demokratiaosaamiseen liitettyjä arvoja, asenteita, tietoja ja taitoja voidaan demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen sisällöllillä opettaa. Erityisesti erilaisuuden hyväksyminen, tasa-arvoisuus, lasten oikeudet ja toisten arvostaminen ovat ihmisoikeuskasvatukseen tärkeitä sisältöjä.

Vuorovaikutustaitojen harjoittelu on koulun päivittäisen arkityön ydintä. Kuitenkin suuri osa vastaajista koki epävarmuutta omissa vuorovaikutustaidoissaan. Kyselyyn vastaajista yhteensä 41% ilmaisi oman mielipiteen kertomisen olevan jossakin määrin haasteellista valitsemalla kymmenportaisesta asteikosta vastausvaihtoehdon välillä 7–1. Hieman helpommaksi vuorovaikutustaidoksi osoittautui toisten kuuntelemisen taito, jonka vastaava prosenttiosuus oli 21%. Tämä vastaajaryhmä koki toisten kuuntelemisen olevan jossakin määrin haasteellista valitsemalla kymmenportaisesta asteikosta vastausvaihtoehdon välillä 7–1. Tutkimustulos osoittaa taitojen harjoittelun tarpeellisuuden, jotta vuorovaikutustaitojen osaaminen vahvistuisi kaikkien oppilaiden osalta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 10) kuvataan koulun yhteisten asioiden ja toiminnan kehittämisen osa-alueita oppilaan kyvykkyyden kehittämisen tar-



peiden näkökulmasta. Oppilaan kyvykkyyttä osallistumiseen ja vaikuttamiseen voidaan tukea ja harjaannuttaa eri tavoin.

OPPILAAN OSALLISTUMISEN JA VAIKUTTAMISEN harjaantumisen tukeminen kouluyhteisössä
Oppilaan oma-aloitteisuutta, tahtoa, osallisuutta ja autonomiaa tukeva koulukulttuuri
Oppilaiden keskinäistä yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä tukeva koulukulttuuri
Eri oppiaineita yhdistäviä laaja-alaisia osaamisalueita (L7) vahvistava koulukulttuuri
Demokratiakasvatuksen osa-alueita vahvistava koulukulttuuri (tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja kriittisen ymmärryksen harjaantuminen)
Oppilaskuntatoimintaa tukeva koulukulttuuri

**Kuvio 10.** Demokratiaosaamisen harjaantumisen tukeminen koulukulttuurissa.

Oppilaan oma-aloitteisuutta, tahtoa, kyvykkyyttä ja osallisuutta voidaan edistää oppilaiden autonomiaa edistävässä ilmapiirissä, jossa vertaisten ja aikuisten antama tuki on saatavilla. Luokissa käytävät vuorovaikutteiset keskustelut ja neuvottelut tuottavat oppimiskokemuksia ja harjaannuttavat demokratiaosaamista. Eri oppiaineisiin sisällytetty demokratiakasvatus ja laaja-alaisen osaamiseen tähtäävä opetus harjaannuttaa omalta osaltaan lasten kyvykkyyttä osallistua yhteisen hyvän kehittämiseen. Koska sisäinen kansalaispätevyys on yhteydessä itsetuntoon (OM 2022:11, 32), tulisi vaikuttamisen edellytyksiä, kykyjä ja kyvykkyyttä harjaannuttaa. Lasten vaikuttamisen valmiuksien kehittäminen koulun toimintakulttuurissa on yhteiskunnallisesti tärkeää. Oppilaskunnan hallitus toteuttaa koulun kaikkia oppilaita osallistavaa toimintaa ja harjaannuttaa lasten osaamista ja kyvykkyyttä yhteisten asioiden hoitamiseen. Kansallisesti toteutetun tutkimuksen (Koulutuksen merkitys kansalaispätevyyden kehittymisessä – Education, Political Efficacy and Informed Citizenship, EPIC -hanke) mukaan 9.-luokkalaisista yli puolet (55 %) kokevat sisäisen kansalaispätevyytensä joko melko tai erittäin matalaksi (OM 2022:11, 40). Heikon tuloksen eräänä selityksenä on esitetty oman osaamisen aliarvioiminen (OM 2022:11, 33).

## 5.3 Oppilaskunta koulun kaikki oppilaat tavoittavana ja osallistavana rakenteena

Tutkimuskysymyksiin pohjautuva kolmas aihealue liittyi oppilaskuntaan ja sen tarkastelu liitetään sosiaaliseen osallisuuteen. Oppilaskuntatoiminta tarjoaa kasvuyhteisön oppilaan osallisuuden vahvistumiselle, keskinäisen yhteistyön ja yhteisöllisyyden edistämiseksi ja yhteiskunnallisen demokratiaosaamisen edistämistyölle. Oppilaskuntatoiminta osana koulun oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria sisältää ajatuksen siitä, että oppilaskunnan hallitus pystyy omilla toimintatavoillaan tavoittamaan koulun erilaiset oppilasryhmät. Toisaalta yli koulun rajojen toteutettu oppilaskuntayhteistyö tavoittaa parhaimmillaan kunnan kaikki alakouluikäiset lapset, jolloin oppilaskuntatoiminta luo edellytykset oppilas yhteisön keskinäiselle yhteistyölle ja laajemmalle sidosryhmäyhteistyölle koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tässä alaluvussa esitetään tulokset oppilaskunnan monikeskisestä ja monikanavaisesta toiminnasta hyödyntäen tutkimuksen kaikkia aineistoja.

### 5.3.1 Oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta ja koulunsa oppilaskuntatoiminnasta

Ryhmäkeskustelussa esitetty kysymys ”*Millainen oppilaskunta on tässä koulussa?*” tuotti yleisimmin kuvauksia koulun arjen käytänteistä ja niiden kehittämiseen liittyvistä asioista. Ryhmäkeskusteluun osallistuneet lapset raportoivat useimmiten koulunsa oppilaskunnan hoitavan asioita ja järjestävän erilaisia tapahtumia. Oppilaiden kokemukset koulunsa oppilaskuntatoiminnasta olivat myönteisiä. Seuraava alkupe-räisilmaus kuvaa koulun oppilaskuntaa vaikuttavana ja yhteisöllisiä tapahtumia järjestävänä tahona. Ryhmäkeskustelu käytiin oppilasmäärältään pienessä koulussa (koulu R2).

- Tutkija:* ”*Millainen oppilaskunta teillä on tässä koulussa?*”
- O 6, poika:* ”*Meil on hyvä.*”
- O 10, tyttö:* ”*Semmone, et se niinku tekee asioita eikä vaa niinku mieli asioita ja sit ne jää, ja ne unohtuu niinku sillee.*”
- O 11, tyttö:* ”*Hoitaa asiat kuntoon.*”
- O 10, poika:* ”*Järjestää just tämmösiä tapahtumii kaikille. Ja sillee. Hoitaa ne asiat kunnolla ja järjestää tapahtumia kaikille. Joo siin luokas tai sit jos on vähän kiire ni sit opettajan kans käydään läpi kahdenkeskisellä keskustelulla.*”

Oppilaskunnan toimintakertomusaineistosta kävi ilmi, että sekä oppilaat että opetushenkilökunta arvostavat oppilaskuntatoimintaa. Oppilaskunnan hallituksen toteuttamia yhteisöllisiä tapahtumia luonnehdittiin mukaviksi ja hallituksessa muka-

naolo oli haluttua. Seuraava toimintakertomuksesta poimittu alkuperäiskirjaus kuvastaa oppilaiden tyytyväisyyttä koulunsa oppilaskuntatoimintaa kohtaan: ”*Oppilaskunta on saanut aikaiseksi mukavia koko koulun tapahtumia, joihin kaikkien on kiva osallistua. Halukkuutta oppilaskunnan hallitukseen on riittänyt ja puheenjohtajan paikka on arvostettu ja haluttu*” (koulu T12).

Kyselytutkimuksen kysymys ”*Onko koulussasi toimiva oppilaskunnan hallitus?*” tuotti myös tulokseksi myönteistä suhtautumista. Vastausvaihtoehtoina olivat joko ”*kyllä*”, ”*en osaa sanoa*” tai ”*ei*”. Kaikista vastaajista (n = 473) yhteensä 79% (n = 372) vastasi kysymykseen myönteisesti ja vain 2% (n = 9) vastasi kielteisesti. Yllättävää oli kuitenkin se, että yhteensä lähes viidesosa (19%, n = 92) kaikista vastaajista valitsi vastausvaihtoehdon ”*en osaa sanoa*”. Kysymykseen vastaamisen haasteellisuus vahvistaa ajatusta siitä, että koulun kaikkien oppilaiden tietoisuutta koulunsa oppilaskuntatoiminnasta tulee vahvistaa. ”*Onko koulussasi toimiva oppilaskunnan hallitus?*” -kysymyksen tarkastelu muiden vastaajaryhmien (esim. oppilaskunnan hallituksen jäsenet ja ei-jäsenet) kesken ei tuottanut merkittävää eroa. Oppilaat, jotka eivät olleet mukana oman koulunsa oppilaskunnan hallituksessa (n = 410), ajattelivat yhtä lailla myönteisesti oppilaskuntatoiminnasta hallitustyöskentelyssä mukana olevien vastaajien (n = 63) kanssa.

Oppilaskuntatoiminnan vaikutuksen arviointi edellyttää, että oppilaat ovat tietoisia oman koulunsa oppilaskunnan toiminnan sisällöistä. Vaikka oppilaat näyttivät tunnistavan hyvin koulunsa oppilaskunnan olemassaolon ja toiminnan aikaansaannokset, on koulun kaikkien oppilaiden tietoisuutta oppilaskuntatoiminnasta vahvistettava. Koulun opetushenkilökunnan johdolla toteutettavissa luokkatasoisissa keskustelufoorumeissa voidaan yhdessä lasten kanssa pohtia koulun kaikkia oppilaita osallistavan oppilaskuntatoiminnan kehittämisen tarpeita ja suuntaviivoja. Oppilaskuntatoiminnan edelleen kehittäminen edellyttää lasten kuulemista ja heidän antamaa rakentavaa palautetta, ideoita ja ehdotuksia. Oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuutta voidaan paremmin oppilaslähtöisesti arvioida ja kehittää, kun oppilaiden tietoisuus oman koulunsa oppilaskuntatoiminnan aikaansaannoksista on kirkastunut. Toiminnan monipuolistamiseksi oppilaan oman motivaation ja kyvykkyyden lisäksi avainasemassa on koulun kaikkia oppilaita osallistava toimintakulttuuri, joka kannustaa oppilaiden osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Oppilaskunnan hallituksen toiminnan avoimuus ja näkyvyys koulun arjessa edistää koulun kaikkien oppilaiden käsityksiä oman koulunsa oppilaskunnan työskentelyn toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Oppilaskuntien toimintakertomusaineistossa (koulu T1) mainittiin hallitustyön erääksi haasteeksi aikaresurssi: ”*Aikapula oli ilmeinen kokouksissa, koska oli niin paljon ylhäältä ohjattuja pakollisia asioita hoidettavana.*”

Myös ryhmäkeskusteluissa pohdittiin, onko koulun oppilaskunta saanut aikaan joitakin muutoksia. Seuraavassa esimerkki ruokailuun liittyvästä keskustelusta, joka käytiin oppilasmäärältään suuressa koulussa (koulu R5).

- Tutkija:* ”Mitä muutoksia koulunne oppilaskunta saanut aikaiseksi?”
- O 28, tyttö:* ”Eiks joskus ollu se perunakeskustelu?”
- O 26, tyttö:* ”Joo, se perunakeskustelu et on ollu kuorimattomii tai selasii ku on kuorittu valmiiks ne perunat, ja sit siit on ollu keskusteluu.”
- O 27, tyttö:* ”Oppilaskunta vaihto ne uusiin kuorellisiin perunoihin.”
- O 26, tyttö:* ”Ne sai vaikutettuu. Niin, oppilaskunta sai vaikutettuu.”

Oppilaskunnan kautta yhteisiin asioihin vaikuttamista selvitettiin kysymyksellä ”Onko koulusi oppilaskunta saanut parannettua jotakin asiaa koulussasi?”. Kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat ”kyllä – ei – en osaa sanoa”. Lähes puolet vastaajista eli yhteensä 48% (n = 240) oli sitä mieltä, että oman koulun oppilaskuntatoiminta on ollut vaikuttavaa parantaen jotakin asiaa. Oppilaista yhteensä vain 9% (n = 44) oli vastakkaista mieltä ja vastasi kielteisesti oppilaskunnan aikaansaannoksista kysyttäessä. Kysymys kuitenkin osoittautui haasteelliseksi huomattavan suuren osalle vastaajista, sillä vastaajista yhteensä 40% (n = 199) ei osannut vastata kysymykseen. Siitäkin huolimatta, että puolet vastaajista oli tietoisia koulunsa oppilaskunnan aikaansaannoksista, oli epätietoisien ryhmä määrältään huomattavan suuri. Viidesluokkalaisten oppilaiden käsitykset oman koulunsa oppilaskunnan aikaansaannoksista olivat siis heikot. Tulokset osoittavat, että oppilaat tiedostavat oppilaskunnan olemassaolon osana koulun osallisuusrakenteita, mutta oppilaskunnan aikaansaamat muutokset koulun yhteisten asioiden kehittämisessä ovat heille vähemmän tunnettuja tai jopa vieraita. Oppilaslähtöisesti tehtyjen aloitteiden toteutuneita aikaansaannoksia tuleekin tuoda laajemmin oppilaiden tietoisuuteen ja tietoisuutta oppilaskunnan edustajiston toiminnasta vahvistaa. Oppilaskuntatoiminnan aikaansaannoksia ja vaikuttavuutta tarkasteltiin vielä koulun koon mukaisten ryhmien vertailulla. Koulun oppilasmäärän perusteella laadittujen ryhmien (alle ja yli 300 oppilasta) kesken ei kuitenkaan näyttänyt olevan merkittävää eroa koulun oppilaskunnan toiminnan vaikuttavuuden määrittelyssä.

Oppilaiden kanssa käydyt ryhmäkeskustelut tuottivat lisätietoa oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuudesta viidesluokkalaisten lasten kokemana. Ryhmäkeskusteluissa pohdittiin oppilaskuntatoiminnan aikaansaamia muutoksia kysymällä ”Onko oppilaskunta saanut jotakin aikaiseksi koulussanne?”. Haastateltavien vastauksissa ilmeni tyytyväisyyttä oman koulun oppilaskuntatoimintaa kohtaan. Seuraava myönteinen esimerkkikeskustelu on käyty oppilasmäärältään suuressa koulussa (koulu R3).

- Tutkija:* ”Millaista on koulunne oppilaskuntatoiminta? Onko koulunne oppilaskunta saanut jotakin aikaiseksi koulussanne?”

- O14, poika:* *Mukavaa, hauskaa, ja sillee on se kans tänne kouluun mahdollistanu asioit ja sillee tääl on niinku jotai sellaisii asioit tääl on jotai mitä ei ollu sillo enne.*
- O 15, poika:* *Et oppilaatkin voivat vaikuttaa koulun asioihin.*
- O 13, tyttö:* *Ainaki jossai sanotaan et oppilaskunta on koko koulu mut kyl se oppilaskunnan kokouksissa ainaki on tosi kivaa niin ku siäl päätetään kaikkii juttui ja sit mä oon ainaki kuunnellu paljo niinku näit oppilaita ja sit siäl on hauskaa ehdottaa mitä on sanottu ja sit niit voidaan toteuttaa ni sit se on tosi kivaa. Et ei voi ku vaan sanoo et voi kunpa nyt se sit oikeesti toteutuu...*

Oppilaiden käsitysten mukaan oppilaskuntatoiminta mahdollistaa oppilaiden kuulemisen ja asioihin vaikuttamisen. Lisäksi oppilaskuntatoiminta opettaa yhteistyö- ja neuvottelutaitoja. Ryhmäkeskustelujen sisällön mukaan oppilaskunnan toiminnalla on myös voitu edistää kouluviihtyvyyttä. Edellinen keskustelu (koulu R3) jatkui seuraavasti.

- Tutkija:* *Saa siis käsityksen mitä muut haluavat ja sitten pystyy vieämään sitä eteenpäin valtuutettuna oppilaana. No millaisiin asioihin olette voineet vaikuttaa?*
- O 16, tyttö:* *Kouluviihtyvyyteen.*
- O 12, poika:* *Rikkinäisiin kohtiin tai...*
- O 15, poika:* *Nii se sisustuskilpailu. Se oli just siihe koulun viihtyvyyteen.*
- Kaikki:* *Niin.*
- Tutkija:* *Sisustitkeko koulun käytäviä, luokkia vai ruokalaa?*
- O 17, poika:* *Joo, me sisustettiin noit nurkkauksii, noit kolmee mitä tääl on. Ja sit tuli vähä noit käytävii, johon tuli noit isoo pöytää ja sit kirjastoo. Ja sit oli liikkasalis semmonen tilaisuus, mis päätettii ne parhaat tai kuultiin ne parhaat.*
- Tutkija:* *Ja sitten rehtori mahdollisti asioiden toteuttamisen.*
- O 14, poika:* *Ja sit tänne aiotaan kai ennen tota kesälomaa toteuttaa toi kirjasto ni se tyhjennetään ja sit meil tulee vähä kirjoi toho muual toho aulaa tai sillee.*
- O 15, poika:* *Tai ilmeisesti noi nurkat rempataan sit niinku kesäloman aikana tai sit syksyl.*
- Tutkija:* *Ideat siis kysyttiin teiltä ja nyt niitä toteutetaan.*
- O 13, tyttö:* *Joo ja tässäkin on toi tasavertaisuus, et ei otettu sillee et vaan yks otetaan niist vaan me otettiin niinku monta ja sit niit ehdotuksii niinku yhdistellään.*

Oppilaiden tarkempaa käsitystä oman koulunsa oppilaskuntatoiminnasta analysoitiin kyselyaineiston avulla. Kahdesta kysymyksestä (”Onko koulusi oppilaskunta saanut parannettua jotakin asiaa koulussasi?” ja ”Onko koulussasi toimiva oppilaskunnan hallitus?”) muodostettiin ristiintaulukointi, joka kuvaa kaikkien vastausten (n = 483) keskinäistä jakautumista. Mikäli vastaaja koki oppilaskunnan hallitustyön olevan toimivaa (n = 372), näistä vastaajista yhteensä yli puolet 56% (n = 208) koki oppilaskunnan saaneen parannettua jotakin asiaa koulussa. Samasta vastaajaryhmästä yli kolmasosa (37%, n = 139) ei osannut vastata, oliko koulun oppilaskunta saanut parannettua jotakin asiaa. Myös yli puolet (53%, n = 49) niistä vastaajista, jotka eivät osanneet ilmaista kantaansa oppilaskunnan toimivuudesta, eivät myöskään olleet tietoisia oppilaskunnan aikaansaannoksista. Tulos osoittaa, että vaikka yleinen käsitys koulun oppilaskuntatoiminnasta on myönteinen, oppilaskuntatoiminnan aikaansaannoksiin ei osata ottaa tarkemmin kantaa. Seuraavassa taulukossa numero 17 on esitetty näiden kahden kysymyksen ristiintaulukoinnin tulokset, jotka olivat tilastollisesti merkitseviä (Cramer's V .218, df 4, p < 0.01).

**Taulukko 17.** Oppilaskunnan toimivuus ja vaikuttavuus.

			Onko koulusi oppilaskunta saanut parannettua jotakin asiaa sinun koulussasi?			Total
			en osaa sanoa	ei	kyllä	
Onko koulussasi toimiva oppilaskunnan hallitus?	en osaa sanoa	n	49	14	29	92
		% kaikista	53%	15%	32%	100,0%
	ei	n	4	5	0	9
		% kaikista	44%	56%	0%	100,0%
	kyllä	n	139	25	208	372
		% kaikista	37%	7%	56%	100,0%
Yhteensä	n	192	44	237	473	

(df 4, p < 0.01)

Oppilaiden mielipiteen kuulemisen tärkeys ilmeni myös kyselytutkimuksen vastauksissa. Asioihin vaikuttamisen tärkeyttä tutkittiin kyselytutkimuksen kysymyksellä ”Kuinka tärkeinä pidät seuraavia koulussa viihtymiseen liittyviä asioita...oppilaiden mielipiteen kuuleminen?”. Viisiluokkaisella Likert -asteikolla kuvattuna vastaajien (n = 494) näkemys oli selkeä, sillä tämän kysymyksen vastausten mediaani oli 5 (ka = 4.51, kh = 0.80). Oppilaista yhteensä 88% (n = 438) oli sitä mieltä, että oppilaan mielipiteen kuuleminen on *erittäin tärkeä* (5) tai *hyvin tärkeä* (4) osa koulussa viihtymistä. Siitäkin huolimatta, että selvä enemmistö koki oppilaiden mielipiteen kuulemisen tärkeäksi osaksi kouluviihtyvyyden edistämistä, vastaajien keskuudessa oli vaikuttamisen tärkeyttä epäroivia oppilaita. Vastaajista yhteensä 10%

( $n = 50$ ) valitsi vastausvaihtoehdoiksi ”*melko tärkeää*”. Koulun kaikkien oppilaiden osallisuutta tavoittelevassa koulukulttuurin edistämistyössä on huomioitava tasavertaisen kuulemisen toteutuminen. Osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen ja lapsen oikeuksien tunnetuksi tekeminen ovat tärkeitä demokratiakasvatuksen sisältöjä.

Oppilaan mielipiteen kuulemisen tärkeys oli tilastollisesti vahvassa yhteydessä oppilaiden näkemykseen tasavertaisuuden tärkeydestä ( $r = 0.61$ ,  $p = 0.001$ ). Oppilaiden tietoisuus demokraattisen toimintakulttuurin keskeisistä tavoitteista oli kyselytutkimusaineiston analyysissä havaittavissa. Kohtalaista korrelaatiota ilmeni mielipiteen kuulemisen ja opettajan antaman kannustuksen ja avun ( $r = 0.45$ ,  $p = 0.001$ ), koulun järjestyssääntöjen ( $r = 0,44$ ,  $p = 0.001$ ), oppituntien työrauhan ( $r = 0,44$ ,  $p = 0.001$ ) sekä oppituntien työtapojen ( $r = 0,42$ ,  $p = 0.001$ ) kanssa. Oppilas, joka kokee saavansa olla mukana kertomassa mielipiteensä, kokee tärkeäksi myös opettajan antaman tuen, sääntöjen selkeyden, turvallisen työskentelyilmapiirin olemassaolon sekä oppilaita osallistavien mielekkäiden työtapojen käytön. Koulun arjen toimintamalli, jossa oppilaiden näkemyksiä kuunnellaan, edistää koulussa viihtymistä.

Oppilaan osallisuuden merkitystä muutosten aikaansaamiseksi kouluviihtyvyyden edistämistyössä tutkittiin kyselytutkimuksen kysymyksellä ”*Onko oppilaiden osallisuudella vaikutusta kouluviihtyvyyden parantamiseen?*” Vastausvaihtoehtoina olivat ”*kyllä*”, ”*ei*” ja ”*en osaa sanoa*”. Tulokset osoittivat oppilaiden melko yhteneväisen käsityksen osallisuuden merkityksestä kouluviihtyvyyden parantamiseen. Vastaajista ( $n = 483$ ) yhteensä 43% ( $n = 208$ ) oli sitä mieltä, että koulussa viihtymistä voidaan edistää oppilaita osallistamalla. Vastaajista vain yhteensä 6% ( $n = 31$ ) oli vastakkaista mieltä. Yllättävää edelleen oli kuitenkin se, että vastaajista yli puolet eli yhteensä 51% ( $n = 244$ ) ei osannut ottaa asiaan lainkaan kantaa ja oli valinnut vastausvaihtoehdoksi ”*en osaa sanoa*”. Tämä herättää ajatuksen siitä, että onko oppilaan osallisuus -käsitettä tai kysymyksen sisältöä ymmärretty riittävästi, sillä oppilaan osallisuus -käsitteen arkikäyttö voi olla vähäistä. Ajatus heräsi myös siitä, että onko oppilaiden aloitteilla aikaansaatua muutoksia ja onko muutosta tuotu riittävästi oppilaiden tietoisuuteen. Kyselytutkimuksen laatimisen ajankohtana tutkimuskunnan kouluissa oppilaan osallistumista, vaikuttamista ja osallisuutta korostettiin erityisesti kouluviihtyvyyden edistämisen näkökulmasta. Viihtyisempien koulupäivien suunnittelussa oppilaita osallistettiin esimerkiksi liikunnallisten välituntiaktiiviteettien kehittämisessä sekä oppituntien liikunnallistamisessa ja toiminnallistamisessa. Valtakunnallista kehittämistukea tarjosi Liikkuva koulu -hanke, jonka strategisesta johtamisesta vastasi opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. (Liikkuva koulu -hanke: <https://liikkuvakoulu.fi>).

Toimintakertomusaineisto tuotti kuvan siitä, että oppilaan osallisuuden toteuttaminen oppilaskuntatoiminnan keinoin sisältyi koulujen arkityöhön. Oppilaiden ääntä

oli tuotu enenevästi esiin koulu yhteisön kehittämisasiossa ja vuorovaikutuksellisuutta oli monipuolistettu. Seuraavassa toimintakertomusaineiston esimerkissä korostetaan yksittäisten oppilaiden äänen kuulumista hallituksen kokouksissa: ”*Oppilaiden kuuleminen on toteutunut hyvin. Yhteistyö rehtorin ja opettajien kanssa ollut onnistunutta. Kokoukset isompien ja pienten oppilaiden kanssa menneet hyvin ja kaikki hallituksen jäsenet saaneet paremmin oman mielipiteensä sanottua*” (koulu T22).

Myös ryhmähaastatteluissa kuvailtiin oppilaskuntatoimintaa oppilaita osallistavana toimintamallina. Seuraava esimerkki sisältää ajatuksen koulun kaikkien oppilaiden osallistamisesta päätöksentekoon. Alkuperäiskuvaus on ote oppilasmäärältään keskisuuren koulun (koulu R6) oppilaan puheenvuorosta.

*Oppilas 34, tyttö: ”Meil on yleensä sillee, et me puhutaan aina oppilaskunnassa ja yritetään just hakee se mahdollisuus, et kaikki tai et koko koulu olis mukana päättämässä. Meil on yleensä sellane tapa, et viedään lappu luokkaan. Et jos jonkun oppilaan pitäis sanoa vaiks X:lle [oppilaskuntatoiminnasta vastaava opettaja], ni se voi olla vähän jännittävää muille tai varsinki ykkösille tai en mä tiedä vitosista, mut yleensä me yritetään jostai löytää keino, et koko koulu sais päättää kans.”*

Kyselylomakkeen avoimeen vastauskenttään pyydettiin oppilaiden näkemyksiä asioista, joihin koulun oppilaskunta on saanut aikaan muutoksen. Kysymykseen ”*Minkä parannuksen koulunne oppilaskunta on saanut aikaan?*” pyydettiin vastaamaan lyhyesti avoimeen vastauskenttään. Vastajien (n = 402) kirjaamat alkuperäisilmaukset luokiteltiin yhdenmukaisesti tämän tutkimuksen tarpeisiin muodostettuihin teemakokonaisuuksiin. Oppilaskuntatoiminnan kautta tehtyjä parannuksia kertyi määrällisesti eniten koulun yhteisöllisyyden edistämiseen liittyviin asioihin (yhteensä 125 mainintaa). Oppilaiden mielestä koulun oppilaskunta oli saanut parannettua kouluviihtyvyyden eri osa-alueita ja yhteisöllisyyttä. Koulun yhteisöllisyyden edistämiseen liittyvät toiminnot kuvasivat oppilaskunnan järjestämiä teemapäiviä tai tapahtumia. Oppimisympäristön kehittämistä ilmentäviä oppilaskunnan aikaansaannoksia kertyi seuraavaksi eniten (yhteensä 95 mainintaa). Oppilaiden vastauksissa kuvastui eniten välituntipihaan liittyvät parannukset. Koulutyön rakenteita tai reuna-ehjoja kuvaavia kirjauksia oli vain kymmenkunta. Oppilaan itsensä toteuttamisen edellytyksien kategoriaan ei tullut lainkaan mainintoja. Seuraavaan esimerkkiin on luokiteltu oppilaiden kirjaamia parannuksia, jotka olivat oppilaiden ideoimia ja jotka olivat oppilaskunnan aikaansaamia muutoksia. Vastaukset on poimittu esimerkinomaisesti sisältöjen kuvaamiseksi kyselytutkimuksessa olleen kysymyksen ”*Minkä*



*parannuksen koulunne oppilaskunta on saanut aikaan?”* avoimen vastauskentän vastauksista.

- 1) Koulun toimintakulttuuri ja oppimisyhteisön toimintatavat: yhteisöllisyys, yhdessä toimiminen
  - *koko koulun tapahtumia*
  - *on paljon enemmän teemapäiviä ja ne järjestävät paljon tekemistä*
  - *koulussa on järjestetty kilpailuja ja turnauksia*
  - *viihtyvyyttä*
  - *meillä on nykyisin vappuna VappuTalent ja on enemmän koko koulun tapahtumia*
  - *koulusta on tullut sellainen, kun mekin haluamme mutta ei liikaa*
  - *musavälkät, nykyään kaikki haluavat olla ulkona silloin*
  - *enää ei kiusata niin paljon*
  - *ennen koulussa oli enemmän vihaa toiselle, mutta tänä vuonna on vähemmän vihaa ja paljon kavereita*
  - *toteutettu kouluruokatoivomuksia*
  - *oppilaskunnan hallituksen oma postilaatikko*
  
- 2) Oppimisympäristön fyysiset olosuhteet koulussa: koulun ulko- ja sisätilat, kalusteet ja tarvikkeet
  - *oppilaskunta on maalannut asfalttimaalit näkyvämmäksi*
  - *koulumme piha on nyt hieman viihtyisämpi*
  - *jalkapallomaalit ovat paremmat*
  - *pihallemme on tullut kiipeilyteline*
  - *uusia pulpetteja ja penkkejä on hankittu kouluumme*
  - *kello alapihalle*
  - *ainakin sisäroskikset*
  
- 3) Koulutyön rakenteet ja reunaehdot: koulun säännöt ja suunnitelmat
  - *koulun leikkialueiden säännöt*
  - *me olemme muuttaneet koulun järjestyssääntöjä mukavamiksi*
  - *turvallinen koulupäivä kaikille*
  - *puolen tunnin pituiset välitunnit*
  - *hankkinut häiriköille erikoisopettajia*

Oppilaiden näkemykset sekä kyselytutkimuksessa että ryhmäkeskusteluissa kuvastivat oppilaiden tyytyväisyyttä koulunsa oppilaskuntatoimintaa kohtaan. Erään yksittäisen oppilaan kirjaus kyselytutkimuksen avoimessa vastauskentässä oli seuraava: ”*Oppilaskunnan avulla on saatu aikaan ilo, yhteistyötä, ystäviä ja kavereita. Kiitos siitä!*” Erään toisen oppilaan kirjaamassa vastauksessa kuvastui oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien toteutuminen: ”*Oppilaat ja luokat*

*ovat saaneet vaikuttaa enemmän kouluun liittyviin asioihin.*” Oppilaskunnan hallituksen toiminta osana koulun osallisuus- ja demokratiarakenteita on lasten esittämien käsitysten mukaan toimivaa ja vaikuttavaa. Toimintakertomusten mukaan oppilaskunta ylläpiti osallistavaa ja yhteisöllistä toimintakulttuuria järjestämällä koulun teemapäiviä, juhlia ja liikuntatapahtumia. Oppilaskunnan hallituksen koordinoimat tapahtumat edistivät monin tavoin kouluviihtyvyyttä ja olivat koulun arkeen sisällytettyjä ”mausteita”. Oppilaskunta ideoi ja organisoi monikanavaisesti koko koululle suunnattuja tapahtumia, minkä vuoksi oppilaskuntatoimintaa voi kutsua oppilaita osallistavan koulukulttuurin voimavaraksi.

Oppilaskuntatoiminnan tehtäväkenttä on laaja ja oppilaskunnan hallituksen jäsenten mahdollisuus edistää kouluyhteisön asioita ovat moninaiset. Tutkimusaineiston analyysi osoitti, että oppilaat tunnistivat koulunsa oppilaskuntatoiminnan olemassaolon, mutta tietoisuus oppilaskunnan hallituksen aikaansaamista muutoksista on vähäisempää. Oppilaiden näkemykset osallisuudesta ja oppilaskuntatoiminnasta olivat pääosin myönteisiä. Oppilaiden luottamusta osallisuuden toteutumiseen koulun arjessa tulee kuitenkin edelleen vahvistaa. Osallisuusrakenteiden ja -käytäntöiden kehittäminen sisältyi oppilaskuntatoiminnan perustavoitteisiin, mutta koulun kaikkien oppilaiden luokkatasoinen osallistuminen oppilaskuntatoimintaan edellytti lisäkehittämistä.

### 5.3.2 Oppilaskunta osana koulun osallisuus- ja demokratiarakenteita

Oppilaskunnan toiminnan tavoitteeksi voidaan määritellä mukanaolo laaja-alaisessa yhteistyössä siten, että lasten näkemyksiä kuullaan asianmukaisesti (ks. Lundy 2007) ja että lapsille mielekkäitä yhteisiä asioita kehitetään oppilaita osallistamalla. Demokratiakulttuuria toteuttava ja oppilaita osallistava koulu vahvistaa omassa arjen toiminnassaan lasten laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, joita ovat tiedot, taidot, arvot ja asenteet. Oppilaskuntatoiminta osana koulun osallisuus- ja demokratiarakenteita harjaannuttaa velvollisuuksien ja vastuiden lisäksi yhteistyötaitoja.

Toimintakertomusaineistoihin kirjatut toiminnan tavoitteet vastasivat hyvin oppilaskuntatoiminnalle esitettyjä perusopetuslain (Finlex 628/1998, 47§) mukaisia tavoitteita, kuten koulun oppilaiden yhteistoiminnan kehittäminen. Oppilaskunta (koulu T4) kirjasi oppilaan osallisuuden kuvauksen seuraavasti: *”Oppilaiden osallistuminen opetuksen, oppimisympäristön ja koulun toimintakulttuurin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin*”. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia kuvattiin seuraavalla ilmauksella (koulu T4): *”Oppilaskunnan sekä luokkatoimikuntien myötä oppilaille on ollut yhä paremmat mahdollisuudet saada oma äänensä kuuluviin, mikä on ollut yksi tärkeimmistä tavoitteistamme*.” Opetuksen järjestäjän ja oppilaiden välistä yhteistyötä kuvattiin seuraavasti (koulu 11): *”Rehtori mukana osassa ko-*

*kouksista mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi järjestyssääntöjen päivityksessä ja oppilaskunnan vuosisuunnitelman tekemiseen osallistamisessa.*” Oppilaskuntatoiminnan tavoite oppilaan äänen kuulumisesta oli keskeinen (koulu T11): *”Oppilaskunta saisi kokemuksen, että heitä kuunnellaan ja asioita tapahtuu myös.*” Vastavasti toisen koulun kirjaus oli (koulu T20): *”Kaikkien koulun lasten tulisi saada kokemus siitä, että kuuluu yhteisöön.*” Oppilaskuntatoiminnan tavoitteet oli eräässä toimintakertomuksessa (koulu T17) kiteytetty ytimekkäästi viiteen asiaan, jotka olivat: *”Oppilaskunta 1) vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta 2) edistää oppilaiden kuulluksi tulemistä käsittelemällä luokista esille nousseita asioita 3) edistää oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksia päätöksentekoon koulussa 4) kehittää koulun ja luokkien yhteisöllisyyttä ja yhteistä toimintaa 5) osallistuu Lasten Parlamentin toimintaan.”*

Oppilaskunnan hallituksen kirjaamissa toimintakertomuksissa kuvattiin toiminnan keskeisiksi tavoitteiksi oppilaiden osallistaminen, oppilaan äänen kuuluminen koulun arjessa ja yhteistyö koulu yhteisön hyväksi. Seuraava alkuperäisilmaus on lainattu oppilaskuntien hallitusten kirjaamista toimintakertomuksista.

*”Tavoitteena on ollut tukea oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria. Oppilaskunnan jäsenet osallistuivat aktiivisesti koulun toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen mm. osallistamalla säännöllisesti oppilashuollon kokouksiin sekä opettajista muodostuvien työryhmien kokouksiin tarvittaessa. Oppilaskunnan sekä luokkatoimikuntien myötä oppilaille on ollut yhä paremmat mahdollisuudet saada oma äänensä kuuluviin, mikä on ollut yksi tärkeimmistä tavoitteistamme. Tavoitteena oli myös aktiivisesti osallistua Lasten Parlamentin toimintaan ja innostaa oppilaita toimimaan kaupungin tasolla”.* (koulu T4)

## Luokkatunnit osana koulun osallisuusrakenteita

Toimintakertomusaineistosta käy myös ilmi, että yhdeksi tärkeäksi oppilaskuntatoiminnan tavoitteeksi oli kirjattu luokkatuntien kehittäminen aktiivisiksi ja oppilaiden yhteistoimintaa edistäviksi käytänteiksi. Lähes kaikissa oppilaskuntien toimintakertomuksissa korostettiin luokittain pidettävien yhteisten keskusteluhetkien merkitystä oppilaskunnan toiminnan tukemisessa. Vastuun jakaminen hallituksen harteilta luokkatasolle esitettiin tulevaisuuden tavoitteeksi. Tällöin oppilaskunnan hallitus olisi toiminnan koordinaattori ja luokkatasolla kehitettäisiin oppilaskuntatoimintaa. Seuraavassa esitetään alkuperäiskuvauksia luokkatasolla tai pienryhmissä käytävien keskustelujen merkityksellisyydestä oppilaskuntatoiminnan koulukohtaisessa kehittämisessä.

*”Kaikkien oppilaskuntien toiminnan yhteisenä tavoitteena on oppilaiden osallistuminen opetuksen, oppimisympäristön ja koulun toimintakulttuurin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Tavoitteena on osallisuuden lisääminen ja näkyväksi tekeminen. Luokkatuntien kehittäminen aktiivisiksi ja yhteistoimintaa edistäviksi käytänteiksi. Puheenjohtajan ja sihteerin tehtäviin tutustuminen. Oppilaat toimisivat kokouksissa näissä tehtävissä säännöllisesti. Oppilaskunta saisi kokemuksen, että heitä kuunnellaan ja asioita tapahtuu myös. Rehtori mukana osassa kokouksista mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi järjestyssääntöjen päivytyksessä ja oppilaskunnan vuosisuunnitelman tekemiseen osallistamisessa”. (koulu T11)*

Luokkatuntien ja/tai luokkatoimikunnan yhteistyö oppilaskunnan hallituksen kanssa osoittautui tärkeäksi kehittämiskohteeksi. Seuraavassa alkuperäiskuvauksessa painotetaan luokkatoimikuntien toiminnan tukemista, joka edellyttää opetus henkilökunnan myötävaikutusta.

*”On sovittu, että oppilaskunnan hallituksen jäsen toimii myös luokkatoimikunnan jäsenenä. Osassa luokista toiminta oli hyvin aktiivista sekä innostavaa, kun taas joissakin luokissa toimintaa oli hyvin vähän. Luokkatoimikuntien toiminnan tukeminen on tärkeä huomioida jatkossa”. (koulu T4)*

Luokkatuntikäytäntö osana oppilaskuntatoimintaa on havaittu kouluissa hyväksi käytänteeksi. Koulun toimijoiden yhteinen linjaus toteuttamisen tavoista ja vuorovaikutteisuudesta tukee käytännön toteutusta.

*”Koulumme oppilaskuntatoiminnan tavoitteena on kehittää oppilaiden osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa koulun toimintaan. Oppilaskunnan hallituksen tehtävänä on lisätä koulumme yhteisöllisyyttä ja olla oppilaiden äänikanavana yhteisiä asioita koskevassa keskustelussa. Mielestämme saavutimme tavoitteet hyvin. Luokkatunnit tukevat hyvin oppilaskunnan työtä. Oppilaskunta näkyi koulun arkipäivässä erilaisin tempauksin. Toki tätä näkyvyyttä voisi olla vielä enemmänkin”. (koulu T7)*

Luokissa käytävien keskustelujen hyödyksi nähtiin se, että ne tukevat oppilaskunnan hallituksen työtä ja että oppilaskunnan hallituksen jäsenen luokkakohtaisen vastuutehtävän jakaminen luokkatoimikuntien ”harteille” tukee oppilaskuntatoiminnan käytänteitä. Luokkatoimikuntien toiminnan tukeminen nousi tärkeäksi tavoitteeksi. Seuraavissa esimerkissä kuvataan tarvetta siirtää oppilaskuntatoiminnan painopistettä luokkien toimintakulttuuriin siten, että oppilaskunnan hallitus on toimin-

nan koordinaattori ja vastuu toiminnan toteuttamisesta siirtyisi myös luokkien tehtäväksi.

*”Tavoitteenamme oli lisätä oppilaskuntatoiminnan painopistettä luokkiin, eli painottaa jokaisen osallisuutta. Tavoitteenamme oli lisätä oppilaiden yhteisöllisyyttä, yhteishenkeä ja kouluviihtyvyyttä, ja saada oppilaille osallistumisen kokemuksia ja kokemuksia siitä, että he voivat vaikuttaa koulun toimintaan. Jos vertaa viime vuoteen, oppilaskuntatoimintaa tehtiin enemmän luokissa. Luokkatuntien ja oppilaskunnan antamien tehtävien myötä oppilaat saivat osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia. Vuosi oli myös mukavan aktiivinen ja oli erilaista toimintaa. Kyselyssä aika moni oppilas koki, että pystyy vaikuttamaan koulussa. Painopistettä voisi vieläkin enemmän siirtää luokkien suuntaan”.*  
(koulu T8)

Luokkatunnit, luokkatoimikunnat ja eri teemojen käsittelyyn perustetut osallisuus- ja vaikuttajaryhmät ovat tärkeä osa oppilaskunnan hallituksen toiminnan kehittämisen rakennemallia. Luokkatasolla käytävien keskustelujen hyödyksi kirjattiin toimintakertomusaineiston osalta oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen kokemusten ja kuulluksi tulemisen vahvistuminen. Aiheet, jotka luokkatasolla käytävissä keskusteluissa nousevat esille, voidaan viedä eteenpäin asianmukaisille tahoille. Luokkatunnit kehittävät koulun ja luokkien yhteisöllisyyttä ja yhteistä toimintaa.

*”Vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta ja edistää oppilaiden kuulluksi tulemista käsittelemällä luokista esille nousseita asioita. Edistää oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksia päätöksentekoon koulussa ja kehittää koulun ja luokkien yhteisöllisyyttä ja yhteistä toimintaa. Lisäksi osallistua Lasten Parlamentin toimintaan”.* (koulu T18)

Myös ryhmähaastatteluissa keskusteltiin oppilaskunnan hallituksen kokousten ja luokkatasolla käytävien keskustelujen välisestä yhteydestä. Tutkijan esittämään kysymykseen *”Käsittelettekö oppilaskunnan asioita myös luokassa?”* annetut vastaukset tuottivat myönteisen tilannekuvan. Seuraavassa esitetään esimerkkikuvaus oppilaskunnan jäsenen ja luokkayhteisön välisestä käytännön vuorovaikutuksesta. *”Joo, me kirjoitetaan semmoisiin kansioihin”* (oppilas 35, poika). Tähän ryhmän poika jatkoi: *”Paperille ja sit me luetaan luokassa mitä on puhuttu. Sitten me kysytän luokalta ja kirjoitetaan kansioihin lisää, jos se ei ollut listalla.”* (oppilas 38, poika). Tutkija kysyi seuraavaksi: *”Millä oppitunnilla?”* Vastaukseksi tuli: *”Sit ku on niinku aikaa. Ihan millä tunnilla vaan. Sit ku ope sanoo”* (oppilas 38, poika). Toisessa keskustelussa luokkakohtaisista käytänteistä keskusteltaessa haastateltavan ilmaisu oli seuraava: *”Yleensä me kerrataan ne kaikki asiat mist siel on keskusteltu, ja mitä luokas*

voitais sit tehdä” (oppilas 24, poika). Näiden ryhmähaastatteluaineiston sisältämien esimerkkikuvausten myötä tuotiin esille lapsen ääni.

Oppilaskuntien hallitusten (n = 22) kirjaamat toiminnan tavoitteet olivat keskenään yhdenmukaisia. Sen sijaan käytännön toimintatavat koulun arjessa olivat keskenään vaihtelevia, joten yksiselitteistä toiminnan rakenteen kuvauksia ei voinut niiden perusteella muodostaa. Jokainen koulu toteuttaa omassa toimintaympäristössään omannäköistä ja omankokoista oppilaskuntatoimintaa. Toimintakertomusaineistojen analyysi jäseni käsitystä oppilaskuntatyön mahdollisuuksista toteuttaa laajaa lasten kuulemisen ja osallistamisen tehtäväkenttää. Seuraavassa esimerkkikuvaus oppilasmäärältään suuren alakoulun (koulu T4) oppilaskunnan hallituksen toiminnasta kouluyhteisössä.

*”Pienissä ryhmissä hoidettiin kauden aikana esimerkiksi ystävyyskoulun vierailuun liittyviä ohjelmanumeroita, Liikkuvan Koulun asioita, diskon järjestelyitä jne. Koulun oppilashuoltoryhmän kokouksiin kutsuttiin 4 kertaa lukuvuoden aikana myös edustus (2–3 lasta) oppilaskunnan hallituksesta. Oppilaskunta toi näihin kokouksiin omia toiveitaan ja aiheitaan sekä otti kantaa esimerkiksi opetussuunnitelmaan, kouluturvallisuuteen ja kiusaamisasioihin. Näissä oppilashuollonkokouksissa käsitelimme vuoden aikana mm. turvallisuuden riskitekijöitä ja –kohteita koulussamme, liikuntatuntien suihkukäytäntöjä, oppilaiden kokemuksia tietotekniikan käytöstä opiskelussa sekä lasten osallisuuden toteutumista koulussamme. Yleisesti ottaen uudet edustajat ovat taas oppineet paljon uutta. Lasten osallisuus toteutui kokemuksemme mukaan aidosti tämän kauden aikana ja hallituksen jäsenet ottivat vastuuta työstään. Kaikki tarvitsivat kuitenkin vielä opettajien ohjausta tavalla tai toisella kauden aikana. Suurin osa edustajista suhtautui työhönsä innokkaasti ja vastuuntuntoisesti. Oli myös ilo havaita ”uuden sukupolven” kasvavan tehtäviinsä edellisten aktiivisten kuutosten lähdeyttä yläkouluun.” (koulu T4)*

Oppilaskunnan hallitus toimi edellä kuvatussa esimerkissä koulun oppilaita osallistavana rakenteena ja edisti koulun oppilaiden keskinäistä yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä (esim. ystävyyskoulun vierailun ja diskon järjestelyt), kouluhyvinvointia (esim. yhteistyö koulun yhteisöllisen oppilashuollon kanssa ja Liikkuva koulu -teeman mukainen koulun kehittäminen ja), oppimista (esim. kokemukset tietotekniikan käytöstä), koulun toimintatapojen kehittämistä (esim. turvallisuusasiat, suihkukäytänteet) ja demokratiaosaamista (oppilaskunnan hallituksen vastuutehtävät ja kokouskäytänteet). Lisäksi toimintakertomusaineiston esimerkkikuvauksesta käy ilmi, että lasten osallisuuden olemassaoloa ja toteutumista koulun arkityössä oli pidetty tärkeänä.

Tutkimusaineistosta kävi kuitenkin ilmi, että toiminnan toteuttamisen arkityön haasteeksi muodostui yhteisen kiireettömän ajan löytäminen. Seuraavat toimintakertomusaineiston esimerkkikuvaukset (koulut T3 ja T13) kuvastavat tasapainoilua oppilaslähtöisen toiminnan toteuttamisen ja muiden tahojen esittämien vaatimusten kesken. Tämä on osoittautunut erääksi oppilaskuntatoiminnan keskeiseksi haasteeksi.

*”Siten, että jäisi aikaa toteuttaa omia ideoita eikä suuri osa ajasta mene ulkopuolisten toimijoiden esittämiin projekteihin (koulu T13) ja ”Oppilaskunnan hallituksen toiminnan painopiste on ollut hallituksen ulkopuolelta, mm. rehtorilta, henkilöstöltä ja koulun ulkopuolisilta tahoilta tulleet toimeksiannot. Tämä on johtanut aikapulaan ja siihen, ettei toiminta ole ollut riittävän oppilaslähtöistä. Toimintaa tuleekin pyrkiä kehittämään oppilaslähtöisemmäksi ja oppilaita enemmän osallistavaksi. Luokkatunnit ovat olleet hyvä väylä viedä hallituksessa käsiteltyjä asioita eteenpäin. Luokkatuntien kautta myös oppilaiden osallisuutta voidaan lisätä tuomalla sinne keskusteltavaksi oppilaita kiinnostavia asioita sekä antamalla enemmän tilaa ja aikaa oppilaiden omien asioiden käsittelylle.” (koulu T3).*

Koulun yhteisöllinen kehittäminen sisältyy kiinteästi koulun pedagogiseen johtamiseen, mikä edellyttää sekä koulun johdolta että opetushenkilökunnalta sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, joustavuutta toiminnan toteuttamiseen ja arviointikykyä toiminnan edelleen kehittämiseen. Oppilaskunnan hallituksen kokoukset ja yhteisesti suunnitellun toiminnan käytännön toteutukset sitouttavat toiminnassa mukana olevat toimijat koulun jo valmiiksi työntäyteiseen ja kiireiseen arkityöhön. Oppilaskuntatoimintaa ohjaava opettaja toteuttaa vastuutehtävänsä oman opetustyönsä ohessa, minkä vuoksi toiminnan organisoinnissa kollegiaalisella tuella on merkitystä ja koulun johdon taholta myönnettyjä resursseja arvostetaan. Toimintakertomusaineisto sisälsi myös oppilaskuntatoiminnan ohjaajan huolenilmaisuja osallisuuden edistämisestä kouluyhteisössä (koulu T8).

*”Opettajien tulisi tiedostaa ja tavoitteellisesti pyrkiä pohtimaan, missä asioissa oppilaat voivat olla mukana. Koulun toimintakulttuurin asteittainen vetäminen lähemmäs oppilaslähtöisyyttä.” (koulu T8).*

Edellä oleva alkuperäiskuvaus sisältää toiminnan laadukkaan kehittämisen peruserätyksen, joka velvoittaa opettajakuntaa sitoutumaan kouluyhteisön oppilaita osallistavaan toimintakulttuuriin. Oppilaskuntatoiminnan ohjaajan saama korvaus tehdystä työstä on vähäinen. Sen vuoksi koulujen osallisuus- ja demokratiakasvatus tulee sisältyä työyhteisön kaikkien toimijoiden työnkuvaan.

### 5.3.3 Oppilaskuntayhteistyön ulottuvuudet yhteiskunnallisessa osallistumisessa

Kyselyssä esitettyyn kysymykseen ”*Onko lasten parlamentin toiminta sinulle ennestään tuttua?*” yli kolmasosa vastaajista (36%, n = 170) vastasi myöntävästi ja vastaajista yhteensä 64% (n = 170) vastasi kieltävästi. Tulos yllätti jossakin määrin, sillä lastenparlamentin toiminta oli tutkimuskunnassa kytketty jo muutaman vuoden ajan koulujen oppilaskuntatoimintaan. Oppilaskuntayhteistyön ulottuvuudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen olivat kuitenkin oppilailta tiedossa, koska vastaajista yhteensä viidesosa (20%) haluaisi vaikuttaa lähiympäristön suunnittelussa oppilaskuntatoiminnan kautta ja lähes viidesosa (19%) haluaisi vaikuttaa lasten parlamenttitoiminnan kautta (”*Millä tavalla haluaisit kertoa oman mielipiteesi lähiympäristön suunnittelussa?*”). Suurin osa vastaajista (52%) haluaisi kaikkein mieluiten ilmaista omat näkemyksensä mielipidekyselyiden kautta.

Lastenparlamentin suurkokousten pöytäkirjojen tarkastelussa etsittiin vastausta siihen, minkälaisiin yhteisiin asioihin oppilaat voivat vaikuttaa yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Asiat, joita käsiteltiin koulujen oppilaskuntien suurkokouksissa, luokiteltiin laadullisessa sisällönanalyysissä kolmeen kategoriaan. Suurkokouksissa käsiteltyjen asiasisältöjen temaattiset kategoriat muodostuivat seuraaviksi: 1) yhteistyö kunnan eri toimialojen kanssa, 2) demokratiakasvatukseen sisältyvät teemat ja 3) erilaiset hankkeet, projektit ja kyselyt. Koulujen oppilaskuntien tekemiä aloitteita käsiteltiin omana kokonaisuutenaan. Kutakin kolmea kategoriaa tarkasteltiin pedagogisesta näkökulmasta käytännön oppilaskuntatoimintaan sisältyvänä teemana. Seuraavaan taulukkoon numero 18 on jäsennely esimerkkejä oppilaskuntien suurkokousten pöytäkirja-aineistoon kirjatuihin asioista. Suluissa oleva numero viittaa pöytäkirjalähteen tunnukseen.

**Taulukko 18.** Oppilaskuntien yhteisten suurkokousten asiasisältöjä.

Oppilaan osallistuminen ja vaikuttaminen	Kuvaus oppilaskuntien suurkokouksissa käsitellyistä asiasisällöistä
Yhteistyö kunnan eri toimialojen kanssa	Kaupunginvaltuusto - <i>kunnallisen viranhaltijan puheenvuoro</i> : Kunnallispolitiikan ja palveluiden esittely (terveysasema, puistot, kirjastot, uimahallit), kaavoitus (uudet alueet), kunnallinen valtuusto- ja hallitustyöskentely, talousasiat (mistä rahat ja mihin rahoja käytetään), päätöksenteon ja valmistelussa olevien asioiden avoimuus ja näkyvyys (pöytäkirjat 1,2,3,4,5,6,7 ja 8) - <i>kaupunginvaltuuston jäsenen tai kaupunginjohtajan puheenvuoro</i> : Demokratiassa aina ei yhdessä suunnitellut päätökset miellytä. Lasten vaikuttamisvälineenä oleva parlamenttitoiminta on kaupungin johtajankin mielestä hyvä asia. Kaupunginjohtaja toivoo, että lapset voivat hyvin ja viihtyvät koulussa. Jokaisen omat mielipiteet ovat tärkeitä. (ptk 1,3 ja 8)



Oppilaan osallistuminen ja vaikuttaminen	Kuvaus oppilaskuntien suurkokouksissa käsitellyistä asiasisällöistä
	<p>- <i>osallisuuden erityisasiantuntijan puheenvuoro</i>: Lasten parlamentti on tärkeä vaikuttamisen väylä ja kunnallinen vaikuttajaryhmä. Lapsiystävällinen kunta -mallin tavoitteena on lapsiystävällinen päätöksenteko: on mietittävä miten päätöksenteko vaikuttaa lapsiin, huomioitava lasten oikeudet sekä lasten mielipiteitä on kuunneltava. Lapsella on oikeus vaikuttaa omaan arkeensa. Jokaisella lapsella on oikeus tietää mitä Lasten oikeudet ovat. Aikuisen pitää ottaa selvää lasten mielipiteistä ja ottaa ne tosissaan. Jos aikuiset tekevät lapsia koskevia päätöksiä, on mietittävä mikä on lapsille parasta. Aikuisen pitää etsiä ratkaisut pulmiin, jotka sopivat lasten elämäntilanteeseen. (ptk 3,4,5,6,7 ja 8)</p> <p>- <i>kunnallisen viranhaltijan puheenvuoro</i>: asukasosallisuus ja palautepalvelun esittely (ptk 2, 3, 5 ja 7)</p> <p>Kasvatus- ja opetustoimiala</p> <p>- <i>sivistystoimialan viranhaltijoiden puheenvuorot</i>: oppilaiden näkemysten kuuleminen kuntakohtaisen OPS:n laatimisessa, OPS:n keskeisimmät uudistukset, keskustelua koulujen oppilaskuntien olemassaolosta ja merkityksestä, koulujen toiminnan laatukselyn tulosten esittely (ptk 4,5,6,7 ja 8)</p> <p>- <i>opettajien pääluottamusmiehen puheenvuoro</i> koulujen sisäilmaongelmista ja turvallisesta koulun pihasta – mitä asioita tehdään oppimisympäristöjen turvaamiseksi (ptk 4)</p> <p>Hyvinvoinnin toimiala</p> <p>- <i>terveydenhoitajien esihenkilön puheenvuoro</i>: lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman laatiminen, terveydenhoitajan työtehtävien esittely ja pohdintaa aiheesta: Miten yleistä on tunne, että ei pääse terveydenhoitajalle ja miten asiaa voisi kehittää? (ptk 8)</p> <p>- <i>tutkijan puheenvuoro</i>: digitaalisen terveystestin esittely (ptk 6)</p> <p>Kaupunkiympäristön toimiala</p> <p>- <i>asemakaava-arkkitehdin puheenvuoro</i>: Miten haluaisin aikuisena asua? Kaupungin yleiskaavan 2029 suunnitelmien esittely, uuden asuinalueen suunnitteluun osallistaminen (ptk 3 ja 4)</p> <p>- <i>kunnossapitopäällikön puheenvuoro</i>: osallistuminen lasten leikkipuiston suunnitteluun ja nimikilpailuun (ptk 5)</p> <p>Ruokapalvelu</p> <p>- <i>ruokapalvelupäällikön puheenvuoro</i>: Kouluruokailun kehittäminen, ruokailun suunnittelussa noudatetaan kouluruokailusuosituksia. Palautetta pyritään saamaan oppilailta (ptk 2 ja 5)</p>
Hankkeet, projektit ja kyselyt	<p>- ajankohtaisten hankkeiden esittely (KiVa -koulu, aktiivisuuden ja turvallisuuden lisääminen koulupäivään, liikunnan lisääminen koulupäivään, digitalisaation edistäminen, hyvinvointisuunnitelma, kouluruokailun kehittäminen)</p> <p>- ajankohtaisten hankkeiden edistymisen seuranta ja yhteiskehittäminen</p> <p>- harrastusmahdollisuuksien lisääminen yhteistyössä kaupungin kanssa</p> <p>- lasten ja nuorten hyvinvointiryhmän hanke, jossa mukana mm. puolustusvoimat, poliisi, TE-toimisto, lastensuojelujärjestöt, seurakunta</p> <p>- uusien välituntiliikuntavälineiden hankkimisen suunnittelu ja toteutus kaikkiin kouluihin (ptk 1,2,3,4,5,6,7 ja 8)</p>

Oppilaan osallistuminen ja vaikuttaminen	Kuvaus oppilaskuntien suurkokouksissa käsitellyistä asiasisällöistä
Demokratiakasvatus ja oman osaamisen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>järjestöalan vierailijoiden puheenvuorot</i>: lasten kuuleminen ja sen edistäminen, lasten osallisuus kunnan asukkaana, asukasosallisuus, UNICEF:in toiminta, lasten oikeuksien sopimus ja YK:n toiminta, Lapsiystävällinen kunta (ptk 1,8)</li> <li>- <i>nuorisovaltuuston puheenvuoro</i>: Nuorisovaltuuston toiminnan esittely (nuorisovaltuusto valvoo nuorten etuja ja edistää heidän osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiaan), lapset vaikuttajaryhmänä Lastenparlamentin kautta, Lastenparlamentti oppilaskuntien yhteisenä vaikuttamiskanavana, lastenparlamentti ja nuorisovaltuusto vaikuttajaryhminä: lasten ja nuorten näkökulman hyödyntäminen heitä koskevista asioissa. (ptk 3,4,5,6,7 ja 8)</li> <li>- Kokouksessa harjoiteltiin lapuilla äänestämistä aiheesta: Pitääkö koulussa olla enemmän liikuntatunteja?</li> </ul>

Alakouluikäisten lasten yhteiskunnallinen osallistuminen ja vaikuttaminen koulunsa oppilaskuntatoiminnan kautta toteutui kunnan tasolla kaikkien koulujen oppilaskuntien yhteisissä suurkokouksissa. Suurkokouksissa käsiteltyjen asiasisältöjen pedagogisten ulottuvuuksien tarkastelun painopiste suuntautui asioihin, joita oppilaskuntatoiminnan kautta voidaan edistää. Suurkokouksiin osallistuneet edustajajäsenet saivat kokemuksia yhteistyöstä kunnan eri toimialojen edustajien kanssa ja harjaannuttivat omaa demokratiaosaamistaan. Demokratiaosaamisen osa-alueisiin viitattavia kirjauksia oli lastenparlamentin pöytäkirja-aineistossa runsaasti. Demokratia-kulttuurin ytimessä oltiin seuraavan kirjauksen myötä. ”*Kaupunginvaltuutetut edustavat kaikkia turkulaisia asukkaita. Valtuustossa keskustellaan ja äänestetään, kun asioista ei olla samaa mieltä. Enemmistö voittaa*” (pöytäkirja nro 2). ”*Kunnassa asuu monenlaisia ihmisiä ja on pidettävä huoli, että jokainen asukas voi vaikuttaa. Aina eivät yhteiset päätökset miellytä, mutta se on osa demokratiaa.*” (pöytäkirja nro 3). Lasten oikeus näkemysten kuulemiseen kunnan tasolla tuli esille kokouspöytäkirjassa seuraavasti: ”*Lasten mielipide halutaan kuuluville uudessa yleiskaavassa. Tavoitteena on tehdä kysely lapsille ja kartoittaa heidän toiveitaan*” (ptk nro 3). Lasten oikeus näkemysten kuulemiseen ilmeni kokouspöytäkirjoista myös seuraavasti: ”*Voin vaikuttaa koulun toimintaan ja tapahtumiin ja voin vaikuttaa asuinymppäristöni toimintaan ja tapahtumiin. Aikuiset kuuntelevat mielipidettäni minua koskevista asioista. Jos haluan vaikuttaa asioihin, tiedän minne kerron ideani (koulu/muu). Jos keksii idean, niin tiedän, miten asiaa voidaan edistää*” (ptk nro 5).

Koulujen oppilaskuntien edustajilla oli mahdollisuus tuoda oppilaskuntien yhteiseen suurkokoukseen aloitteita ja pyytää puheenvuoroja nostaakseen keskusteluun erilaisia ajankohtaisia, lasten elämään tai koulun toimintakulttuuriin liittyviä asioita. Oppilaskuntien yhteisten suurkokousten pöytäkirja-aineistosta koottuja aloitteita analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysillä. Pöytäkirjoihin kirjatut oppilaskuntien edustajien tai lastenparlamentin hallituksen jäsenten tekemät aloitteet tematisoitiin

yhdennäköisesti koulu yhteisön kehittämiseen liittyvän jaottelun kanssa (oppimisen olosuhteet, koulutyön rakenteet ja reunaehdot, koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytännöt, itsensä toteuttamisen edellytykset). Itsensä toteuttamiseen liittyviä aloitteita ei havaittu tutkimusaineistosta. Seuraavaan taulukkoon numero 19 on koottu oppilaskuntien suurkokouksissa käsitellyt aloitteita.

**Taulukko 19.** Lastenparlamentin kokouksissa käsitellyt aloitteita.

**Oppilaskuntien yhteisissä suurkokouksissa käsitellyt lasten tekemiä aloitteita**

1) Oppimisen olosuhteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erikokoisia pulpetteja</li> <li>- tuolissa itsesäädetty korkeus</li> <li>- luokkien sisustaminen</li> <li>- lisää urheilumahdollisuuksia</li> <li>- välipala-automaatti</li> <li>- siivouksia</li> <li>- pyörätelineitä</li> </ul>
2) Koulutyön rakenteet ja reunaehdot	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pidemmät välitunnit</li> <li>- enemmän ATK-tunteja</li> <li>- kansainvälistä koulutusta</li> <li>- leirikoulut</li> <li>- luokkaretket</li> <li>- säästöt kouluissa</li> </ul>
3) Koulun toimintakulttuuri ja arjen yhteiset käytännöt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lisää mausteita ruokaan</li> <li>- parempaa ruokaa</li> <li>- englantilainen ruokaviikko</li> <li>- 1 viikon ruokalista oppilaiden suunnittelemana</li> <li>- välkiskouluttajatoiminnan jatkuminen</li> <li>- diskot</li> <li>- maksuton linja-autokyyti luokkien omiin retkiin</li> <li>- lastenparlamentin logon valinta</li> <li>- lastenparlamentin hallituksen omat kilpailut</li> </ul>

Seuraava esimerkki kuvaa koulun arjen käytänteisiin liittyvää kehittämisaloitetta, jossa oppilaat ovat olleet osallisina. Oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria toteuttava koulu yhteisö edistää oppilasnäkökulmaisuutta oppilaita itseään kiinnostavissa kouluun ja vapaa-aikaan liittyvissä asioissa. Koulun arjen käytänteisiin liittyvien asioiden kehittäminen yhteistyössä oppilaiden kanssa edellyttää kuitenkin suunnitelmallista yhteistyötä opetushenkilökunnan ja koulun hallinnollista johtamista tukevan työryhmän kanssa. Tämän vuoksi lasten kuulemisen toteutuminen on koko koulu yhteisöä koskeva demokratiakasvatuksen osa-alue.

*”Koulun oppilaskunnan edustaja teki aloitteen siitä, että kauempana keskustasta olevat oppilasryhmät saisivat käyttää ilmaiseksi bussia päästääkseen keskustan*

*tarjoamiin museoihin, taidenäyttelyihin. Samoin keskustan kouluilla tulisi vastavuoroisesti olla mahdollisuus käydä vaikkapa metsäretkellä kaupungin keskustan ulkopuolella. Kouluilla on tiukka taloustilanne, jonka vuoksi rahaa ei ole ylimääräisiin tutustumisretkiin.” (pöytäkirja nro 4)*

Siitäkin huolimatta, että lasten parlamenttitoiminta tukee demokratiakasvatusta käytännössä ja että se on lasten näkökulmasta mielekästä toimintaa, toiminnassa on edelleen kehitettäviä asioita. Thomas (2007) tuo esille lastenparlamenttitoiminnan epäkohtia. Toisaalta lasten osallistuminen ei anna todellista päätöksenteon valtaa lapsille ja päätöksentekoon liittyvät palautemekanismit ovat heikot. Toisaalta lasten mukanaolo on edustuksellista toimintaa, jossa ovat mukana vain tietyt lapsiryhmät. (Thomas 2007, 204.) Thomaksen mukaan aikuisten viestit voivat olla hallitsevia, jolloin lapset voivat tuottaa ennalta odotettuja vastauksia. Lundyn (2007) mallin mukainen lasten asianmukainen kuuleminen (*influence*) ei kokonaisuudessaan toteudu. Myös Lodge haluaa painottaa sitä, että lasten ja nuorten yksisuuntainen kuuleminen tiedontuottajan roolissa ei ole tarkoituksenmukaista (Lodge 2005, 144). Lasten osallisuus ei toteudu kertaluonteisella konsultaatiolla.

Oppilaskuntien toimintakertomuksiin kirjatut oppilaiden näkemykset kunnalliseen lastenparlamenttikokoukseen osallistumisesta olivat kaikki myönteisiä. Alakouluikäisten lasten kokemukset mukanaolosta, osallistumisesta ja vaikuttamisesta lisäsivät demokratiaosaamista. Erään koulun (koulu T4) toimintakertomuksessa kuvattiin lastenparlamenttitoimintaa seuraavasti: *”Oppilaat saivat kokouksista uutta energiaa ja ideoita toteuttaa oppilaskuntatyötä omissa koulussaan. Oppilaat ymmärsivät oman vaikuttamisen mahdollisuudet. Yhteiset kokoukset vahvistivat myös jäsenten käsitystä oman koulun toimintakulttuurin tilasta. Lasten Parlamentin kokouksiin osallistuminen koettiin kunniatehtäväksi.”* Kokousedustus koettiin muissakin kirjauksissa tärkeäksi luottamustehtäväksi ja oppilaat olivat ylpeitä osallistumisestaan. Suurkokouksissa koettiin myös uudenlaisia elämyksiä. *”Tilaisuus ja tila on isompi sekä siellä käsitellään isoja asioita”* (koulu 17. *”Suurkokouksiin osallistuminen on aluksi ollut jännittävää, mutta oppilaat ovat myös rohkaistuneet osallistumaan keskusteluun. Äänestyskäytäntö on heistä ollut hieno. Valtuustosalikokous oli erityisen vaikuttava uusille mukanaolijoille”* (koulu 14).

Kunnan tasolla toteutuva yhteistyö eri koulujen oppilaskuntaedustajien kanssa on toimintamalli, joka tukee vuorovaikutustaitojen ja ratkaisukeskeisen yhteistyön oppimista. Oppilaskunnan toiminnan merkitys korostuu yhteiskunnallisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta siten, että oppilaskuntatoiminta luo edellytyksiä yksilötasolla demokratiaosaamisen vahvistumiseen ja yhteisötasolla vertaisten eli koulujen keskinäisen yhteistyön tukemiseen. Lisäksi oppilaskuntien yhteiset suurkokoukset edistävät lasten vaikutusmahdollisuuksia toimiessaan kunnan osallisuusra-kenteisiin sisältyvänä lasten vaikuttajaryhmänä.

Tutkimuksen kolmannessa aihealueessa analysoitiin, miten oppilaskunta edistää koulun kaikkien oppilaiden osallisuutta ja äänen kuulumista sekä kouluyhteisössä että yhteiskunnassa. Tutkimusaineistosta etsittiin tietoa siitä, millaisia kokemuksia ja käsityksiä lapsilla on oman koulunsa oppilaskunnasta ja kunnallisesta lastenparlamentista, joka toimii eri koulujen oppilaskuntien välisenä yhteistyöelimenä. Oppilaat kouluyhteisön ja arkiympäristön yhteisiin asioihin vaikuttajina edellyttää lasten demokratiaosaamisen kehittämistä, jota voidaan harjaannuttaa koulun oppilaskuntatoiminnalla. Oppilaiden osallistaminen erityisesti luokkatasolla oppilaskunnan hallituksen asioissa tukee koulun tavoitetta oppilaita osallistavasta toimintakulttuurista. Asioita, joihin oppilaat haluavat vaikuttaa ja jotka edistävät oppimista ja koulussa viihtymistä, voidaan edistää osallistamalla oppilaita. Rautiaisen (2017) mukaan demokraattisen elämäntavan ytimessä ollaan silloin, kun oppilaat otetaan mukaan kehittämisen prosessiin alusta alkaen. (Rautiainen 2017, 17.) Koulun oppilaita osallistavien keinojen ja kanavien ollessa kaikkien koulun oppilaiden tietoisuudessa, on tärkeä yhteinen askel otettu oppilaita osallistavan yhteistyöilmapiiriin luomisessa. Seuraavassa luvussa (luku 6) esitetään tutkimustulokset tiivistetysti tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi ja tutkimuksesta tehtävien johtopäätösten tekemiseksi.

### 5.3.4 Tulosityhteenveto oppilaskuntatoiminnasta

Kolmas tutkimuskysymys kohdistui perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskuntatoimintaan. Lasten käsitysten selvittäminen ja jäsentäminen oman koulunsa oppilaskunnan arjen käytänteistä ja toiminnan vaikuttavuudesta oli tarkastelun kohteena. Tulosten mukaan valtaosa (74%) oppilaista oli tyytyväisiä oman koulunsa oppilaskunnan hallituksen toimintaan. Oppilaiden näkemyksiä siitä, onko koulun oppilaskunta saanut aikaan jonkin parannuksen kouluyhteisössä, vastaukset olivat varovaisempia. Vastaajista kuitenkin lähes puolet (48%) vastasi myönteisesti eli oppilaskunta oli saanut aikaan jonkun muutoksen. Asiat, joita koulun oppilaskunta oli ollut mukana kehittämässä, liittyivät vahvimmin koulun yhteisiin tapahtumiin, välituntitoiminnan välineisiin ja sääntöihin. Yllättävää kuitenkin oli, että huomattavan suuri osa vastaajista (40%) ei osannut sanoa, onko heidän koulunsa oppilaskunta saanut jotakin parannettua kouluyhteisössä. Tämä herättää ajatuksen siitä, että onko oppilaskunnan hallituksen toiminta riittävän läpinäkyvää ja asioista tiedottaminen oppilaita tavoitettavaa. Lapsinäkökulmaisen päätöksenteon edellytyksenä on lasten osallistamisen lisäksi se, että jaetaan tietoa ja annetaan tehdyistä päätöksistä asianmukaista palautetta. Oppilaskuntien toimintakertomuksista kävi ilmi, että oppilaskuntien hallitukset toivovat yhteisesti kehitettävien asioiden jalkauttamista entistä vahvemmin luokkatasoisiiin keskusteluihin. Tämä käytäntö edellyttää koulun johdon sitoutumista ajankäytön ja resurssien suhteen. Luokan tai muun ryhmän kesken käydyt osallistavat keskustelut oppilaille ajankohtaisista asioista tuottavat oppilaslähtöi-

siä aloitteita oppilaskunnan hallituksen toiminnan tueksi. Luokkatuntien tai luokkafoorumien johdonmukainen ja säännöllinen toteutus tukee perusopetuksen osallisuus- ja demokratiakasvatuksen päämääriä.

Oppilaskuntien yhteisten suurkokousten osalta oppilaat olivat vahvimmin saaneet olla mukana ja vaikuttaa kunnan eri toimialojen johtamissa hankkeissa. Hankkeet toteutettiin kuntatasoisina, jolloin toiminta ulottui kaikkiin kouluihin. Hankkeen esittely lastenparlamentin osallistujille oli hyödyllistä tiedonkulun kannalta. Lapsinäkökulmaisen päätöksenteon näkökulmasta toiminta oli kuitenkin lapsia vähemmän osallistavaa. Eri toimialojen viranhaltijoille suunnattu koulutus lasten osallistamisesta ja lapsinäkökulmaisesta on toivottavaa. Lastenparlamentin toimintaan oltiin kuitenkin yleisellä tasolla tyytyväisiä ja toiminnassa mukanaolo harjaannutti lasten demokratiaosaamista.

Oppilaskunnan hallituksen kautta edenneistä koulun kehittämisasioista keskusteltiin myös ryhmähaastatteluissa. Oppilaskunnalla on lukuvuoden aikana toteutettavien yhteisöllisten tapahtumien suunnittelussa ja toteutuksessa merkityksellinen rooli. Oppilasmäärältään pienen koulun ryhmäkeskustelussa (koulu 8) pohdittiin oppilaskunnan hallituksen toimintaa. Kysymys ”*Millaisia asioita te käsittelette oppilaskunnassa?*” tuotti seuraavan keskustelun, joka vahvisti oppilaskunnan toiminnan tapahtumapainotteisuutta.

*oppilas 46, poika: ”Välil me suunnitellaan tämmösii niinku jotai itsenäisyyspäiväjuhlii.”*

*oppilas 45, poika: ”Öö suunnitteliks te kans sen teemaviikon?”*

*oppilas 46, poika: ”No joo teemaviikkokin on just sellanen.”*

*oppilas 43, tyttö: ”Nii sit oli se linnanjuhla vai mikä se oli.”*

Oppilaskunnan hallituksen rooli koulun yhteisöllisten tapahtumien suunnittelu- ja toimintaosallisuuden osalta ilmeni myös toimintakertomusaineistosta. Aineistosta (T1) löytyi seuraava toimintakuvaus: ”*Oppilaskunnan hallitus järjesti mm. joululaulu- ja jouluaskarteluvälitunteja, ystävänpäivätapahtuman, jalkapalloturnauksen ja Talent -tapahtuman.*” Oppilaskunta on tapahtumatuottajan roolissa melko yleisesti koulun arjessa, kuten seuraavastakin oppilaskunnan toimintakertomusaineistosta (T7) poimitusta esimerkistä ilmenee. ”*Tapahtumina järjestimme oppilaille Halloweeniin liittyvää ohjelmaa, aineettoman joulukalenterin keskusradion kautta, ystävänpäiväviikon ohjelmaa, koko koulun kirppispäivän sekä Talent -kilpailun.*” Tämä oppilaiden mahdollisuus suunnitteluosallisuuden toteutumisesta koulun yhteisten tapahtumien järjestelyissä on oppilaskuntatoiminnassa mukanaolijoille mieluisaa. Oppilaskuntatoiminnan toteuttamiseen liittyvää realismia kuvataan seuraavassa alkuperäiskuvauksessa, jossa toteutuu suunnitteluosallisuus: ”*Oppilaskunnan hallitus ei ole yksin järjestänyt mitään suurta tapahtumaa, koska koulumme oppilas-*

*määrä on niin suuri, että massatapahtumat on koettu turhan raskaiksi järjestää. Hallitus on kuitenkin ollut ideoimassa erilaisia tapahtumia, pikkujouluja ja vappua.”* (T3). Koulun yhteisöllisyyttä vahvistavat toiminnat, kuten juhlat, retket ja yhteiset toimintahetket (esim. teemapäivät, kummiluokkatoiminta, välituntitoiminta) ovat oppilaille mieluisia yhteiskehittämisen kohteita. Oppilaskuntatoimintaa luonnehdittiin aineistossa myönteisesti. Kyselyn avoimessa vastauksessa oli anonyymien oppilaan (nro 275) kirjaus asioista, joihin haluaisi vaikuttaa ”*Viihtyvyyteen ja hauskuuteen, jota koko koulu saa oppilaskunnan järjestämistä yhteisistä teemapäivistä*”.

Yhdyn kuitenkin Tujulan esittämään kritiikkiin siitä, että koulun tapahtumien järjestäminen ei ole oppilaskunnan hallituksen tärkein tehtävä. Tujula (2017) kritisoi artikkelissaan oppilaskuntatoiminnan sisältöjen tapahtumapainotteisuutta. Oppilaskuntatoiminnan painopiste voisi Tujulan mukaan olla vahvemmin koulun rakenteiden ja pedagogisten asioiden muuttamisessa. (Tujula 2017, 79.) Tämän lisäksi kannatan oppilaskunnan hallituksen yhteistyöverkoston laajentamista myös kouluyhteisön ulkopuolisiin tahoihin, jotta lapsille kertyy kokemusta yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistumisesta. Demokratiakasvatuksellisesta näkökulmasta pohdittuna opetuskontekstiin tulisi sisällyttää enenevästi keskustelua oppilaiden kanssa yhteisiin asioihin vaikuttamisesta myönteisten muutosten aikaansaamiseksi. Näkemysten esittämisen vahvana arvopohjana on lapsenoikeusperusteisuus ja käytännön tukipilarina toimii oppilaiden omaan toimijuuteen ja vaikuttamiseen tähtäävä koulukohtainen oppilaskunta.

## 6 Pohdinta

Opetussuunnitelmaan kirjattua tavoitetta oppilaan osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta (OPH 2014:96, 15) on tässä tutkimuksessa tutkittu käytännönläheisesti oppilaskuntatoiminnan luomien edellytysten näkökulmasta. Perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaskunnan toimintaa on tarkasteltu lasten osallisuuden, vaikuttamisen ja demokratiaosaamisen oppimisen eräänä väylänä perusopetuksen arjessa. Oppilaiden näkemyksiä kuulemalla on pyritty muodostamaan käsitys oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista omiin ja yhteisiin asioihin koulussa ja sen lähiympäristössä sekä kunnallisessa lastenparlamentissa.

Tämän väitöskirjatutkimuksen myötä tuon koulutuskeskusteluun mukaan perusopetuksen oppilaiden näkökulmaa yhteisiin asioihin vaikuttamisesta luokka- ja koulu yhteisön jäsenenä, kunnan asukkaana ja yhteiskunnan kansalaisena. Pidän tärkeänä keskustelun virittämistä perusopetuksen koulujen oppilaskuntatoiminnan merkityksestä toisaalta koko koulu yhteisölle ja toisaalta koulun kaikille yhteistyöverkostoille. Tutkimus osoitti, että suunnitelmallisesti toteutetun oppilaskuntayhteistyön kehittämiseksi on käytännön tarvetta. Oppilaskunnan toiminnan koulukohtainen kehittäminen toisaalta koulun kaikkia oppilaita laajemmin osallistavaksi ja toisaalta monitasoisempaa kuntayhteistyötä sisältäväksi rakenteeksi hyödyttäisi kaikkia osapuolia.

Lasten ja nuorten kokemasta osallisuudesta tai sen olemassaolon vähydestä on viime vuosina laajasti keskusteltu koulu yhteisöissä, eri hallinnon- ja tieteenaloilla sekä lapsi- ja nuorisopolitiikan saralla. Käytyjen keskustelujen virittäjinä ovat olleet mm. kansainväliset ja kansalliset linjaukset lasten kuulemisen toteutumisen edistämisen välttämättömyydestä. Enenevästi on myös keskusteltu demokraattiseen yhteiskuntaan kasvamisesta ja koulujen demokratiakasvatuksesta (Fornaciari ym. 2023, 167). Näihin keskusteluaiheisiin pohjautuen pyrin tässä luvussa muodostamaan kokonaiskäsitystä siitä, millaisia laajempia merkityksiä lapset antavat oppilaskuntatoiminnalle heille tärkeiden koulu- ja kuntatasoisten asioiden kehittämisessä (luku 6.1). Tuon myös esille tutkimuseettiset ratkaisuni (luku 6.2) arvioimalla käsillä olevan tutkimuskokonaisuuden toteuttamista. Luvun lopussa esitän oppilaskuntatoimintaan liittyviä käytännönläheisiä jatkotutkimusehdotuksia (luku 6.3). Tutkimusmatkani aikana virinneet ajatukset johdattelevat kysymään, miten hyvin olemassa olevat oppilaskuntakäytänteet ja -rakenteet vastaavat oppilaslähtöisyyden toteutumiseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia.



## 6.1 Oppilaskuntayhteistyön moniulotteisuus

Kouludemokratian ja demokratiakasvatuksen näkyvin muoto kouluissa on oppilaskunta ja sen hallitus. Lakisääteinen oppilaskunta on pakollinen kaikissa kouluissa, mutta sitä ei voida määrittellä yksinomaan ainoaksi oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen väyläksi. Hallituksen esityksessä (HE 66/2013) kuvataan oppilaskunta-toimintaa seuraavasti: ”*Oppilaskuntatoiminta on keskeinen toimintamuoto tuettaessa oppilaiden osallistumaan ja vaikuttamaan oppimista sekä kehitettäessä koulun ja oppilaiden asioita. Oppilaskuntatoiminnan kautta voidaan edistää osallisuuden ja vaikuttamisen kulttuuria sekä lisätä tietoa ja valmiuksia vaikuttaa koulussa, lähiyhteisössä sekä yhteiskunnassa*”. Tämän hallituksen kirjauksen taustalla lienee Kiilakosken (2021) mukaan ollut ajatus siitä, että aikuisyhteiskunnan toimintamalleja mukaileva toiminta on tehokas tapa oppia, mitä on vaikuttaminen oikeastaan ihan millä tasolla tahansa. Tämä menettelytapa, jota kansainvälinen tutkimus on dokumentoinut ja kritikoanut eri tavoin, asettuu suomalaisessa keskustelussa keskeiseksi tavaksi olla osallinen (Kiilakoski 2021, 43-44). Hallituksen esityksessä korostuu oppilaskuntatoiminta osallistumisen ja vaikuttamisen keskeisenä, lähes ainoana oppimisen areenana. Koulu osallisuuskulttuurin ulottuvuudet eivät kuitenkaan rajoitu vain oppilaskuntatoimintaan. Oppilaskuntatoiminnan käytänteiden pohtiminen johdattaa kuitenkin kysymään, miten aikuisyhteiskunnasta mallinnettu toimintatapa toimii lasten keskuuteen upotettuna. Oppilasnäkökulmaisuuutta huomioiva päätöksenteko on koulussa vallitsevan osallisuuskulttuurin eräs edellytys.

Koulujen oppilaskuntatoiminnan toteuttamiseen liittyy laaja tulkinta- ja toteutusmahdollisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2014:96, 35) kuvataan oppilaskuntatoimintaa hyvin ytimekkäästi: ”*Perusopetuslain mukaan koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunnan ja sen toimielinten tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista. Se innostaa oppilaita esittämään näkemyksiään, toimimaan ja vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin. Oppilaskunta sekä koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat tilaisuuksia harjoitella demokratiataitoja käytännössä*”. Oheisen normitekstin pohjalta esimerkiksi koulukohdaisen oppilaskunnan oman toiminnan arviointikriteerien laatiminen on kouluille varsin haasteellinen tehtävä. ”Tilaisuuksien tarjoaminen” demokratiaosaamisen vahvistamiseksi ei sisällä vaatimusta osallistavien työtapojen käytöstä, monipuolisista kuulemisen menetelmistä tai oppilaan näkemysten asianmukaisesta kuulemisesta. Kansalliset normikirjaukset jäävät osittain tulkinnanvaraiseksi, minkä vuoksi laajempi keskustelu oppilaskuntatoiminnan sisältöjen ja laadun tavoitteellisesta kehittämisestä on ajankohtaista. Suunnitelmallisesti toteutuvalla laadukkaalla oppilaskuntatyöllä tulisivatkin laatia yhteiset kansalliset tavoitteet ja ohjeistukset, jotka auttaisivat kuntia täsmentämään omia paikallisia opetussuunnitelmiaan. Oppilaskuntatoiminnan kuvaaminen paikallisessa opetussuunnitelmassa tukee koulujen toimintaa.

Oppilaskuntatoimintaa koskevien normikirjausten vähydestä huolimatta koulut toteuttavat oppilaskuntatoimintaa. Oppilaiden käsitykset vaikuttamisesta oppilaskunnan luomien edellytysten kautta olivat oppilaskyselyn mukaan enimmäkseen myönteisiä (74 %). Sen sijaan oppilaiden käsitykset koulunsa oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuudesta olivat varovaisempia. Vastaajista vain noin puolet (48%) koki koulunsa oppilaskunnan saaneen aikaan jonkin muutoksen. Oppilaskuntatoiminta koettiin tärkeäksi vaikuttamisen väyläksi, mutta epätietoisuutta koettiin oppilaskunnan aikaansaannoksista. Tutkimustulokset herättävät huolen siitä, että onko oppilaskuntayhteistyöhön pohjautuvasta päätöksenteosta tiedottaminen ollut koulun kaikille oppilaille riittävän avointa ja läpinäkyvää. Oppilaskuntatyön ja verkostoyhteistyön suunnitelmallisuuteen, näkyvyyteen ja vaikuttavuuteen tulisikin kouluyhteisöissä kiinnittää entistä enemmän huomiota ja arvioida yhdessä oppilaiden kanssa toiminnan laatua. Toiminta ei voi rajautua konsultaatio-osallisuudeksi, jossa oppilailla on mahdollisuus lausua mielipiteensä, mutta ei osallistua prosessiin päätöksentekijöinä tai sen arvioijina (Kiilakoski 2017, 274).

Aikuisten osoittaessa luottamusta oppilaiden toimijuuteen ja osaamiseen voidaan vahvistaa oppilaiden yksilö-, ryhmä tai yhteisötason osallisuuskokemuksia. Kouluyhteisön aikuiset voivat omalla toiminnallaan muovata koulun osallisuuskulttuurin luonnetta sellaiseksi, että oppilaiden osallistuminen oman kouluyhteisön ja arkiympäristön asioiden yhteisölliseen kehittämiseen on myös oppilaiden näkökulmasta vaikuttavaa toimintaa. Aikuisten vastuulla on oppilaiden kokemusten karttaminen osallisuuden eri ilmenemismuodoista, kuten tieto-, suunnittelu-, toiminta-, päätöksenteko- ja arviointiosallisuudesta. Kouluyhteisön ja yhteistyöverkoston aikuiset määrittelevät omalla toiminnallaan myös oppilaan osallisuuskokemuksen muodostumisen syvyyttä ja laveutta sekä osallistumisen vaikuttavuutta. Kansallisen lapsistrategian kirjauksen mukaan kaikilta lasten kanssa toimivilta aikuisilta edellytetään riittävä ymmärrys ja osaaminen lasten osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta (VN 2022:35, 20).

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaskunnan hallituksille tarjotaan lukuisia kehittämistehtäviä, joiden tarkoitusperäksi voidaan luokitella koulun institutionaaliset tarpeet tai koulun yhteisöllisten tapahtumien tuottaminen. (Ks. Lodge 2005.) Toiminnan oppilaslähtöisyyden vahvistamiseksi huomiota tulisi enemmän kiinnittää oppilaiden tekemien aloitteiden kuulemiseen ja niiden käsittelyyn. Oppilaskyselyn tuloksista ilmeni, että oppilaiden mielipiteitä kuullaan ja otetaan huomioon eniten oppilaskunnan hallituksen esittämässä asioissa. Kehittämistarpeeksi kuitenkin osoittautui yhteistyösiltojen rakentaminen oppilaskunnan hallituksen ja luokkatasolla käytävien keskustelujen välille. Tämä kuitenkin edellyttää koulun johdon sitoutumista yhteisen ajan (esim. luokkatunti-käytänne) löytymistä koulun arjessa. Koulun oppilaita osallistavalla toimintakulttuurilla, jota oppilaskunta omassa toiminnassaan pyrkii vahvistamaan, on suuri merkitys osallistumisen ja vaikuttamisen kulttuurin oppimi-

sessä ja omaksumisessa. Oppilaskuntatoiminnan kehittäminen koulun kaikkia oppilaita osallistavampaan suuntaan voidaan edistää vähin erin koulukulttuuria muokkaamalla (koulu T8): ”*Jos vertaa viime vuoteen, oppilaskuntatoimintaa tehtiin enemmän luokissa. Luokkatuntien ja oppilaskunnan hallituksen antamien tehtävien myötä oppilaat saivat osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia.*” Lasten asianmukaisen kuulemisen toteutuminen on lasten kanssa työskentelevien aikuisten velvoite, joka edellyttää keskustelua yhteisistä linjauksista ja toimintatavoista sekä sitoutumista niihin. (Ks. Lapsen oikeuksien sopimus ja Lundy 2007.)

Oppilaskunnan luomilla edellytyksillä toteutuva oppilaan osallisuus ja vaikuttaminen ovat osa laajempaa lasten yhteiskunnallisen osallistumisen kokonaisuutta. Tavoitteellisesti toteutuva osallisuus- ja vaikuttamistoiminta edellyttää suunnitelmallisesti toimivaa yhteistyöverkostoa, minkä kuntatasoinen resurssointi ei ole itsestäänselvyys. Oppilaskuntatoiminta ja oppilaan osallisuuden edistäminen ovat väistämätön osa kansallista koulujärjestelmää ja koulujen arkityötä, mutta oppilaskuntatoiminnan resurssointi ei myöskään kouluissa ole itsestäänselvyys. Nurmi ym. (2024) huomauttavat rehtorin vastaavan hallinnollisena johtajana muun muassa resurssien kohdentamisesta koulun perustehtäviin (Nurmi ym. 2024, 46), joihin myös demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus sekä oppilaskuntatoiminta sisältyvät. Osallisuus- ja demokratiakasvatus ovat lähtökohtaisesti vaikeita, koska kyse on koko yhteisön asioista ja niiden päättämisestä (Rautiainen 2017, 18). Lasten ja nuorten osallistumisen edistämisestä keskusteltaessa olisi tärkeää kiinnittää huomio koulu yhteisöihin tekijöihin, toimintakulttuuriin lähtökohtiin sekä koulu yhteisön johdon ja henkilöstön yksilöllisiin valmiuksiin, osaamiseen ja asenteisiin tukea lasten ja nuorten osallistumista (Nurmi ym. 2024, 48). Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, mihin asioihin vaikuttamista mahdollistetaan ja kuinka osallistuminen ja vaikuttaminen näkyvät asioiden toteutumisessa tai toteutumatta jäämisessä ja päätöksenteon perusteluissa (Gretchel 2023, 113).

### 6.1.1 Osallisuus yhteisten asioiden kehittämisessä

Tutkimus osoitti oppilaiden yhteistoiminnan olevan vilkasta oppilaskunnan hallituksen organisoimana toimintana. Oppilaskuntatyö painottui erityisesti erilaisten koulun tapahtumien suunnitteluun ja toteuttamiseen, mikä oli oppilaiden näkökulmasta varsin mieluisaa. Tujula (2017) havaitsi samansuuntaisen ilmiön opettajien käsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessaan. Koulujen oppilaskuntatoiminta osoittautui tapahtumakeskeiseksi ja erilaisten tapahtumien järjestäminen oli oppilaskunnan hallituksen lähes ainoa tehtävä. Tujulan tutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin pitivät tapahtumien järjestämistä hyvänä asiana erityisesti koulun yhteisöllisyyden näkökulmasta. (Tujula 2017, 78-79.) Koulun oppilaskunnan hallituksen rooli erilaisten teemapäivien ja tempausten tuottajana on kouluissa tavanomaista. Oppilaiden osallista-

minen tämänkaltaisessa toiminnassa vahvistaa sosiaalisen osallisuuden kokemuksia ja yhteisöön kuulumisen tunnetta. Sosiaalisen osallisuuden kokemuksilla on merkitystä kouluhyvinvoinnin näkökulmasta (Konu & Rimpelä 2002, 83). Tästä huolimatta oppilaskunnan hallituksen laaja tehtäväkenttä ei kuitenkaan voi painottua yksinomaan koulun yhteisten tapahtumien tuottamiseen. Oppilaskunnan hallituksen roolin painottuminen oppilaiden äänen kuulemiseen ja esiin tuomiseen on tärkeää toiminnan vaikuttavuuden lisäämiseksi.

Tulosten mukaan oppilaiden näkemysten kuuleminen ja mielipiteiden huomioiminen kouluyhteisössä toteutui eniten asioissa, jotka edistivät koko koulun toimintakulttuuria ja oppimisyhteisön toimintatapoja. Oppilaiden osallisuutta ilmeni esimerkiksi välituntileikkien ja -toimintojen kehittämistyössä. Näiden asioiden suunnitteluun ja toteuttamiseen oppilaat myös itse halusivat eniten vaikuttaa. Sen sijaan oppilaat saivat mielestään vaikuttaa koulutyön rakenteisiin ja reunaehtoihin liittyviin asioihin heikommin kuin koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Oppilaiden oma kokemus mahdollisuuksistaan vaikuttaa opetuksen järjestäjän hallinnoimiin asioihin osoittautui vähäisemmäksi, mikä näyttyy ristiriitaisena suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Aikuislähtöisesti päätettävät asiat, jotka kiinnostivat oppilaita ja joihin he aidosti halusivat vaikuttaa, liittyivät esimerkiksi lukujärjestykseen ja välituntien pituuteen, luokan kokoon, tiettyjen oppiaineiden määrään ja turvallisuuteen. Näissä asioissa opetuksen järjestäjän ja koulun hallinnollisen johdon ratkaistavissa on oppilaiden päätöksentekoon osallistumisen syvyys ja laueus.

Opetuksen järjestäjän vastuulla olevista asioista koulupäivän turvallisuuteen liittyvät asiat olivat lapsille tärkeitä. Koulupäivän turvallisuuden kehittämisen osalta oppilaskyselyn vastaajista enemmistö (71%) oli sitä mieltä, että turvallisuusasioissa oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon joko hyvin usein tai melko usein. Oppilaiden kuuleminen myös koulun sääntöjen laatimisessa ja turvallisuusasioissa toteutui vastaajien enemmistön (66%) näkemyksen mukaan hyvin tai melko usein, vaikka oppilaiden oma kiinnostusta näiden asioiden kehittämiseen oli vähäisempää. Koska noin kolmasosa (34%) vastaajista koki, että oppilaita kuullaan koulun sääntöjen ja turvallisuusasioiden osalta vain silloin tällöin, harvoin tai ei koskaan, on oppilaiden kuulemista ja näkemysten huomioimista tämänytyppisissä asioissa vahvistettava. Koulun osallisuuskulttuurin ja lasten päätöksenteko-osallisuuden edistämistyössä voidaan hyödyntää tutkimusteoriasta tiivistettyä mallia (kuvio 3). Oppilaskunnan hallituksen koordinoimat yhteiset keskustelut oppilaita kiinnostavista aiheista, kuten säännöistä ja yleisen turvallisuuden kehittämisestä, tuottavat lasten näkökulmaa asioiden muuttamiseksi toivottuun suuntaan. Oppilaan omaan oppimiseen, työtapoihin ja opiskeluun liittyviin asioihin ei tällä tutkimuksella haettu vastauksia. Digivaikuttaminen myös rajattiin pois tutkimustehtävästä. Kyseiset teemat ovat kuitenkin tärkeitä keskusteluaiheita oppilaan osaamisen edistämiseksi.

Tutkimustulosten mukaan kolmanneksi eniten oppilaita kuultiin ja heidän mielihiteitään otettiin huomioon koulun tilojen ja oppimisympäristön olosuhteiden kehittämisessä. Koulun fyysisiin tiloihin ja välituntipihaan viihtyisyyteen vaikuttaminen oli oppilaiden mielestä kiinnostavaa. Oppilaskyselyn vastaajien enemmistö (63%) koki, että koulun pihaan ja välituntialueeseen vaikuttaminen toteutui hyvin usein tai melko usein. Myös oman luokkahuoneen viihtyisyyteen vaikuttaminen toteutui vastaajien (59%) mielestä joko hyvin usein tai melko usein. Sen sijaan vaikuttamisen mahdollisuus oli vähäisempää ruokalan viihtyisyyteen ja koulun yhteisiin tiloihin. Oppilaiden näkemykset osallisuudestaan koulun oppimisen olosuhteiden kehittämisessä on asia, jonka syvällisempi ja säännöllinen tarkastelu on kouluhyvinvoinnin edistämiseksi tärkeää.

Tutkimuksessa tarkasteltiin koulu yhteisön asioihin vaikuttamisen lisäksi lähiympäristön asioihin vaikuttamista. Kyselyn tulokset osoittivat, että alakouluikäiset lapset ovat kiinnostuneita omasta lähiympäristöstään ja haluavat ilmaista näkemyksiään myös lähiympäristön suunnittelussa. Yhteiskunnalliset asiat, joihin lapset halusivat omassa arkiympäristössään vaikuttaa, liittyivät muun muassa vapaa-ajan harrastusmahdollisuuksiin, lähiliikuntapaikkoihin, liikenneturvallisuuteen sekä lähialueen yleiseen turvallisuuteen, viihtyisyyteen ja siisteyteen.

Koulun oppilaskuntatoiminnan kautta avautuvaa lasten mahdollisuutta tehdä aloitteita kunnan tasolla käsiteltäväksi osattiin jossakin määrin hyödyntää. Lastenparlamentin pöytäkirja-aineiston perusteella yhteiskunnallisiin asioihin vaikuttaminen oli kuitenkin verrattain vähäistä ja oppilasnäkökulmaiseen päätöksenteko-osallisuuden viittavia näyttöjä ei aineistosta juurikaan löytynyt. Lasten näkemysten sisältö ja merkitys tulisi yksilöidä päätösten perusteluissa (VN 2022:35, 20).

Lasten tekemät aloitteet, joita käsiteltiin mm. lastenparlamentin kokouksissa, liittyivät esimerkiksi kunnalliseen joukkoliikenteeseen, ruokapalveluun tai kaupunkiympäristön kunnossapitoon. Eräs hyvinvoinnin toimialaan liittyvä lasten aloite kouluterveydenhoitajan palvelujen saatavuudesta käsiteltiin lasten parlamentin kokouksessa (pöytäkirja nro 8, 10§). Kyseisen toimialan edustajan mukanaolo oppilaskuntien suurkokouksessa oli lasten näkemysten selvittämiseksi hyödyllistä. On kuitenkin huomioitava, että lasten näkemysten yhteiskunnallinen kuuleminen edellyttää eri hallinnonalojen toimijoilta lapsia osallistavaa menetelmäosaamista ja eri sektorirajat ylittävää monialaista yhteistyötä. Lastenparlamentin pöytäkirjoista ei ollut saatavilla tietoa kyseisen oppilaskunta-aloitteen asianmukaisesta etenemisestä.

Alakouluikäisten lasten osallisuuden toteutuminen kunnallisen päätöksenteon eri vaiheissa edellyttää kuntakohtaisten toimintamallien kehittämistä lapsilähtöisyyden toteutumiseksi. Lasten yhteiskunnallisen kuulemisen edistämiseksi voidaan kunta-kohtaisesti laadittavaa paikallista opetussuunnitelmaa muokata oppilaskuntayhteistyötä tukevaksi. Tämän lisäksi tulisi kehittää kuntastrategiassa mainittuja asukas-

osallisuutta tukevia menetelmiä ja rakenteita lapsilähtöisen päätöksenteon tehostamiseksi.

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden tieto-, suunnittelu- ja toimintaosallisuus toteutui hyvin erityisesti koulun toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvissä asioissa. Tutkimusaineistoista löytyi kuitenkin vähäisesti viitteitä oppilaiden päätöksentekotai arviointiosallisuuden toteutumisesta, minkä vuoksi tämänkaltaista osallisuuden ilmenemistä tulisi enenevästi sisällyttää koulun arkeen. Oppilaita tulisi suunnitelmallisesti ohjata ja jakaa heille tietoa kyseessä olevasta vaikuttamisen kohteesta (mitä), vaikuttamiskanavasta (miten), vaikuttamiskohteen sisällöistä (miksi) ja vaikuttamisen hyödyistä (kuka, ketkä). Näiden asioiden käytäntöön jalkauttamisessa oppilaskunnan hallitus voi yhdessä oppilaskunnan toimintaa ohjaavan opettajan kanssa johtaa toimintaa ja kannustaa 'kotiluokkia' osallistumaan kulloiseenkin yhteiseen kehittämistehtävään sen eri vaiheissa.

Oppilaan osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien tukeminen koulun toimintakulttuuriin läheisesti liittyvässä oppilaskuntatoiminnassa on moniulotteinen ja osittain haasteellinen kokonaisuus. Rehtorit kokevat haasteeksi rajalliset resurssit, vähäisen halukkuuden osallistumiseen, osallistumisen polarisoitumisen, odotukset koulun yksipuolisesta vastuusta osallistumisen edistämisessä ja osallistumisen näkeminen merkityksettömänä asiana (Nurmi ym. 2024, 52). Haasteiden ratkaisemiseksi yhteiset keskustelut ovat tärkeitä. Koulun osallisuuskulttuurin toteuttamisen lähtökohdat ja keinot (ks. kuvio 3) ovat tutkimuksen myötä osoittautuneet monitasoisiksi (ks. kuvio 5). Oppilaskuntien toimintakertomusaineiston (koulu T2) alkuperäiskuvaus tiivistää hyvin koulukulttuurin ja oppilaskuntatoiminnan kehittämisen mahdolliset kompastuskivet: ”*Oppilaiden mielipiteitä ja näkemyksiä pitäisi kuulla vieläkin enemmän ja useammin. Niillä pitäisi olla myös suurempi merkitys. Nyt monta kertaa tajuaa vasta myöhemmin, että tähänkin asiaan olisi voitu ottaa lasten näkemys mukaan. Lisäksi osallisuutta luokkatasolla pitäisi lisätä, ei riitä, että koko koulun tasolla kuunnellaan oppilaita. Pelkät oppilaskunnan hallituksen järjestämät tapahtumat eivät riitä. Luokkatunnit ovat hyvä alku, mutta niitäkään eivät kaikki opettajat valitettavasti pidä*”. Oheinen alkuperäisilmaus huokuu oppilaskuntatoimintaa ohjaavan opettajan omaa kokemusmaailmaa. Tekstistä kuitenkin välittyy aikuisten huoli lasten näkemysten asianmukaisen kuulemisen ja huomioimisen aidosta toteutumisesta. Koulun kaikkien oppilaiden oikeus olla mukana ja vaikuttaa itselleen merkityksellisiin asioihin on oppilaskunnan toiminnassa tärkeää siitäkin huolimatta, että oppilaskunta toimii pääperiaatteiltaan edustuksellisen demokratian mukaisesti.

Oppilaskuntien toimintakertomusaineistosta kootut tulokset antoivat viitteitä siitä, että koulun kaikkien oppilaiden luokkatasoista osallistamista tulisi yhä enemmän vahvistaa. Oppilaan äänen kuuleminen koulun asioihin ja olosuhteisiin vaikuttamisessa on lapsistrategian tavoitteiden mukaisesta toimintaa. Koulun kaikkien oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi Moilanen (2019) esittää Kehittämiskeskus Opin-

kirjon julkaisussa viikoittain toteutettavaa luokkavaltuusto -käytännettä. Luokkavaltuustossa keskustellaan etukäteen ilmoitetuista asioista tai ratkottavista ongelmista, joiden aiheet liittyvät luokan ja koulun toiminnan parantamiseen. Oppilaiden luokkat- tai ryhmätason keskustelu opettajan asettamilla reunaehdoilla edistää monin tavoin lasten ja nuorten vuorovaikutus-, yhteistyö- ja demokratiataitoja (Moilanen 2019, 10). Luokkavaltuustossa, jonka nimeksi voidaan myös antaa esim. luokkatunti tai luokkakokous, voidaan käsitellä oppilaskunnan hallitukselta tulleita asioita tai tehdä hallitukselle uusia aloitteita, esittää kysymyksiä ja vaihtaa ajatuksia oppilaille ajankohtaisista asioista. Keskustelunaiheet voivat olla laajemmin koko kouluyhteisön toimintaan liittyviä asioita tai luokkakohtaisesti ratkaistavia pienempiä pulmia. Toimintakertomusaineiston (koulu T8) alkuperäiskuvauksen mukaan ”*Luokkatuntien ja oppilaskunnan antamien tehtävien myötä oppilaat saivat osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia.*” Lasten osallistumisoikeuksien edistämiseksi luokkayhteisöissä säännöllisesti toteutettavien keskusteluhetkien johdonmukainen kytkeminen oppilaskunnan hallituksen toimintaan olisi tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella hyödyllistä.

Männistö ja Moate (2024) puolestaan esittävät huolensa oppilaiden osallistumisen edellytyksistä koulussa. He toteavat, että vain riittävän kyvykkäille oppilaille annetaan vastuuta ja mahdollisuuksia osallistua demokraattiseen toimintaan koulussa (Männistö & Moate 2024, 12). Suomalaisessa koulutuksessa tulisi heidän mukaansa kiinnittää enemmän huomiota opiskelijatoimijuuden edellytyksiin ja mahdollisuuksiin. Koulujen oppilaskuntatoimintaa voidaan olemassa olevien resurssien puitteissa kehittää luokkatasoisia keskusteluja hyödyntämällä ja luokkatuntien pysyvään sijoitteluun panostamalla. Edellä mainitut järjestelyt omalta osaltaan tukevat koulujen osallisuuskulttuurin kehittämistä.

### 6.1.2 Demokratiaosaamisen kehittämistarpeet

Oppilaskuntatoiminta sekä koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat opetus suunnitelmatekstin (OPH 2014:96, 35) mukaan tilaisuuksia harjoitella demokratiataitoja käytännössä. Oppilaiden omassa luokkayhteisössä ja eri opiskeluryhmissä tapahtuva monimuotoinen osallistuminen ja kuulluksi ja arvostetuksi tuleminen kokemukset auttavat näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia ja oppimaan vaikuttamisen tapoja (OPH 2014:96, 285). Demokraattiset käytänteet koulun arjessa harjaannuttavat demokratiaosaamista, mutta osaamiseen liittyviä kehittämistarpeita havaittiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaille on kiinnostusta ja halua kehittää omaa kyvykkyyttään asioihin vaikuttamiseen. ”*Haluaisin olla rohkeampi*” ilmaisi eräs oppilas (vastaaja nro 287) vaikuttamisen ja osallistuvan kuntalaisen osaamisen kehittämistarpeeseen. Kyselyn tulosten mukaan suurimmalle osalle (57%) oppilaista oman mielipiteen kertominen oli vaivatonta, mutta lähes puolet oppilaista koki omien näkemysten kertomisen haasteellisena. Myös toisten näkemysten kuuntelemi-

nen oli verrattain helppoa suurimmalle osalle (79%) oppilaita, mutta noin viidesosa oppilaista oli asiasta toista mieltä. Tutkimustulokset osoittivat, että huomattavan suuri osa oppilaista epäröi omia vuorovaikutustaitojaan. Tämän johdosta on oppilaiden demokratiiosaamisen vahvistamisen keinoja osana koulujen demokratiakasvatusta edelleen kehitettävä. Opetussuunnitelmassa (OPH 2014:96, 24) korostetaan omien näkemysten ilmaisemisen ja neuvottelutaitojen tärkeyttä. Yhteistyö muiden kanssa opettaa asioiden kriittistä tarkastelua, kompromissien tekoa ja mahdollisten ristiriitojen ratkaisemista. Varmuus ja luottamus omaan osaamiseen tukee oma-aloitteisuutta, jota tarvitaan sosiaalisen osallisuuden vahvistumiseksi. Oppilaan omaa osaamista yhteisiin asioihin vaikuttamisessa voidaan vahvistaa turvallisessa ryhmässä ja luokkatasolle ulottuvassa oppilaskuntatoiminnassa.

Oman osaamisen kehittämistarpeiksi oppilaat nimesivät mm. hyvät, käytöstavat, toisten kuuntelemisen, toisten arvostamisen, erilaisuuden hyväksymisen, oman mielipiteen kertomisen, yhteistyökyvyn, ryhmätyötaitot ja sosiaaliset taidot (ks. taulukko 13). Lisäksi tärkeinä taitoina pidettiin esimerkiksi erilaisuuden hyväksymistä, tasa-arvoisuutta, omasta terveydestä huolehtimista, lasten oikeuksien tuntemista, toisten kunnioittamista, kuuntelemista ja auttamista (ks. taulukko 12). Demokratiakulttuurin edellyttämän osaamisen painopistealue oli erilaisten taitojen opettelussa (ks. kuvio 4). Osallistuvan kuntalaisen osaamistarpeiksi oppilaat itse määrittelivät taitojen osa-alueelta mm. aloitekyvyn, sosiaaliset taidot, kärsivällisyyden, rohkeuden ja itsensä hillitsemisen. Arvoihin liittyvän osa-alueen sisällöissä oppilaat määrittelivät osaamistarpeiksi mm. oikeudenmukaisuuden ja asenteiden osalta mainittiin mm. yritteliäisyys ja uskallus. Tietojen ja kriittisen ymmärryksen osa-alueen tarkastelussa tuli esille talousosaaminen ja rahankäyttö osallistuvan kuntalaisen osaamistarpeina. Yhteiskunnallisiin asioihin osallistumisen ja vaikuttamisen kyvykkyyttä voidaan harjaannuttaa monita-  
hoisella oppilaskuntayhteistyöllä (ks. kuvio 6).

Oppilaan laaja-alaisen taitojen oppimisen kannalta on demokraattisten arvojen sisällyttäminen opetukseen tärkeää. Siitäkin huolimatta Fornaciari ym. (2023) toteavat, että demokratiakasvatukseen sisältyminen opettajainkoulutukseen ei ole ollut vahvaa kaikkialla Euroopassa, mukaan lukien Suomessa. Koulu keskittyy heidän mukaansa oppiaineiden tavoitteisiin, ei niinkään laaja-alaiseen oppimiseen liittyviin teemoihin, kuten demokratiakasvatukseen (Fornaciari ym. 2023, 164). Demokratiiosaamiseen liittyvien arvojen, asenteiden, taitojen sekä tietojen ja kriittisen ymmärryksen opettaminen edellyttää opetushenkilökunnalta osaamista. (Euroopan neuvosto 2016, 5.) Korventausta toteaa OKM:n julkaisussa, että demokratiakasvatukseen sisältöjä ei ole suoraan määritelty opetussuunnitelmissa, vaikka siihen liittyviä tavoitteita niissä epäsuorasti onkin kirjattuna. Siten demokratiakasvatukseen käytännön toteutus kytkeytyy opettajan henkilökohtaisiin arvoihin ja käsityksiin demokratiasta ja kansalaisuudesta (OKM 2024:3, 38).



Käynnissä oleva kansallinen demokratiaohjelma 2025 (OM 2022:40; OM 2023:12) tukee kuitenkin jatkossa koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kokonaisuutta. Opetushallituksen koordinoiman ohjelman tavoitteena on vahvistaa oppilaan osallisuutta, hyvinvointia, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävää koulun toimintakulttuuria. Koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kehittämisenä pyritään lisäämään oppilaiden tietoisuutta mm. lapsistrategiasta ja lasten oikeuksista laatimalla varhaiskasvatukseen ja kouluun ajantasaisia oppituntipaketteja. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen integroitujen laaja-alaisen sisältöjen eräänä tavoitteena on kasvattaa aktiivisia, osaavia (ks. kuvio 4) ja osallistuvia kansalaisia. Olenamista on myös koulun vuorovaikutteinen yhteistyö koulun ulkopuolisen yhteiskunnan kanssa.

Oppilaskuntatyö, joka laajimmillaan synnyttää keskustelua luokkatasolla tehdystä yksilön aloitteesta ja jatkuu yhteiskunnalliseen pohdintaan (sekä myös käänteisesti), toimii demokratiaosaamisen kasvuympäristönä. Oppilaskuntien toimintakertomusaineiston tulokset vahvistivat käsitystä siitä, että oppilaskuntayhteistyö muiden koulujen kanssa sekä oppilaskuntien yhteiset suurkokoukset, kuten lastenparlamenttitoiminta, kehittävät lasten demokratiaosaamista. Demokratiaosaamisen kehittäminen ryhmätasolla toteutettavassa yhteistyössä ja vertaistuen avulla koettiin hyödylliseksi. Oppilaskunnan toimintakertomusaineiston (koulu T4) alkuperäiskuvauksen mukaisesti: *”Oppilaat saivat suurkokouksista uutta energiaa ja ideoita toteuttaa oppilaskuntatyötä omissa kouluissaan. Oppilaat ymmärsivät oman vaikuttamisen mahdollisuudet. Yhteiset kokoukset vahvistivat myös jäsenten käsitystä oman koulun toimintakulttuurin tilasta. Lasten Parlamentin kokouksiin osallistuminen koettiin kunniatehtäväksi”*. Myös tämä toimintakertomuksesta poimittu alkuperäisilmaus huokuu oppilaskuntatoimintaa ohjaavan opettajan omaa kokemusmaailmaa. Tekstissä kuitenkin kuvataan yhteisten suurkokousten hyödyllisyyttä lasten oman osaamisen kehittämisessä, ideoiden jakamisessa ja oman kouluyhteisön toiminnan kehittämisessä.

### 6.1.3 Oppilaskuntatoiminnan keskeiset tehtävät

Tutkimustehtäväni tarkastelun peruslähtökohdaksi asetui oppilaskuntatoiminnalle asetetut kansalliset tavoitteet. Oppilaskuntatoiminnan lakisääteisyttä (Finlex 628/1998; 1267/2013 47a§) ja normiperusteisuutta (OPH 2014:96) käsittelevän kirjain johdantoluvussa. Oppilaskuntatoiminnan tarkastelun vahvaksi arvopohjaksi muodostui lisäksi lapsen näkemyksen ilmaisemisen oikeusperusteisuus (Finlex 60/1991, artikla 12), minkä jälkeen oppilaskuntatoimintaan kohdistettujen velvoitteiden tarkastelu jatkui lasten osallisuutta käsittelevän tutkimusteorian kautta. Inklusiivisen kouluyhteisön hyvinvoinnin yhteisöllinen rakentaminen puolestaan pohjautuu lasten osallistumisoikeudellisiin lähtökohtiin. Lundyn (2007, 932) mallin mukaisesti jäsenetyt lapsinäkökulmaisen päätöksenteon vaiheet (kuvio 1) varmistavat lapsen oikeu-

den toteutumisen näkemyksen ilmaisemisessa ja asianmukaisesti kuulluksi tulemisessa. Osallisuuden toteutumisen edellytyksien teoriapohjainen tarkastelu Lodgen (2005, 131) mallin (kuvio 2) kautta havainnollistaa toisaalta koulun osallisuuskulttuurin ja toisaalta oppilaan oman toimijuuden merkitystä osallisuuden kokemuksen muodostumisessa ja asioihin vaikuttamisessa. Oppilaan osallisuutta, autonomiaa ja oppilaiden keskinäistä yhteisöllisyyttä edistävällä koulukulttuurilla voidaan tuottaa kokemuksia osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksista kouluyhteisön tai arkiympäristön asioiden päätöksenteossa.

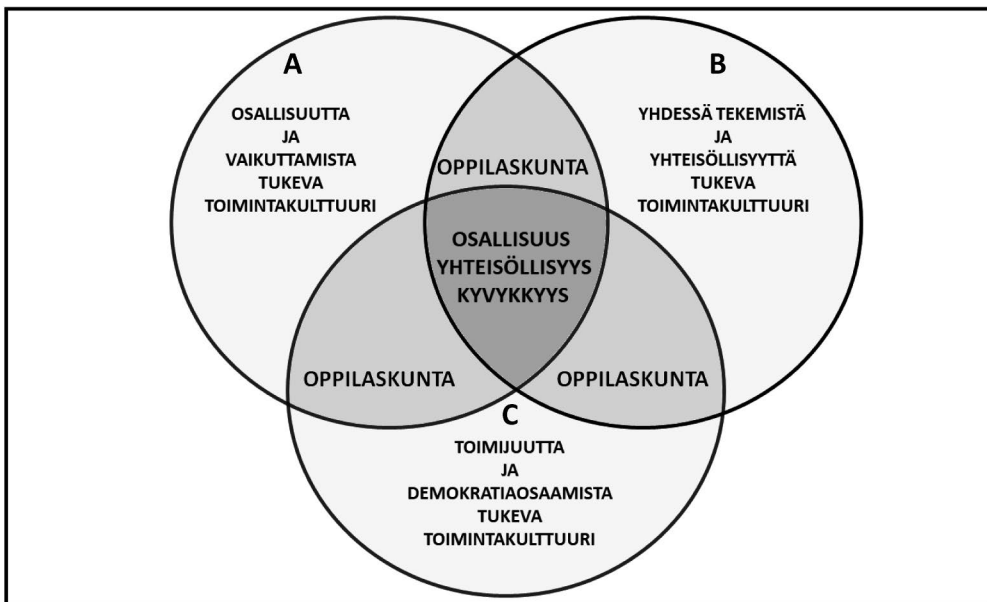
Lapsen äänen kuulumista kouluyhteisössä ja kuntalaisosallistumisessa tarkastelin aikuisten ja lasten keskinäisiä valtasuhteita kuvaavien teoriamallien kautta. Hart (1992), Shier (2001) ja Fielding (2001) ovat julkaisseet runsaasti lasten osallisuutta käsittelevää tutkimusteoriaa. Niiden pohjalta muovautui teoriasynteesi (liite 1), joka auttoi lisäämään ymmärrystäni koulun osallisuuskulttuurin toteutumisen erilaisista tavoista (kuvio 3) osana oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuutta, demokratiaosaaamista ja oppilaskuntatoimintaa. Oppilaita osallistavan toimintakulttuurin kehittäminen on sidoksissa koulun kaikkiin toimijoihin ja koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Osallisuuden edistämässä on Kiilakosken (2017) mukaan tarkasteltava myös valtasuhteita ja niiden uusjakoa. Osallistumisessa ei ole kyse pelkästään toimintatapojen muutoksesta, vaan asenteesta, jota leimaa koulun johdon ja henkilöstön arvostus lasten ja nuorten mielipiteitä kohtaan ja halu antaa heille tilaa. (Kiilakoski 2017, 278). Koulun demokratiamyönteinen ilmapiiri tukee tätä kehittämistyötä.

Koulun osallisuuskulttuurin toteuttamisessa aikuisten valta-asema on kiistaton. Alanko muistuttaa, että aikuisten vastuulla on tukea ja ohjata lasten osallistumista (Alanko 2020, 158). Oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen koulun tai yhteiskunnan asioihin edellyttää lasten omaehtoisen valinnanmahdollisuuden lisäksi aikuisten jakamaa perusteellista tietoa toiminnan eri muodoista, kuten tieto-, suunnittelu-, toiminta-, päätöksenteko- ja arviointiosallisuudesta. (Leemann & Hämäläinen 2016, 587–588.) Koulun oppilaiden yksilö-, ryhmä- tai yhteisötasolla toteutuva osallisuuskulttuuri (kuvio 5) sisältää sosiaalista ja poliittista ulottuvuutta. Oppilaskunta hallituksineen on poliittisen osallisuuden käytännön työkalu (Maunu & Kiilakoski 2018, 114). Oppilaan osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia voidaan tukea tällä käytännön työkalulla, jota pääsääntöisesti ohjaavat kouluyhteisön aikuiset. Oppilaskunta osana koulun osallisuusrakenteita on toimintamalli, jonka toteuttamisen monenlaiset tavat (kuvio 3) pohjautuvat aikuisten taholta tehtyihin valintoihin.

Oppilaita osallistavan toiminnan luonne, esimerkiksi oppilaskuntatyössä, voi aikuisen toimesta olla osallistumista ohjaavaa, osallisuutta tukevaa tai oppilaan osallisuutta vahvistavaa. Toiminnan luonteen tarkkarajainen luokittelu ei ole tarkoituksenmukaista. Yhteistyön luonne muutosten aikaansaamiseksi on kuitenkin vaikuttavampaa ja sitouttavampaa, kun oppilas nähdään aikuisten taholta yhteistyökumppanina (kuvio 2) ja koulukulttuuri on oppilaita osallistavaa. Lodge (2005) korostaa, että

pelkällä oppilaiden näkemysten kuulemisella edistetään yhteisiä asioita vain hyvin vähän. Sen sijaan aikuisten ja lasten keskinäinen yhteistyö rikastuttaa molempien osapuolten ymmärrystä (Lodge 2005, 143–144).

Oppilaskuntatoiminnalle asetettujen keskeisten tehtäväkokonaisuuksien tarkkarajainen määrittely on haastavaa, koska toiminta integroituu osaksi koulun arkityötä. Siitäkin huolimatta pyrin jäsentämään oppilaskuntatoiminnan keskeisiä tehtäviä kolmeksi tutkimustuloksiin nojaavaksi merkityskokonaisuudeksi. Esitän oppilaskuntatyön kehittämisen pedagogisiksi lähtökohdiksi oppilaan 1) poliittisen osallisuuden (osallisuus ja vaikuttaminen), 2) sosiaalisen osallisuuden (osallisuus ja yhteisöllisyys) sekä 3) oppilaan toimijuuden (demokratiaosaaminen) tukemisen. Edellä kuvatut merkityskokonaisuudet muovaavat oppilaskuntatoimintaa mielekkääksi kokonaisuudeksi osana koulun oppilaita osallistavaa toimintakulttuuria. Niistä jokainen on erikseen tärkeä osatekijä ja ne kuitenkin kietoutuvat rajapinnoiltaan yhteen. Merkityskokonaisuudet vahvistavat oppilaan kokemusta osallisuudesta, yhteisöllisyydestä ja kyvykkyydestä osallistua ja vaikuttaa yhteisiin asioihin. Seuraavassa kuviossa (kuvio 11) esitetyt oppilaskuntatoiminnan kolme merkityskokonaisuutta liitetään kiinteäksi osaksi koulun toimintakulttuuria.



**Kuvio 11.** Oppilaskuntatoiminnan perustehtävät.

Oppilaskuntatoiminnan edellytyksiä tukeva koulukulttuuri on luonteeltaan A) osallisuutta ja vaikuttamista, B) yhdessä tekemistä ja yhteisöllisyyttä sekä C) toimijuutta ja demokratiaosaamista tukevaa toimintaa. Kuvion keskiössä kuvataan oppi-

laskuntatoiminnassa mukanaolon hyödyt oppilaille. Oppilaskuntatoiminnan ja koulu- ja kulttuurin yhteisillä rajapinnoilla voidaan tukea koulun kaikkien oppilaiden osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja demokratiaosaamista (kyvykkyys).

Oppilaskuntatoiminnan perustehtävien nimeämiseen olen saanut vaikutteita Mitran (2004, 655) esittämästä ABC -kuvauksesta. Mitran mukaan oppilaan toimijuutta tukemalla vahvistetaan lasten omakohtaista kyvykkyyttä A) ilmaista mielipiteensä (*agency*), B) osata vuorovaikutustaitoja (*belonging*) ja C) ratkaista ongelmia (*competence*). Mitran malli sopii sovellettuna mielestäni hyvin tästä tutkimuksesta saatu- jen tulosten tiiviimpään tarkasteluun. (Mitra 2004, 655; Mitra 2012, 360–363.)

### Osallistumista ja vaikuttamista tukeva toimintakulttuuri (A)

Tutkimustulosten mukaan oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon eniten oppilaskunnan hallituksen esittämässä asioissa. Tutkimuskunnan koulujen oppilaskuntien hallitukset tekivät omissa kouluyhteisöissään tärkeää kehittämistyötä (koulu T12): ”*Oppilaskunta toimi aktiivisesti ja antoi oppilaille mahdollisuuden kehittää koulun toimintaa ja käytänteitä*”. Kaikista oppilaskyselyyn vastaajista selvä enemmistö (75%) ilmaisi myönteisen käsityksensä oppilaskuntatoiminnasta siten, että heidän mielestään oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan hyvin usein tai melko usein huomioon koulun oppilaskunnan hallituksen asioissa. Myös ryhmäkeskustelujen ja toimintakertomusaineistojen tulokset vahvistavat yleiskuvaa myönteisestä suhtautumisesta oppilaskuntatoimintaa kohtaan joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason osallisuuden ja vaikuttamisen väylänä. Lasten käsitykset kuulemisesta ja mielipiteiden huomioon ottamisesta eivät kuitenkaan olleet täysin yhdenmukaisia, minkä vuoksi osallisuustyötä oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuuden edistämiseksi on edelleen jatkettava. Oppilaskuntatoiminnan tulisi olla inklusiivista ja koskettaa laajemmin koulun kaikkia oppilaita. Lasten poliittisen osallisuuden toteutumista vahvistavan toimintakulttuurin ohjaimissa ovat koulun aikuiset.

### Yhdessä tekemistä ja yhteisöllisyyttä tukeva toimintakulttuuri (B)

Koulujen oppilaskunnat pyrkivät omassa toiminnassaan edistämään kouluyhteisön jäsenten sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tutkimustulosten mukaan oppilaskuntatoiminnan toiseksi perustehtäväksi osoittautui luokkien ja koulun oppilaiden keskinäisen sosiaalisen osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistäminen. Oppilaiden näkemys asiasta on selkeä (koulu T12): ”*Erilaisten tapahtumien suunnittelu ja järjestäminen on ollut kivaa*”. Oppilaskunnan hallitus on tutkimusaineiston mukaan koulun yhteisten tapahtumien järjestelijänä keskeinen yhteistaho. Järjestelyvastuuta tulisi kuitenkin jakaa laajemmalle oppilasryhmälle.

## Toimijuutta ja demokratiaosaamista tukeva toimintakulttuuri (C)

Oppilaskuntatoiminnan erääksi tavoitteeksi asetettiin harjaantuminen yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Äänestäminen sekä muut demokraattiset toimintatavat sisältyvät oppilaskuntatoiminnan käytänteisiin, kuten hallituksen jäsenten valinnasta äänestäminen. Äänestämistä tapahtui myös luokissa (T13): *”Luokissa kerättiin vihkoihin ajatuksia ja ideoita eri tavoin mm. äänestämällä.”* Oppilaskunnan toimintaa voidaan pitää lasten toimijuutta ja demokratiaosaamista vahvistavana käytänteenä. Asioihin vaikuttamisen taitojen oppiminen on tutkimustulosten mukaan oppilaista hyvin tärkeää.

Tässä tutkimuksessa on etsitty yhtymäpintoja oppilaskuntatoiminnan keinoin toteutuvaan lasten vaikutusmahdollisuuksiin yhteisen hyvän kehittämiseksi. Tutkimus osoitti, että oppilaita kuulemalla ja heidän näkemyksiään huomioimalla voidaan saada aikaan myönteisiä muutoksia koulussa ja koulun yhteistyöverkostoissa. Koulun vakiintuneet osallisuuskäytännöt ja -rakenteet, joihin sisältyy myös oppilaskuntatoiminta, pyrkivät tukemaan matalan kynnyksen osallistumista asioiden tai olosuhteiden muuttamiseksi. Oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä voidaan edistää ja vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuutta heille tärkeissä asioissa, minkä lisäksi toiminnassa mukanaolo harjaannuttaa demokratiaosaamista. Perusopetuksen oppilaskuntatoimintaa voidaan luonnehtia kansalaisvaikuttamisen valmiuksien luontevaksi oppimisympäristöksi.

## 6.2 Tutkimuskokonaisuuden arviointia

Tutkimusenteko on eräs tapa vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. Tutkijalla on valtaa ja vapautta, mutta molempia on käytettävä vastuullisesti (Vilkkä & Mankki 2024, 42). Tässä käytännöllisesti suuntautuneessa tutkimuksessa olen pyrkinyt vastuullisesti muodostamaan kokonaiskuvaa oppilaskuntatoiminnasta myönteisten muutosten yhteisöllisen toteuttamisen eräänä keinona ja kanavana. Vehkalahden ym. (2010) mukaan tutkimuksen tekemistä voi jo sinällään pitää eettisenä tekona. Lasten ja nuorten kysymysten kanssa työskenteleviä tutkijoita motivoi usein vilpittömän halu tuottaa tietoa, joka hyödyttää lapsia ja nuoria itseään (Vehkalahti ym. 2010, 21).

Tutkimusaineiston analyysin eri vaiheissa ei noussut esiin asioita, jotka olisivat olleet jollakin tavalla eettisesti kyseenalaisia tai epäeettisiä. Asiat, joihin olisi kylläkin kiinnostavaa pureutua entistä syvemmin, tuli esille. Tutkimustulokset heijastivat lasten esittämiä käsityksiä oppilaan osallisuudesta koulu yhteisön ja arkiympäristön yhteisiin asioihin vaikuttajina. Koska eettisesti toteutettu tutkimus sisältää tutkijan vastuun havaitsemiensa kehittämistarpeiden esille tuomisen tutkittavasta ilmiöstä, esitän tekemäni havainnot tiivistetysti seuraavassa luvussa (luku 6.3) jatkotutkimusaiheiksi jalostettuina.

Tutkimuseettisten kysymysten tarkoituksenmukainen huomiointi on yksi korkeatasoisen tutkimuksen tunnusmerkeistä ja kriteereistä (Vilkka & Mankki 2024, 44). Oma tutkimusprosessini pohjautuu lapsinäkökulmaiseen tutkimusotteeseen, jolloin tutkimuksen on oltava eettisesti kestävä ja erilaiset hallinnolliset vaatimukset huomioitavaa. Erityisesti tutkimustilanteissa huomiota on kiinnitettävä iältään nuorten tutkittavien oikeuksien turvaamiseen. Vehkalahti ym. (2010) toteavat, että lapset halutaan tänä päivänä nähdä kompetentteina oman elämänsä toimijoina, joiden vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta pyritään rohkaisemaan. Toisaalta lasten nähdään olevan yhteiskunnalliselta asemaltaan ”rakenteellisesti haavoittuvia” ja marginaalisessa asemassa ja vaativan siksi erityistä huomiota myös tutkimuskäytännöissä (Vehkalahti ym. 2010, 15-16).

Tutkimusaineiston tuottamisessa itselleni tärkeitä eettisiä arvoja ovat olleet tutkimuksen rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus sekä osallistujien suojaamisen etiikka. Tutkimukseni eri vaiheiden eettisenä polkuna on ollut voimassa oleva lainsäädäntö ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistukset hyvistä tieteellisistä käytännöistä (TENK 2012, 2019 ja 2023). Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden suojaamiseksi olen noudattanut periaatteita, joita ovat olleet oppilaan yksityisyyden suoja ja tutkimuksessa mukanaolon vapaaehtoisuus. Tutkimusaineiston kerääminen laajalta oppilasjoukolta on luonut pohjaa tilastollisten yleistysten tekemiseen perusjoukosta. En ole kuitenkaan kuormittanut samoja oppilaita tutkimuksen eri aineistotyyppien koonnissa. Kyselytutkimus ja ryhmähaastattelut toteutettiin viidesluokkalaisista oppilaista koostuvalle joukolle, mutta perättäisinä vuosina. Tutkimukseen osallistuneiden lasten tietoja olen käsitellyt anonyymisti ja huolehtinut tutkimusaineiston asianmukaisesta säilyttämisestä. Ryhmähaastatteluissa mukana olleet oppilaat olen kohdannut kunnioittavasti sosiaalisina yhteistyökumppaneina arvostaen heidän esittämiä näkemyksiään ja osaamistaan. Luottamuksellisen suhteen luominen nuoren tutkittavan ja aikuisen tutkijan välille nähdään nuorisotutkimuksessa usein eettisesti kestävä tutkimuksen kulmakivenä (Vehkalahti ym. 2010, 16). Hyvien tapojen mukaan ryhmähaastattelun kesto sovittiin etukäteen ja oppilaat saivat osallistumisestaan pienen muiston, joka oli kynä. Lasten vuorovaikutteisessa kohtaamisessa olen myös noudattanut vapaaehtoisuuden ja turvallisen tilan periaatteita.

Monimenetelmätutkimus on menetelmällisesti luonteeltaan moniaineksinen (Vilkka & Mankki 2024, 48). Tämä monimenetelmätutkimus koostui aineiston tuottamisesta ja analyysistä, tulosten yhdistämisestä ja johtopäätösten tekemisestä käyttämällä sekä laadullisia että määrällisiä lähestymistapoja. Monimenetelmällisen aineiston keruun ja analyysin etiikka nostaa kuitenkin esiin kysymyksen eri analyysitapojen painotuksesta. Tässä tutkimuksessa kaikki aineistot saivat painoarvoa kolmen eri analyysivaiheen kautta lasten näkemysten esiin tuomiseksi. Tutkimusaineiston kolmivaiheinen analyysi saatettiin loppuun laadullisella tutkimusotteella. Moni-

menetelmätutkimuksessa tutkijoilla on vastuu reagoida analyysissä syntyviin yllättäviin, odottamattomiin tai ristiriitaisiin tuloksiin (Vilkkä & Mankki 2024, 50). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan kohdattu eettisesti yllättäviä tilanteita aineiston keruun tai sen analyysivaiheiden osalta.

Lasten ja nuorten kanssa tehtävää tutkimusta ohjaa käsitykset lapsuudesta ja nuoruudesta (Vehkalahti ym. 2010, 15). Tutkimuksen tarkoitus on ollut yhtäältä pyrkimys muodostaa yleiskuvaa oppilaskuntatoiminnasta ja toisaalta syventää ymmärrystä lasten osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista heille itselleen merkityksellisissä asioissa. Tulosten raportoinnin olen tuottanut eettisesti kestävästi (tenk.fi) tuomalla esiin havainnollisesti ja läpinäkyvästi omat tulkintani tuloksista.

Tutkimusaineiston kerääminen sekä määrällisin että laadullisin menetelmin osoittautui tutkimuksen ajankohtaan ja olosuhteisiin nähden hyväksi ratkaisuksi. Määrällisistä ja laadullisista aineistoista saatujen havaintojen yhdistäminen tuotti laaja-alaisesti tietoa. Siitäkin huolimatta, että tutkimus tuotti tutkimustehtävää varten riittävästi tietoa tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi, tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta siinä on omat haasteensa. Tiedonkeruuvallinnat osoittautuivat sinänsä hyödyllisiksi, mutta esimerkiksi kyselytutkimuksen toteuttaminen suurelle oppilasjoukolle on tässä ajassa rajoitetumpaa. Rehtorit ovat koulujensa pedagogisia ja hallinnollisia johtajia joutuen tekemään ratkaisuja lukuisista tutkimuslupapyyntöistä. Kiireisen kouluarjen rauhoittamiseksi opetushenkilökunnan toiveena on usein se, että koulun perustehtävien suorittamiseen oppilaiden kanssa jää riittävästi aikaa.

Toisena havaintona esitän, että tutkimustehtävää varten laatimani kyselylomake (ks. liite 2) oli laajuudeltaan turhan pitkä ja siihen vastaaminen edellytti ajankäyttöä. Kyselyn hyödyntäminen osana muita aineistoja, mutta nykyistä lyhyempänä ja tarkemmin tutkimusaihepiiriin kohdennettuna versiona, sitä voi varsin hyvin hyödyntää. Ehdotankin kysymysten yhdistämistä ja tarkentavan tiedon keruuseen avoimen vastauslaatikon käyttöä. Lasten vaikutusmahdollisuuksia tutkittaessa oppilaskuntatoiminnan keinoin voitaisiin kysymykset nro 12 ja 26 yhdistää ja muotoilla uudelleen. Tämän lisäksi avoimet kysymykset, kuten esimerkiksi kysymys nro 13, tuottaisi laajemmin tietoa lasten näkemyksistä. Vaikuttamisen kanavia tarkasteltaessa voitaisiin kysymykset nro 16 ja 27 yhdistää ja muotoilla uudelleen, minkä lisäksi avoimella kysymyksellä täydennettäisiin tiedonkeruuta. Vaikuttamisen taitoja tarkasteltaessa kysymykset nro 21 ja 22 voisi myös yhdistää, uudelleen muotoilla ja täydentää avoimella vastausvaihtoehdolla. Kysymysten nro 14, 15, 17, 18, 19, 32 edelleen muokkaaminen tuottaisi tarkennettua oppilaan osallisuudesta ja oppilaskuntatoiminnasta tarkennettua tietoa. Taustamuuttujien laaja keruu osoittautui tarpeettomaksi. Mielestäni tieto oppilaskuntatoiminnassa mukanaolosta olisi riittävä. Muutostarpeena myös havaitsin, että lomakkeessa ollut vastausvaihtoehto ”*en osaa sanoa*” osoittautui haasteelliseksi oppilaiden tarkempia käsityksiä määriteltäessä, koska oppilaat valitsivat melko herkästi juuri tämän vaihtoehdon. Tämä herättää ky-

symyksen siitä, olivatko lomakkeen tietyt kysymykset sittenkään riittävän ymmärrettävillä käsitteillä muotoiltuja vai liian yleisellä tasolla esitettyjä. Vastausvaihtoehtojen muuttaminen dikotomiseksi (*kyllä - ei*) voisi paikoin olla parempi vastausvaihtoehto. Lasten ajattelua kuvasi kuitenkin parhaiten mielipideasteikolla annettu vastaus. Kyselylomakkeen sisäistä validiutta voitaisiin jatkossa kohentaa tarkentamalla kysymyksen asettelua ja vastausvaihtoehtoja. Saatuja tuloksia voidaan kuitenkin arvella tuottavan yleistettäviä tuloksia koko perusjoukkoon. Huolimatta kyselyajankohdan jälkeen kuluneista vuosista lomake tuotti riittävästi validia tietoa lasten näkemyksistä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Oppilaiden haastatteluvastauksiin perustuvan aineiston käsittelyn luotettavuus edellytti huolellista ja johdonmukaista analysointia, tulkintaa ja luokittelua. Tutkimuskysymysten kannalta pohdittuna sekä kysely- että haastatteluaineisto tuottivat yhdessä oppilasnäkökulmaista tietoa. Koska validius liittyy aina tutkimuksen teoriaan ja käsitteisiin (Tuomi 2007, 150), olen pohtinut myös tutkimuskysymysten suhdetta tutkimusteoriaan liitettyihin näkökulmiin. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani lasten osallisuuteen ja demokratiakasvatukseen liitettyjä käsitteitä ja ajatusmalleja. Tutkimusteoreettiset näkökulmat ovat ohjanneet tutkimuskokonaisuuden muodostumista. Tuomen (2007) mukaan ihmistieteellisen ja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu (Tuomi 2007, 150–151).

Sekä kyselyyn että ryhmähaastatteluun osallistunut oppilasjoukko ei uudelleen järjestetyssä vastaavassa tutkimuksessa muodostuisi samaksi otannaksi, minkä vuoksi tuloksissa voi esiintyä jonkin verran eroja. Myös tutkimusajankohdalla on merkitystä. Toistettavuutta heikentävät muutokset, joita on tapahtunut tutkimuksen aikajanalla. Suurimpia muutoksia ovat olleet opetussuunnitelman käyttöönotto ja koronavuosien poikkeuskäytänteet. Opetussuunnitelmauudistuksen käyttöönotto edellytti huolellista valmistautumista ja oppilaita valmistettiin tulevasta muutoksesta jo vuosia ennen sen käyttöönottoa. Oppilaan osallisuuden edistämistä ja oppilaskunta-toimintaa työstettiin tutkimuskunnassa mm. kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä. Koulujen oppilaskuntien yhteistyötä toteuttava lastenparlamentti käynnistettiin kuntatasoisena vuonna 2012. Opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpano eteni vaiheittain kaikissa peruskouluissa siten, että syksyllä 2016 laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus (L7) lisättiin osaksi olemassa olevia oppiaineita ja syksyllä 2019 perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisetkin alkoivat opiskella uuden opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmauudistuksen jalkauttaminen koulun arkityöhön ja perusopetuksen kaikkia vuosiluokkia koskevaksi kokonaisuudeksi oli monivuotinen prosessi. Myös koronavuosina koulun toimintakulttuurissa edellytettiin muutosvalmiutta. Etäopetuksen ajanjakso oli poikkeuksellinen vaihe koulun toimintahistoriassa (mm. Koski ym. 2023). Koronaohjeistukset sääntelivät koulun nor-



maaleja käytänteitä ja etäopetusjaksot aiheuttivat lisääntyvää huolta osallisuuden toteutumisesta. Tutkimusaineiston arvo ei ole kuitenkaan heikentynyt aineiston keruujankohdan, opetus suunnitelmaudistuksen ja koronavuosi en myötä. Lasten osallisuus ja tietoisuus siitä, mitä lapset ajattelevat asioista, on edelleen tärkeä tutkimuskohde. Aineisto sisältää aitoja kokemuksia lapsilta itseltään, mikä on tärkeää.

Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys tarkoittaa mittareiden luotettavuutta (Hirsijärvi ym. 2007, 226). Validiteetti on mittauksen luotettavuuden kannalta ensisijainen peruste, sillä ellei mitata oikeaa asiaa, ei reliabiliteetilla ole mitään merkitystä (Vehkalahti 2019, 41). Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelussa on ollut välttämättömää pohtia sitä, miten onnistuneita etenkin kysely- ja haastattelututkimuksen kysymykset olivat. Mikäli tässä tutkimuksessa olisi ollut mahdollista käyttää valmiiksi testattuja mittareita, olisi se selkeyttänyt sisäisen ja ulkoisen validiteetin arviointia. Tutkimustulosten tulkintojen ja johtopäätösten validiteetin osalta totean, että roolini toisaalta kunnan opetushenkilöstössä ja toisaalta tutkijan ominaisuudessa eivät ole olleet ristiriidassa eivätkä sekoittuneet tutkimuksen eri vaiheissa. En myöskään ole tehnyt tutkimusta suhteessa eri toimelkiantajiin tai rahoittajiin, jotka olisivat edellyttäneet tutkimustehtävän osalta tulosvastuuta jossakin muodossa. Tutkimus on tehty oman kiinnostuksen innoittamana ja olen pyrkinyt ilmaisemaan tarvittavat tehtävänannot täysin ilman omien ennakkonäkemysten tai omien oletusten esiintuomista. Tätä toimintatapaa olen noudattanut tehdessäni yhteistyötä tutkimuksen eri vaiheissa sekä lasten että opetushenkilökunnan kanssa. Uskon, että tutkimuksessa mukana olleet lapset ovat aidosti tuoneet omia näkemyksiään esille eri tutkimusaineistoissa.

Oppilaskuntatoiminnan rajaama viitekehys, jonka kautta olen tutkimusaineiston kolmivaiheisen analyysin tuloksia tarkastellut, on ollut luonteva kouluarjen kehikko lasten osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien tarkastelussa. Oma työkokemukseni oppilaskuntatyön arjesta koulu yhteisössä on auttanut linkittämään saatuja tutkimustuloksia kouluissa toteutettavaan käytännön toimintaan, mistä oli hyötyä esimerkiksi toimintakertomusaineiston analysoinnissa. Kokemus on siis lisännyt ymmärrystäni asioiden jäsentämisestä, mutta tulosten tulkintaa olen tehnyt objektiivisesti. Tulosten luotettavuutta arvioidessa on huomioitu tulosten samansuuntaisuus esimerkiksi Kouluterveyskyselyiden (THL 2019, 2021 ja 2023) kanssa. Lasten osallisuuden vahvistamisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien vahvistaminen on yhteiskunnallisesti ajankohtainen keskustelunaihe, minkä vuoksi haluan omalta osaltani tuoda keskusteluun oppilaskunnan moniulotteisen yhteistyön näkökulman.

Tutkimuksen reliabiliteetti eli mittausvirheettömyys kuvaa tutkimustulosten pysyvyyttä, oikeellisuutta ja toistettavuutta. Mittauksen tai tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsijärvi ym. 2007, 226). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt vähentämään tulosten sattumanvaraisuutta ja lisäämään niiden luotettavuutta tutkimalla samaa aihepiiriä erilaisten aineistojen valossa. Lomake-

kyselyyn osallistuneiden oppilaiden yhteismäärä oli 41% (n = 504) tutkimuskohteena olevan kunnan kaikkien suomenkielisten koulujen viidesluokkalaisten oppilaiden yhteismäärästä (n = 1217). Lomakekyselyn osalta satunnaisvirheiden mahdollisuutta lievensi suuri vastaajajoukko. Ryhmähaastatteluihin osallistui vastaavan ikäisiä oppilaita yhteensä 58 lasta. Tutkimustulokset jäsentävät ja kuvaavat yleisellä tasolla oppilaskuntatoimintaa ja lasten käsityksiä vaikuttamisesta koulun arjessa.

Osallisuuden ilmenemiseen liitetyt ominaispiirteet, mitä osallisuus on ja mitä ei, pyrittiin tässä tutkimuksessa liittämään kouluyhteisön toimintaan. Tutkimuksen hyödynnettävyys liittyy koulun oppilaskuntatoiminnan edelleen kehittämiseen lasten osallisuuden vahvistamiseksi. Oppilaskunnan toiminta osana koulun kaikkia oppilaita osallistavan toimintakulttuuria viitoittanut osallisuuden tarkastelukulmaa. Lasten näkemysten huomioiminen kouluyhteisön ja yhteiskunnallisten yhteisten asioiden päätöksenteossa on olennaista, mutta ei kuitenkaan helppoa. Lasten osallistamisessa aikuisten tulee etsiä tapoja, joilla kutsuu ja rohkaisee jokaista lasta mukaan. Tämä tarkoittaa edustuksellisessa toiminnassa mukana olevien oppilaiden lisäksi niiden oppilaiden osallistamista, jotka ovat vähemmän aktiivisesti mukana. Erityisesti niiden hiljaisten oppilaiden, joita eivät osaa, uskalla tai joita ei pyydetä mukaan. Toiminnassa mukana olevilta aikuisilta tämä edellyttää lasten ajatusmaailman herkkää ja valpasta aistimista, mutta samalla myös lapsen osallistumisoikeutta noudattavaa asianmukaista kuulemistä. (ks. Lundyn malli 2007.) Oppilaskuntatoiminnan tärkeänä tehtävänä on saada koulun kaikki oppilaat osallistumaan ja vaikuttamaan, kuitenkin oppilaiden omaehtoisuutta kunnioittaen.

Tutkimuksen tulokset viittaavat oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edelleen kehittämisen tarpeeseen. Demokratiakulttuuria sisältävät oppilaskuntien toimintatavat, jotka ovat kansallisesti tasalaatuisia, vahvistavat oppilaiden omaa demokratiaosaamista. Tämän tutkimuksen eräänä tavoitteena on herättää keskustelua siitä, miten oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä voidaan vahvistaa koulun kaikkien oppilaiden osallistumista yhteisten asioiden suunnitteluun, toteutukseen, päätöksentekoon ja arviointiin. Lasten osallisuuden moniulotteinen edistäminen on perustavanlaatuinen koulutus- ja yhteiskuntapoliittinen kysymys. Lasten osallisuuden parissa työskentelevien aikuisten keskinäisen arvokeskustelun syvyys ja laajuus oppilaita osallistavasta oppilaskuntatoiminnasta tukee koulun osallisuus- ja demokratiakulttuurin kehittämistä.

### 6.3 Tulevien tutkimusten suuntaviivoja

Tutkimus osoitti, että oppilaskuntatoiminta on moniulotteisesti toimiva instituutio koulun arjessa. Oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä oppilailla on mahdollista vaikuttaa ja aikaansaada muutoksia. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden käsitykset koulunsa oppilaskuntatoiminnasta olivat myönteiset. Tutkimuksessa nousi

kuitenkin esiin demokratiakasvatuksen ja opetuksen teemoja, jotka ansaitsevat syvällisempää tarkastelua oppilaskuntatoiminnan edelleen kehittämiseksi. Lasten näkemysten selvittäminen oman koulunsa oppilaskunnan toiminnan vaikuttavuudesta ja hyödyllisyydestä on keskeistä. Tutkimuksellisen tiedon tuottaminen laajemmin perusopetuksen koulujen oppilaskuntien toiminnan vaikuttavuudesta ja laadusta kirkastaisi oppilaskuntatoiminnan alueellisia ja kansallisia kehittämistarpeita. Tulevien tutkimusten laajemmiksi suuntaviivoiksi asetan seuraavat kysymykset: Minkälainen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tila voidaan luoda perusopetuksen kaikille oppilaille oppilaskuntatoiminnan luomilla edellytyksillä? Millaiset oppilaskuntakäytännöt tuottavat oppilaan osallisuutta ja tukevat lasten demokratiaosaamisen valmiuksien kehittymistä?

Tutkimushavainnot osoittivat, että oppilaiden esittämät toiveet vaikuttamisen kohteista eivät olleet mitenkään epärealistisia vaan hyvin kehittämiskelpoisia ajatuksia myönteisten yhteisten muutosten aikaansaamiseksi. Kiilakosken (2021) mukaan lasten ja nuorten esittämät kehittämishdotukset ovat lähidemokratian ja paikallisosallistumisen ideaalien mukaisia arkielämää parantavia pieniä asioita. Oppilaiden esittämistä muutosideoista suurin osa on käsitellyt kouluruokaa, välitunteja ja koulurakennusten puutteita (Kiilakoski 2021, 80). Kaikkiin mieltä askarruttaviin asioihin ja sääntöihin ei voi vaikuttaa, mutta asioista voi aina rakentavasti keskustella. Yhdessä eri tarkastelukulmia puntaroiden voidaan aikaansaada moniulotteisempi näkemys käsiteltävästä asiasta yhteiseen päämäärään sitoutumiseksi.

Oppilaskuntatoiminta sisältyy koulun yhteisölliseen ja oppilaita osallistavaan toimintakulttuuriin, jonka ohjauksesta koulun aikuiset pääasiassa vastaavat. Tutkimusaineiston tuottaman tiedon pohjalta tiivistin käsitykseni oppilaskuntatoiminnan perustehtävistä kolmeen keskeiseen asiaan (luku 6.1.3). Oppilaan osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien, koulun oppilaiden yhteisen tekemisen ja yhteisöllisyyden sekä oppilaan toimijuuden ja demokratiaosaamisen edistäminen ovat merkityksellisiä perustehtäviä. Näillä oppilaskuntatoiminnan ja koulukulttuurin yhteisillä rajapinnoilla voidaan tukea koulun kaikkien oppilaiden osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja demokratiaosaamista (kyvykkyyttä). Esitänkin tulevien jatkotutkimuksen aiheiksi näiden kunkin kolmen tarkastelukulman syvempää tutkimista ja analysointia oppilasnäkökulmaisuuksien toteutumisen selvittämiseksi. Tarkastelukulmien yhteisenä punaisena lankana kulkee oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuus, hyödyllisyys ja laatu.

Kouluyhteisön toimintatavat muotoutuvat yhteisöllisesti, mikä viittaa sosiaalisen osallistumisen ulottuvuuteen. Opimme toinen toisiltamme. Sosiaalisella osallistumisella viitataan yhteisöllisyyteen, yhteenkuuluvuuteen ja positiiviseen keskinäiseen riippuvuuden tunteeseen. Nämä asiat korostuivat myös koulussa viihtymisen osatekijöiden tarkastelussa, jonka mukaan kaverit ja turvallinen yhteinen kouluarki nousi yhteisvaikuttamisen arvoisiksi asioiksi. Tämän vuoksi haluankin tutkimuksellani ko-

rosta lasten osallisuustaitojen kehittymisen peruslähtökohdaksi lasten kykyä toimia yhdessä muiden kanssa ryhmänsä tasavertaisena jäsenenä ja toinen toistaan kunnioittaen. Poliittista osallisuutta opitaan turvallisen ryhmän tukemana. Poliittisella osallisuudella vaikutetaan omaan ja kansalaisyhteiskunnan tulevaisuuteen.

Jokaisella lapsella on oma kehityspolkunsa aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa. Oppimispolkuun tarvitaan kuitenkin kanssakulkijoita ja ymmärrystä siihen, että yhdessä olemme enemmän. Oppilaskuntatoiminnalla luodaan edellytyksiä koulun kaikkien oppilaiden, myös perusopetuksen alempien vuosiluokkien oppilaiden, mukanaololle heille mielekkäiden yhteisten asioiden suunnitelmallisessa, johdonmukaisessa ja pitkäjänteisessä kehittämistyössä. Sisällyttämällä oppilaskuntatoimintaan kouluyhteisön käytänteiden kehittämisen lisäksi lasten omaan arkiympäristöön vaikuttamista voidaan oppilaskuntatoiminnan keinoin tukea lasten ja nuorten toimijuuden ja kyvykkyyden harjaantumista ja kehittymistä. Oppilas on aina oppilaskuntatoiminnan keskiössä. Kannustankin oppilaita jo koulutuspolun varhaisilta asteilta lähtemään vaikuttavasti mukaan oman koulunsa oppilaskuntatoimintaan!

# Lähteet

- Agud, I., Novella Cámara, A. M., & Berñe, A. L. (2014). Conditions for effective children's participation, according to children's voices. *Revista de Cercetare Şi Intervenție Socială*, 46, 9–21.
- Alanko, A. (2010) Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio K.P. & Ritala-Koskinen A., & Ruttanen N. (toim.). *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 55–73.
- Alanko, A. (2020). Towards a pedagogy of participation? – Exploring children's experiences in regional youth councils. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*. 37. 10.5324/barn.v37i3-4.3386.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud.p.). Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P., (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121–134.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin olottuvuuksia*. Porvoo. WSOY.
- Arnstein, s. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American institute of planners*, 35 (4), 216–224.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education* (10th edition.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243–253.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). New York: Routledge.
- Council of Europe. (2017). *Reference Framework Competencies for Democratic Culture*. Vols. 1–3. London: Council of Europe.
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12, 222–237.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Hosp, J. L. (2008). *Designing and conducting research in education*. Los Angeles (Calif.): SAGE Publications.
- Edwards, R. (2013). *What is qualitative interviewing?* (J. Holland, Ed.). London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781472545244>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2022). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan neuvosto. (2020). *Demokraattisen kulttuurin kompetenssit*.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*. 2. 123–141. 10.1023/A:1017949213447.
- Fielding, Michael. (2011). *Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship*. 10.1007/978-94-007-0805-1\_5.
- Finlex 1492/2016. Kirjastolaki.
- Finlex 1285/2016. Nuorisolaki.
- Finlex 410/2015. Kuntalaki.

- Finlex 1267/2013. Laki perusopetuslain muuttamisesta.
- Finlex 628/1998. Perusopetuslaki.
- Finlex 731/1999. Perustuslaki.
- Finlex 60/1991. Yleissopimus lapsen oikeuksista.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2017). Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia. *Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? Kasvatus*, 48 (4), 353–368.
- Fornaciari, A., Rautiainen, M., Hiljanen, M., & Tallavaara, R. (2023). Implementing Education for Democracy in Finnish Teacher Education. *Schools*, 20(1), 164–186.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). *Demokratiapöytäkirja. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 95–148). Nuorisotutkimusverkosto.
- Gretschel, Anu (2023) Kohti muutosvoimaista demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Kaihari, K. & Engelholm, M-L. & Aikoma, T. & Korhonen, A. (toim.). *Hyviä toimintatapoja osallistumisen toteuttamiseen peruskouluissa. Peruskoulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen pilottihanke lukuvuonna 2022–2023. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2023:4a*, 59–62.
- Gretschel, A., Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Tarvainen, K. (2023) Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus Suomessa: Tilannekuva ja suositukset 2023. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:24
- Griebler, U. & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*. 112. 105-132. 10.1108/09654281211203402.
- Haanpää, L., & Roos, S. (2014). Nuoret luopin alla 2012. Osallisuudesta hyvinvointiin. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 7/2013.
- Hamilton, L., & Ravenscroft, J. (2018). *Building research design in education: theoretically informed advanced methods*. London: Bloomsbury Academic.
- Hart, R., (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF. International Child Development Centre. Florence.
- Hart, R.A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. Teoksessa Reid, A., Jensen, B.B., Nickel, J., Simovska, V. (ed.). *Participation and Learning*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2)
- Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M., & Männistö, P. (2021). Demokratiakasvatuksen tiellä?: toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi. *Kasvatus ja aika*, 15(3–4), 350–368. <https://doi.org/10.33350/ka.111332>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. laitos.). Tammi.
- Heikkinen, H.-M. & Karhuvirta, T. (2018). *Oppilaskuntatoiminnan ohjaajan opas*. Kehittämiskeskus Opinkirjo. Helsinki.
- Hoikkala, T., & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa: ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Iivonen & Pollari (2020). Kansallisen lapsistrategian oikeudellinen perusta. Teoksessa Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla – lasten ja nuorten yksinäisyys*. Tammi.
- Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J. & Hodgins, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education*, 128(3), 389–415.
- Karlsson L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. 2. korjattu painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino/Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura. Lapsuudentutkimuksen seura. Tampereen yliopiston. Verkkojulkaisu 106, 121–142.
- Karlsson, L. (2020). Studies of Child Perspectives in Methodology and Practice with ‘Osallisuus’ as a Finnish Approach to Children’s Reciprocal Cultural Participation. Teoksessa E. Eriksen Ødegaard, & J. Spord Borgen (ed.) *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability* (pp. 246-273). Brill | Sense. [https://doi.org/10.1163/9789004445666\\_013](https://doi.org/10.1163/9789004445666_013)
- Kataja, E., Partio, L., Ranta R., Setälä, A., & Tarkka, K. (2018). Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.). (2018) Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kauppinen, J., Kaihari-Salminen, K., & Hyvärinen, Reetta. (2006). Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartointi 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2019). Space, Voice, Audience and Influence: The Lundy Model of Participation (2007) in Child Welfare Practice. *Practice*, 31(3), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09503153.2018.1483494>
- Kiilakoski, T., (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. Verkkojulkaisu.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus ja hyvinvointi. In A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2000-luvun alussa* (pp. 11–19). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., Nivala, E. (2012a). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–34.
- Kiilakoski, T. (2021). Osallisuuden doksat: kriittinen luenta. Teoksessa K. Paakkunainen & J. Mykkänen (toim.). *Nuorisopolitiikka ja poliittinen nuoriso: objekteista subjekteiksi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 31–63.
- Kiilakoski, T. (2017). ”Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.). *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Helsinki: Kasvatustieteen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 75.
- Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2400-9>
- Kiili, J. (2016). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus (Jyväskylä, Finland)*, 24(2), 1–.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Koski, P., Keinänen, H., Laakkonen, E., Kärki, T., Kemppinen, L., Aerila, J.- A., & Orell, M. (2023). Oppilaiden hyvinvointi poikkeusolojen etäopetuksessa. *Nuorisotutkimus*, 41(1), 3–18. [Lapsenoikeudet.fi](https://lapsenoikeudet.fi). 2019. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children’s participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF.
- Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Yhdistyneet kansakunnat. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)
- Leemann, L., & Hämäläinen, R. (2016). Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut: Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81(5), 586–594.
- Leiviskä, A. (2021). Demokratia, kasvatus ja inklusion haaste: Demokratiakasvatuksen teorian uudelleenarviointia rakenteellisen eriarvoisuuden näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 10–27. <https://doi.org/10.33350/ka.107684>

- Lieber, E., & Weisner, T. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. In *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed., pp. 559–580). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L., Orr, K., & Shier, H. (2017). Children’s Education Rights: Global Perspectives. *Teoksessa Handbook of Children's Rights Global and Multidisciplinary Perspectives*. Edited By Martin D. Ruck, Michele Peterson-Badali, Michael Freeman
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Mager, U. & Nowak, P. 2012. Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Maunu, A., & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Merikukka M., Ristikari T., Kiilakoski T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 2019;84(4), 403–415.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M., & Nissinen, V. (2017). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet – Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record* (1970), 106(4), 651–688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Mitra, D. T. (2012). Increasing Student Voice in School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes. In *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education* (pp. 361–372). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139013949.027>
- Moilanen, A. (2019). Luokkavaltuusto: Opas kouludemokratian edistämiseen. Kehittämiskeskus Opin-kirjo.
- Moilanen, A. (2020). Luokkavaltuuston edellytykset ja vaikutukset: Narratiivinen kirjallisuuskatsaus. *Kasvatus*, 51(4), 481–495.
- Myllyniemi, S. (2014). Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Männistö, P., & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.). Hyvän lähteillä: demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä (pp. 36–55). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7111-3>
- Männistö, P., Fornaciari, A., & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.). Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa (pp. 89–117). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 75.
- Männistö, P. (2018). Käyttämättömien mahdollisuuksien maa -demokratiakompetenssit ja peruskoulu. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.). (2018). Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Männistö, P. M., & Moate, J. (2024). A phenomenological research of democracy education in a Finnish primary-school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 1025–1038. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196525>



- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus*, 36(1), 22–35.
- Niiniluoto, I. (1997). *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Otava.
- Nurmi, H., Leinonen, J., Lantela, L., & Turunen, T. (2024). Lasten ja nuorten osallistumisen edellytykset kouluyhteisöissä perusopetuksen rehtoreiden asiantuntijapuheessa. *Focus Localis*, 52(2), 44–61.
- O’Hanlon, F. (2018). *Teoksessa* Hamilton, L., & Ravenscroft, J. (2018). *Building research design in education: theoretically informed advanced methods*. London: Bloomsbury Academic.
- Oikeusministeriö. (2020). Lasten osallistumisoikeudet Suomessa. Arviointiraportti. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita, 2020:10. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Oikeusministeriö. (2022). Valtioneuvoston periaatepäätös suomalaisesta demokratiapolitiikasta 2020-luvulla. Oikeusministeriön julkaisuja, Mietintöjä ja lausuntoja, 2022:40. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Oikeusministeriö. (2022). Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevytydestä. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2022:11. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Oikeusministeriö. (2023). Kansallinen demokratiaohjelma 2025. Hallituskauden 2019–2023 toimenpiteet ja vaikuttavuuden arviointi. Seurantaraportti. Oikeusministeriön julkaisuja, Mietintöjä ja lausuntoja, 2023:12. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit, opetus- ja kulttuuriministeriö 2012:29*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2017). *Rakentavaa vuorovaikutusta. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). *Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2023). *Hyviä toimintatapoja osallistumisen toteuttamiseen peruskouluissa. Peruskoulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen pilottihanke lukuvuonna 2022–2023. Raportit ja selvitykset 2023:4a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa. Euroopan neuvoston politiikkatutkinta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:27*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Oikeus oppia Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (2018). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Pösö, T., Rutanen, N., Vehkalahti, K., Lagström, H., & Ellonen, N. (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto*.
- Rautiainen, M. (2017). *Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa* S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.). *Rakentavaa vuorovaikutusta: opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn* (s. 17–20). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a. Helsinki: Opetushallitus. [http://oph.fi/download/182479\\_rakentavaa\\_vuorovaikutusta.pdf](http://oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf)

- Rautiainen, M., Moisio, O., & Männistö, P. (2018). Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Rautiainen, M. (2018). Lukijalle. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.). Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60058/978-951-39-7594-4.pdf>
- Rautiainen, M. (2022). Koulun ja demokratian kompleksinen suhde Suomessa. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa. Helsinki: Into Kustannus.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (2022). Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa. Helsinki: Into Kustannus.
- Rautiainen, M. (2022). Koulun ja demokratian kompleksinen suhde Suomessa. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.). Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa. Helsinki: Into Kustannus, 7–29.
- Rautiainen, M. (2023). Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen nykytila. *Kleio*. 2023(3), 46–47.
- Röiste, A. & Kelly, C. & Molcho, M. & Gavin, A. & Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*. 112. 88-104. 10.1108/09654281211203394.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset. Tampere: Vastapaino.
- Sitran selvityksiä 220. (2022). Demokraattiset osallistumismahdollisuudet Suomessa. Kyselytutkimus kansalaisten ja päättäjien ajatuksista päätöksentekoon osallistumisesta ja demokratian tulevaisuus-kuvista.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2020). Osallisuutta ja osallistumista Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:27. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Stenvall, E. (2013). Osallistu, osallista, ole osallinen – mistä oikein on kyse?. *Alue Ja Ympäristö*, 42(1), 75–76.
- Stenvall, E. (2018) Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Stenvall, E. (2020). Osallisuutta ja osallistumista Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:27. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tammi, T. & Rajala, A. (2018). Deliberative communication in elementary classroom meetings: Ground rules, pupil’s concerns, and democratic participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 617–630. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1261042>
- TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tieteen termipankki (2024). Kasvatustieteet: osallisuus. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:osallisuus>
- Tenojoki, A.-M., Rantala, J., & Löfström, J. (2018). Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Julkaisussa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.). *Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja. Nuorisotutkimusseura. Helsinki. (s. 133–148).
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. *Työpäperi 33/2017*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Kouluterveyskysely 2019 tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Kouluterveyskyselyn 2021 tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Kouluterveyskyselyn 2023 tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Toom, A., Rautiainen, M., & Tähtinen, J. (2017). Toiveet ja todellisuus: kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tujula, M. (2017). Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 11(4).
- Tujula, M., Rautopuro, J., Löfström, J., & Niilo-Rämä, M. (2021). Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä. *Nuorisotutkimus*, 39(3).
- Tujula, M. (2022). Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa. *Ainedidaktiikka*, 6(2), 3–23. <https://doi.org/10.23988/ad.107581>
- Tujula, M. (2023). Aktiiviseksi koulussa ja yhteiskunnassa: Kouludemokratian toteuttaminen peruskoulussa. University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/357034>
- Tuomi, J. (2007). Tutki ja lue: Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. UN Committee on the Rights of the Child (2009) General Comment No. 12, the Right of the Child to Be Heard (CRC/C/GC/12). Geneva: United Nations.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopisto.
- UNICEF. (2014). Child rights education toolkit: Rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools. Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division.
- United Nations (1989). UN convention on the rights of the child.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (2009). General comment no. 12, The right of the child to be heard (CRC/C/GC/12). Geneva: United Nations.
- af Ursin, P., Haanpää, L. (2012). Nuorten osallistuminen luupin alla. Kyselytutkimus lounais-suomalaisten nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. *Nuorisotutkimus* 1, 54–69.
- af Ursin, P.-K., & Haanpää, L. (2018). A Comparative Study on Children's Rights Awareness in 16 Countries. *Child Indicators Research*, 11(5), 1425–1443. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9508-1>
- Valtioneuvosto. (2019). Lapsen aika 2040 Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Valtioneuvoston julkaisu 2019:4. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto. (2021). Kansallinen lapsistrategia. Komiteamietintö. Kansallisen lapsistrategian parlamentaarinen komitea. Valtioneuvoston julkaisu 2021:8. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto. (2022). Eurooppalainen lapsitakuu: Suomen toimintasuunnitelma. Valtioneuvoston julkaisu 2022:35. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto. (2023). Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta Suomessa. Tilannekuva ja suositukset 2023. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:24. Helsinki. Valtioneuvosto.
- Vehkalahti, K. (2019). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. (HELDA Open Books). Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.31885/9789515149817>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Pösö, T., Rutanen, N., Vehkalahti, K., Lagström, H., & Ellonen, N. (2010). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Vilkka, H., Mankki, V., & Santalahti-kustannus. (2024). Johdatus monimenetelmä tutkimukseen. Jyväskylä: Santalahti.

- Väljjarvi, J. (2019) Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. ja Torppa, M. (2018) Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. Kasvatus. Vol. 49 (1) ss. 6–19.
- Wilson, E. (2017). School-based research (3rd edition.). London: SAGE Publications.

# Liitteet

## Liite 1. Teoriasynteesi.

Koulu yhteisön oppilaita osallistavan toiminnan luonne	Shier (2001) "Pathways to participation"	Fielding (2001, 136–137 ja 2011, 10–11) "Students as radical agents of change"	Hart (1992) "Children's Participation from tokenism to Citizenship"
<b>Osallisuutta VAHVISTAVA toimintamalli</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaiden näkemyksistä keskustellaan ja vaikutusmahdollisuuksia tuetaan erilaisin rakentein (esim. oppilaskuntatoiminta) ja oppilaita osallistavien menetelmin koulun yhteisten asioiden kehittämisessä</li> <li>• oppilaat tuovat oma-aloitteisesti ja rakentavasti omia tai yhteisiä näkökulmiaan mukaan vuorovaikutteiseen keskusteluun koulun aikuisten kanssa</li> <li>• oppilaat toimivat koulun arjessa itseohjautuvasti, vastuuntuntoisesti ja yhteisöllisenä ryhmänä</li> <li>• aikuiset ovat toiminnan mahdollistajia, resurssien tarjoajia ja he toimivat linkeinä laajempiin verkostoihin</li> </ul>	5. Lapset käynnistävät toimintaa ja heille on annettu valtaa ja vastuuta. Lapset ovat mukana päätöksenteossa aikuisten kanssa.	6. Vastuullinen sitoutuminen yhteisen hyvän kehittämiseen osallistavan demokratian toteutumisen ilmapiirissä.  5. Jaettu päätöksenteko yhteisistä toimintavoista.  4. Opiskelijoilla aktiivinen rooli henkilökunnan tuella.	8. Päätöksenteko on jakaantunut opiskelijoiden ja aikuisten kesken.
<p><i>Lodge (2005)      Oppilaiden kanssa keskustellaan vuorovaikutteisesti (dialogue)</i>  <i>Lansdown (2001)      Oppilaiden oma-aloitteisuutta tuetaan (promoting self advocacy)</i></p>			
<b>Osallisuutta TUKEVA toimintamalli</b>			
• oppilaiden näkemykset ja ideat otetaan huomioon vakiintuneesti koulun kehittämisessä ja päätöksenteossa	4. Lapset ovat mukana toiminnassa ja heitä kuunnellaan. Lapset osallistuvat päätöksentekoon.	3. Opiskelijat ovat yhteistyökumppaneina.	7. Opiskelijalähtöinen aloitteellisuus ja työskentely.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaat toimivat yhteisesti sovituisissa projekteissa tai tapahtumissa yhteisöllisyyttä edistäen</li> <li>• oppilaat ovat tietoisia kehittämishankkeen reunaehdoista ja asioista keskustellaan rakentavasti ja ratkaisukeskeisesti</li> </ul>			<p>6. Aikuislähtöistä toimintaa siten, että päätöksenteko tehdään yhdessä.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaiden mukanaoloa koulun yhteisten asioiden kehittämisessä tuetaan</li> <li>• oppilaiden näkemyksiä, ideoita ja toiveita arvostetaan</li> <li>• aikuiset tukevat oppilaiden osallistumista</li> </ul>	<p>3. Lasten näkemykset otetaan huomioon aikuisten asettaessa toteuttamiselle rajat ja raamit.</p> <p>2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään.</p>	<p>2. Opiskelijat keskusteluissa kumppaneina ja henkilökunnan päätöksenteon tukena.</p>	<p>4.–5. Opiskelijoita informoidaan ja konsultoidaan.</p>
<p><i>Lodge (2005) Oppilaiden mukanaoloa tuetaan, aikuiset ohjaavat toimintaa (compliance and control)</i>  <i>Lansdown (2001) Oppilaiden osallistumista tuetaan (participative initiatives)</i></p>			
<p><b>Osallistumista OHJAAVA toimintamalli</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaat palautteen antajan roolissa koulun yhteisten asioiden aikuisjohtoisessa toiminnassa ja kehittämisessä</li> <li>• oppilaat osallistuvat, kun heiltä pyydetään näkemyksiä, ideoita tai toiveita</li> <li>• oppilailla ei käsitystä päätöksentekoon vaikuttamisen mahdollisuuksista</li> </ul>	<p>1. Lapsia kuullaan.</p>	<p>1. Opiskelijat tietolähteenä, henkilökunta hyödyntää oppilailta saatua tietoa.</p>	<p>3. Opiskelijat ovat mukana toiminnassa symbolisesti.</p> <p>2. Opiskelijat ovat näennäisesti mukana vain kulisseissa.</p>
<p><i>Lodge (2005) Osallistamisen tarkoitusperä on instituutionaalinen (quality control)</i>  <i>Oppilaat ovat tiedon lähteenä (students as a source of information)</i>  <i>Lansdown (2001) Oppilaat ovat tiedon lähteenä (consultative processes)</i></p>			

**Liite 2.** Kyselytutkimuksen lomake.



## Lasten osallisuus

**Hyvä viidesluokkalainen**

**Osallistut laajaan turkulaiseen koululaistutkimukseen, jossa selvitetään viidesluokkalaisten näkemyksiä koulussa viihtymisestä ja asioihin vaikuttamisen mahdollisuuksista.**

**Kaikki lomakkeen tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja tietoja käsitellään isompina kokonaisuuksina. Sinun nimeäsi ei kysytä eikä yksittäisten oppilaiden vastauksia kerrota.**

**Tässä tutkimuksessa sinun oman näkökulman löytäminen on tärkeää, joten rehellinen mielipiteesi on olennaista.**

**1. Olen \***

- tyttö
- poika

**2. Oma ikäni on \***

valitse ikäsi

11

**3. Oma kouluni on \***

valitse koulusi nimi

Aunelan koulu

**4. Kotikieleni on \***

valitse kotona puhuttava kieli

suomi

**5. Oletko perheen ainoa lapsi? \***

kyllä

**6. Mitä harrastat vapaa-aikanasi? \***

50 merkkiä jäljellä

**7. Mikä on tulevaisuuden toiveammattisi? \***

50 merkkiä jäljellä

**8. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä? \***

Valitse sopivin vaihtoehto asteikolla 1-10

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Oikein mukavaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ei ollenkaan mukavaa

**9. Mitä mieltä olet seuraavista asioista? \***

	täysin samaa mieltä	melko samaa mieltä	melko eri mieltä	täysin eri mieltä	-----	en osaa sanoa
Tulen mielelläni kouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Koulurakennuksemme on viihtyisä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>



Minulla on turvallinen olo koulupäivän aikana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa on kivaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin joka päivä jotakin uutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunneilla on yleensä työrauha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskallan yleensä kertoa mielipiteeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkani oppilaat viihtyvät yhdessä yhdessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on koulussa kavereita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussamme puututaan kiusaamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluruoka on hyvää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läksyjä on sopivasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Koulussa viihtyminen**

**10. Kuinka tärkeinä pidät seuraavia koulussa viihtymiseen liittyviä asioita?**

\*

Vaiitse sopivin vaihtoehto.

	erittäin tärkeä	hyvin tärkeä	melko tärkeä	jonkin verran tärkeä	ei lainkaan tärkeä
Koulun käytävien ja aulatilojen viihtyisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vessojen siisteys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan viihtyisyys ja kalusteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun piha ja välituntialue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leikit ja toiminnot välitunnilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulupäivän turvallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Välituntien pituus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaverit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluruoka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppituntien työtavat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan antama kannustus ja apu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työrauha oppitunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läksyjen määrä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulumatkan turvallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun järjestyssäännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden mielipiteen kuuleminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden tasavertaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Millainen on sinun mielestäsi viihtyisä koulu? \***

Kirjoita muutamalla lauseella unelmiesi viihtyisästä koulusta.

200 merkkiä jäljellä

**Lasten ja nuorten mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa**

**12. Kuinka usein oppilaita kuullaan ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon seuraavien asioiden suunnittelussa tai toiminnassa?**

	hyvin usein	melko usein	silloin tällöin	harvoin	ei juuri koskaan
Oman luokkahuoneen viihtyisyys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun muiden tilojen viihtyisyys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruokalan viihtyisyys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun piha ja välituntialue *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leikit ja toiminnot välitunnilla *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppituntien työtavat *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun säännöt ja turvallisuusasiat *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läksyjen määrä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaskunnan hallituksen asiat *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulupäivän turvallisuus *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koko koulun teemapäivät *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peruskoulun opetussuunnitelman sisältö OPS ) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokin muu asia <input style="width: 150px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Millaisiin asioihin sinä haluaisit vaikuttaa omassa koulussasi tai luokassasi? \***

100 merkkiä jäljellä

**14. Oletko joskus tehnyt koulussasi kehittämisehdotuksen viihtyisyyden parantamiseksi? \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**15. Onko sinun kertomasi idea tai ehdotus toteutunut? \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**16. Kenelle kerrot oman ehdotuksesi, jos haluat vaikuttaa koulussasi? \***

Vaiitse henkilö, jolle yleensä kerrot asian kaikkein mieluiten.

- parhaalle ystävälle
- luokkakaverille
- koulukaverille
- oppilaskunnan edustajalle
- omalle luokanopettajalle
- jollekin toiselle opettajalle
- koulun muulle aikuiselle
- rehtorille
- omille vanhemmille
- jollekin muulle

**17. Onko oppilaiden osallisuudella vaikutusta kouluviihtyvyyden parantamiseen? \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**18. Onko koulusi oppilaskunta saanut parannettua jotakin asiaa sinun koulussasi? \***

- kyllä
- ei
- en osaa sanoa

**19. Minkä parannuksen koulunne oppilaskunta on saanut aikaan?**

Kirjoita muutamalla lauseella koulussasi toteutetusta parannuksesta, joka oli oppilaiden ideoima.

100 merkkiä jäljellä

**20. Miten saadaan myös hiljaisempien oppilaiden mielipiteet kartoitettua ja otettua huomioon? Kirjoita kolme ehdotusta.**

\*

1.

2.

3.

### Kasvu aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi

**21. Miten tärkeänä pidät seuraavia taitoja?**

\*

	erittäin tärkeää	hyvin tärkeää	melko tärkeää	ei kovin tärkeää	ei ollenkaan tärkeää
hyvät käytöstavat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toisten kunnioittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erilaisuuden hyväksyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tasa-arvoisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lasten oikeudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toisten auttaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kannustaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
riidoista sopiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toisten kuunteleminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tunteiden hillitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
yhteistyökyky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keskustelutaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
yhteistyötaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sosiaaliset taidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kiusaamiseen puuttumisen taito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mediataidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ympäristön- ja luonnonsuojelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kierrätys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liikunnan hyötyjen arvostaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arvostaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
omasta terveydestä huolehtiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietotekniikka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rahan käyttö, säästäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vastuullisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aloitekyky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
yritteliäisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22. Millaisia asioihin vaikuttamiseen taitoja olisi hyvä osata? Valitse kolme mielestäsi tärkeintä taitoa. \***

- hyvät käytöstavat
- toisten kuunteleminen
- oman mielipiteen kertominen
- ryhmätyötaidot
- yhteistyökyky
- aloitekyky ( ideoiden keksiminen ja esittäminen )
- sosiaaliset taidot
- mediankäytön taidot ( sosiaalinen media )
- tietokoneen käyttö- ja kirjoitustaito
- toisten arvostaminen
- matemaattiset taidot
- taloustaidot ( rahankäyttö )
- vastuuntunto
- yritteliäisyys
- tehokkuus
- erilaisuuden hyväksyminen
- oikeudenmukaisuus
- tunteiden hillitseminen
- jotakin muuta, mitä?

**23. Millaisia vaikuttamisen ja osallistuvan kuntalaisen taitoja sinä haluat kehittää itsessäsi? \***

100 merkkiä jäljellä

**24. Kuinka helppoa sinun on esittää oma mielipiteesi jostakin asiasta? \***

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
erittäin helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvin vaikeaa

**25. Kuinka helppoa sinun on kuunnella aidosti toisia? \***

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
erittäin helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvin vaikeaa

**Oman asuinympäristön viihtyvyyteen vaikuttaminen**

**26. Minkälaisissa asioissa lasten näkökulma tulisi ottaa huomioon lähiympäristöä suunniteltaessa? \***

	hyvin paljon	melko paljon	jonkin verran	melko vähän	en ollenkaan
pyöräteiden reitit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
skeittipaikat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leikkipuistot ( leikkipaikat )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
joukkoliikenne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
puistot ja metsät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liikenneturvallisuus ( suojatiet, ajohidasteet )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alueen yleinen turvallisuus ( häiriköinti )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alueen siisteys ( roskat )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kierrätys ja kestävä kehitys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
luonnonsuojelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liikuntapaikat ( uimahallit, liikuntahallit )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koirapuistot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kirjaston palvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nuorisotapahtumat ja juhlat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nuorisotalon toiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nuorison omat tapahtumat ja juhlat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
harrastusmahdollisuudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**27. Millä tavalla haluaisit kertoa oman mielipiteesi lähiympäristöä suunniteltaessa? \***

Voit valita useamman vaihtoehdon.

mielipidekyselyiden kautta

- sosiaalisen median kautta
- aloitelaatikkoon laitettavalla lapulla
- omien vanhempien avulla
- vaikutusvaltaisten tuttavien avulla
- koulun henkilökunnan avulla
- harrastustoiminnan kautta
- oppilaskuntatoiminnan kautta
- Turun Lasten Parlamentin kautta
- jollakin muulla tavalla, kirjoita viereiseen laatikkoon

**28. Onko Turun Lasten Parlamentin toiminta sinulle ennestään tuttua? \***

- kyllä
- ei

**29. Mitä asiaa haluaisit parantaa omalla asuinalueellasi tai kotikaupungissasi? \***

Kerro ehdotuksesi kehitettävistä asioista.

100 merkkiä jäljellä

**30. Mainosta kotikaupunkiasi vieraspaikkakuntalaiselle kaverillesi. Mikä on parasta? \***

100 merkkiä jäljellä

**31. Aiotko asua Turussa vielä aikuisena? \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**Oppilaskuntatoiminta ja äänestäminen**

**32. Onko koulussasi toimiva oppilaskunnan hallitus? \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**33. Oletko tällä hetkellä mukana koulusi oppilaskunnan hallituksessa? \***

- kyllä
- en

**34. Haluaisitko tulevaisuudessa olla mukana oppilaskuntatoiminnassa? \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**35. Aiotko äänestää aikuisena oikeissa vaaleissa? ( kunnallisvaalit, eduskuntavaalit, presidentinvaalit, EU -vaalit ) \***

- kyllä
- en osaa sanoa
- ei

**36. Mitä hyötyä äänestämisestä on? \***

50 merkkiä jäljellä

**Lapset mukaan osalliseksi suunnittelemaan, kehittämään, toteuttamaan ja arvioimaan heille suunnattuja tai heidän elämäänsä vaikuttavia asioita ja palveluita.**

**37. Minkä toivomuksen haluat lähettää Turun kaupungin päättäjille tai kaupunginjohtajalle? \***

**38. Minkä toivomuksen haluat lähettää turkulaisten koulujen rehtoreille? \***

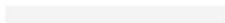


\_\_\_\_\_

100 merkkiä jäljellä



**Kiitos vastauksistasi. Ne ovat arvokkaita. Mukavaa päivänjatkoa Sinulle ja luokkatovereillesi.**



**Liite 3.** Ryhmähaastattelun teemat.

- 1) OPPIMISEN OLOSUHTEET  
Koulun tiloihin liittyvä kouluviihtyvyyden edistäminen
- 2) KOULUTYÖN RAKENTEET JA REUNAEDDOT  
Koulun sääntöihin liittyvien asioiden kehittäminen
  - Turvallisuus
  - Tasa-arvo
- 3) OPPIMISYHTEISÖN TOIMINTATAVAT JA ARJEN KÄYTÄNTEET  
Koulun yhteisiin tapahtumiin ja oppilaskuntatoimintaan osallistuminen
  - Hyvä luokkahenki
  - Hiljainen oppilas
  - Demokratia
- 4) ITSENSÄ TOTEUTTAMISEN EDELLYTYKSET  
Oppilaan osallisuus- ja demokratiataitojen vahvistaminen
  - Oppilaan ääni
  - Lasten osallisuus
  - Lasten näkökulma
  - Itsetunto
  - Aktiivinen kansalainen
- 5) OPPILASKUNTATOIMINNAN ULOTTUVUUDET  
Oppilaskunta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen
  - Vaikuttaminen
  - Oppilaskunta
  - Kummioppilastoiminta
  - Kunnan eri toimialojen edustajat

**Liite 4.** Oppilaskunnan toimintakertomuslomake.

## **OPPILASKUNNAN TOIMINTAKERTOMUS**

**KOULU:** \_\_\_\_\_

### **OPPILASKUNNAN HALLITUKSEN RAKENNE JA TOIMINTA**

#### **Hallitusvaalit**

Miten oppilaskunnan hallitusvaalit toteutettiin ja miten ne sujuivat?

#### **Hallituksen työnjako**

Millaisia työtehtäviä oppilaskunnan hallituksen eri jäsenillä (puheenjohtaja, sihteeri, tiedottaja jne.) oli? Onnistuivatko hallituksen jäsenet työssään?

#### **Kokoukset**

Oliko kokouksia säännöllisesti? Oliko kokouksiin varattu riittävästi aikaa? Kävivätkö jäsenet kokouksissa säännöllisesti? Mitä eri työtapoja kokouksissa käytettiin?

#### **Tiedotus**

Millä tavoin tiedotus oppilaskunnan jäsenille onnistui parhaiten?

#### **Edustustehtävät Turun Lasten Parlamentissa**

Miten Turun Lasten Parlamentin kuhunkin suurkokoukseen koulunne kaksi oppilasedustajaa valittiin? Pääsivätkö eri edustajat eri kokouksiin? Oliko koulustanne oppilasedustus Turun Lasten Parlamentin hallituksessa?

### **OPPILASKUNTATOIMINNAN TAVOITTEET**

Mitkä olivat oppilaskuntatoimintanne tavoitteet? Mitkä oppilaskuntatoiminnan tavoitteet saavutettiin? Mitkä tavoitteet onnistuivat vain joiltakin osin ja mitkä jäivät saavuttamatta? Miksi?

## **OPPILASKUNNAN TOIMINTAKULTTUURI JA TAPAHTUMAT**

Millaisia tapahtumia oppilaskunnan hallitus järjesti? Miten ne onnistuivat? Miten yhteistyö sujui muiden koulun toimijoiden kanssa? Oliko yhteistyötä riittävästi?

## **OPPILASKUNTATOIMINNASTA TIEDOTTAMINEN**

Mitä päätöksiä oppilaskunta teki tai millaisia asioita kokouksissa käsiteltiin? Miten oppilaskunnan hallituksen asioista tiedottaminen sujui luokkatovereille? Miten oppilaskunnan hallituksen tiedottaminen onnistui opettajakunnalle, vanhempainyhdistykselle tai muille yhteistyötahoille? Missä kokouspöytäkirjat tai muistiot olivat nähtävänä? Miten Turun Lasten Parlamentin suurkokouksissa käsitellyistä asioista tiedotettiin koulun muille oppilaille?

## **OPPILASKUNNAN RESURSSIT JA TALOUS**

Oliko koulunne oppilaskunnalla omaa käyttörahaa toiminnan monipuolistamiseksi? Keräsikö oppilaskunta toimintarahaa itse?

## **ARVIOINTI**

Kuka tai ketkä osallistuvat oppilaskunnan hallituksen toiminnan arviointiin?

## **AJATUKSIA TOIMINNAN KEHITTÄMISESTÄ**

Millä toimenpiteillä oppilaskuntatoimintaa tulee kehittää edelleen? Miten oppilaskuntatoiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia voisi kehittää edelleen? Miten lasten osallisuutta voisi edistää entisestään? Millaisia kokemuksia oppilasedustajilla oli oppilaskuntatoiminnasta? Millaisia kokemuksia oppilasedustajilla oli Turun Lasten Parlamentin suurkokouksista?

**Liite 5.** Lastenparlamentin pöytäkirjan esimerkki.

<https://blog.edu.turku.fi/lastenparlamentti/kokouspoytakirjat/>

## TURUN LASTEN PARLAMENTIN SUURKOKOUS

### ESITYSLISTA

- Aika:** torstai 25.4.2019 klo 9.00 - 11.30
- Paikka:** Turun kaupungintalon valtuustosali, Aurakatu 2.
- Läsnä:** Kaksi oppilasta per koulu, TLP:n hallitus, oppilaskunnan ohjaajat ja kutsuvieraat



#### 1 § KOKOUKSEN AVAUS

Turun Lasten Parlamentin hallituksen puheenjohtaja Dahfed Dasha avasi kokouksen.

#### 2 § LAILLISUUDEN JA PÄÄTÖSVALTAISUUDEN TOTEAMINEN

Kokous todettiin lailliseksi ja päätösvaltaiseksi.

#### 3 § ESITYSLISTAN HYVÄKSYMINEN

Esityslista hyväksyttiin yksimielisesti.

#### 4 § KOKOUKSEN JÄRJESTÄYTYMINEN

Puheenjohtajaksi valittiin Dahfed Dasha, sihteeriksi Ilona Varke ja äänenlaskijoiksi sekä pöytäkirjan tarkistajiksi Ilkka Koski ja Elsa Vira.

#### 5 § TURUN LASTEN PARLAMENTIN KOKOUKSEEN OSALLISTUJIEEN ESITTELY

Kokouksen puheenjohtaja esitteli kaikki kokoukseen osallistujat.

#### 6 § TURUN LASTEN PARLAMENTIN TOIMINNAN ESITTELY

Turun Lasten Parlamentin hallituksen jäsen Elsa Vira kertoi meille hallituksen toiminnasta.

#### 7 § SIVISTYSTOIMIALAN TERVEHDYS

Turun sivistystoimialan perusopetuksen palvelupäällikkö Riikka Koivunen piti meille puheen ja pyysi meitä miettimään miten pystymme lisäämään lukemista. Myös Tommi Tuominen piti puheenvuoron, jossa kertoi lapsen äänen tärkeydestä.

#### 8 § NUORISOVALTUUSTO VAIKUTTAJANA

Turun nuorisovaltuuston jäsenet pj. Niklas Vaulanen ja varapi. Tatu Alari kertovat nuorisovaltuuston toiminnasta. Turun nuorisovaltuustossa on tällä hetkellä 24 jäsentä ja kahdeksan varajäsentä. Nuorisovaltuusto kokoontuu kerran kuukaudessa kuten TLP:n hallitus. Nuorisovaltuustoon voi hakea 13 –18-vuotiaat Turussa asuvat nuoret. Vaalit pidetään joka toinen vuosi marraskuussa. Niklas sekä Tatu suosittelevat kaikille nuorisovaltuustoa. Nuorisovaltuusto on tänä vuonna parantanut omaa sisäistä toimintaansa sekä toiminut nuorten äänitorvena.

#### TAUKOJUMPPA

Nuorisovaltuuston puheenvuoron jälkeen pidimme pienen taukojumpan, jonka meille ohjasi hallituksen jäsenet Filippa ja Amalia.

#### 9 § LAPSIYSTÄVÄLLINEN TURKU

Osallisuuden erityisasiantuntija Mirja Teräs, kertoi meille omasta roolistaan, mitä tarkoittaa lapsiystävällisyys kunnassa ja miten sellaisen tunnustuksen kunta voi saada. Tunnustus on voimassa kaksi vuotta, jonka jälkeen se arvioidaan uudestaan. Turussa on työryhmä, joka edistää lapsiystävällisyyttä. Lasten ja

nuorten ääntä kuunnellaan, jotta saataisiin aikaan parempia päätöksiä. Mirja kehotti vaikuttamisen jatkamista ja ottamaan yhteyttä häneen, jos huomaa Turussa jotakin ei niin lapsistävällistä.

#### **10 § KOULUTERVEYDENHOITAJAT TURUN ALAKOULUISSA**

Turun Lasten Parlamentin hallituksen jäsen Ilkka Koski kertoi meille viime suurkokouksen ryhmätyön yhteenvedon. Tämän jälkeen kouluterveydenhuollon osastonhoitaja Anna-Liisa Vesterinen tuli kertoamaan meille terveydenhoitajan työtehtävät. Anna-Liisa halusi kuulla miten yleistä on tunne, että ei pääse terveydenhoitajalle ja miten asiaa voisi kehittää? Tuli ilmi, että se tunne, että ei pääse terkkarille, on todella yleistä ja että kun terveydenhoitaja on poissa työstään, niin voisi palkata toisen terveydenhoitajan niiksi päiviksi. Toiveeksi esitettiin myös, että terveydenhoitaja voisi pitää tunnin, jossa hän kertoo hieman kuka on, mitä hän tekee ja milloin hän on paikalla.

#### **KAUPUNGINJOHTAJAN TERVEHDYS**

Minna Arve tuli kertomaan meille miksi on tärkeää, että lapsetkin saavat vaikuttaa ja kertoa oman mielipiteensä.

#### **MEHUTAUKO (20 min)**

#### **11 § TURUN PERUSOPETUKSEN LAATUKYSELYN TULOKSET**

Turun sivistystoimialan SuLaKe-tiimin jäsen Emmi Valkonen kertoi kouluilla toteutetusta kyselystä. Kyselyyn vastasivat kaikki Turun koulut. Yli 10 000 oppilasta sekä opettajaa olivat vastanneet kyselyyn. Katsoimme mitkä asiat olivat parhaiten ja mitkä huonoiten eli mitä kehitettävää todettiin.

1-4 lk tulosten mukaan keskimäärin parhaiten oli, että koulussa on hyvä rehtori. 1-4 lk viihtyvät keskimäärin koulussa 8,74 ja 5-9 lk 7,84. 1-4 lk palautteessa tuli esille kehittämisen kohteiksi mm. kouluruoka, koulupihan kehitys, koulun työajan muutos, lisää retkiä, puhelimet sallituksi, työrauha, lisää leikkejä, enemmän ja vähemmän toivottiin läksyjä ja lisää oppilaiden vaikutus mahdollisuuksia.

5-9 lk tuloksissa keittämisen kohteita olivat ruoka, pihat ovat tylsiä, kiusaaminen, sisävälkkiä, ei kasin aamuja, pelkkiä kasin aamuja jotta koulu loppuisi aikaisemmin, toimintaa, henkilökuntaa, ei kielletä kaikkea kivaa, vähemmän tai enemmän kokeita ja läksyjä, monimuotoisempi opetus, mielipiteitä kuunneltasiin, oppituntien organisointi, koulupäivät lyhyemmiksi, tasa-arvo, yhdessä tekeminen, parempi ilmapiiri, tuen saamista, puhelinta käyttää, välitunnit, työrauha ja turvallisuus. Oppilaat kertoivat omia kehittämisideoitaan, mielipiteitään ja havaitsemiaan puutteita.

#### **12 § MUUT ASIAT**

Tuleva hallitus toimikaudelle 2019-2020 pyydettiin vielä eteen esittäytymään.

#### **13 § KOKOUKSEN PÄÄTTÄMINEN**

Turun Lasten Parlamentin hallituksen puheenjohtaja Dahfed Dashar päätti kokouksen.





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0030-5 (PRINT)  
ISBN 978-952-02-0031-2 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Print)  
ISSN 2343-3191 (Online)