

<https://helda.helsinki.fi>

---

## Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa

Tujula, Mikko

2022-12-30

---

Tujula , M 2022 , ' Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen  
pövälineenä alakoulussa ' , Ainedidaktiikka , Vuosikerta . 6 , Nro 2 , Sivut

---

<http://hdl.handle.net/10138/355478>

<https://doi.org/10.23988/ad.107581>

---

cc\_by\_nc\_nd

publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*



# Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa

*Mikko Tujula*

*Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto*



*Artikkelin tavoitteena on tarkastella, miten kouludemokratian laveys, syvyys ja vaikuttavuus toteutuvat tulevaisuusverstastyöskentelyssä, ja mitkä tekijät mahdollistavat sen. Tutkimusaineisto koostuu yhden alakoulun rehtorin, opettajien ja oppilaiden teemahaastatteluista. Haastatteluista on analysoitu fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen. Analyysin perusteella tulevaisuusverstaas on lupaava menetelmä kouludemokratian eri ulottuvuuksien toteutumiseen. Tutkimuskoulussa kaikki oppilaat pääsivät mukaan tulevaisuusverstastyöskentelyyn, oppilaat pystyivät vaikuttamaan moneen koulu yhteisönsä asiaan, ja heillä oli mahdollisuus nostaa haluamansa asiat päätöksentekoon. 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. Tulosten perusteella tulevaisuusverstasta kannattaisi kokeilla muissakin alakouluissa.*

*Kouludemokratia, osallistuminen, tulevaisuusverstaas, vaikuttaminen*

Lähetetty: 9.4.2021

Hyväksytty: 13.9.2021

Vastuukirjoittaja: [mikko.tujula@helsinki.fi](mailto:mikko.tujula@helsinki.fi)

DOI: 10.23988/ad.107581

## Johdanto

Suomessa on haluttu viime vuosina panostaa lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksiin ja kouludemokratiaan. Taustalla on huoli edustukselliselle demokratialle välttämättömien äänestäjien määrän vähenemisestä (Ahonen, 2007, s. 36; Alanko, 2016, s. 55) ja suomalaisten nuorten vähäisestä osallistumishalukkuudesta koulun ja ympäröivän yhteiskunnan asioihin (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen, 2017). Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen mukaan suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset tiedot, mutta luottamus itseän yhteiskunnallisena toimijana on kansainvälisesti vertailtuna heikkoa (Mehtäläinen ym., 2017, s. 37).

Demokratiakasvatus, osallisuus ja vaikuttaminen ovat esillä muun muassa tuoreessa kansallisessa demokratiaohjelmassa (Oikeusministeriö, 2020b). Lasten oikeus osallisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin on lisäksi kirjattu lakeihin ja kansainvälisiin sopimuksiin. Esimerkiksi perustuslaki (Perustuslaki 11.6.1999/731) ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus (YK:n lapsen oikeuksien sopimus) velvoittavat antamaan lapsille mahdollisuuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ja osallisuuden merkitystä korostetaan sekä uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) että vuonna 2014 voimaan tulleessa perusopetuslain muutoksessa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628), joka teki oppilaskuntatoiminnasta pakollista kaikissa peruskouluissa. Lisäksi vuonna 2012 annettu tuntijakoasetus toi yhteiskuntaopin uutena oppianeena alakoulun luokille 4–6 (Valtioneuvosto 422/2012). Alakoulun yhteiskuntaopin yhtenä tavoitteena on ”kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä” ja opetus pyrkii siihen, että ”Oppilaat harjoittelevat päätöksentekoa ja vaikuttamisessa tarvittavia taitoja kouluyhteisössä sekä muiden lähiyhteisön toimijoiden kanssa” (Opetushallitus, 2014, s. 260). Myös yhteiskuntaopin keskeisissä sisältöalueissa nostetaan esille demokraattisen vaikuttamisen ja yhteiskunnassa toimimisen harjoittelu käytännössä (ks. Opetushallitus, 2014). Laki- ja asiakirjatasolla oppilaiden vaikutusmahdollisuudet on siis otettu kohtalaisesti huomioon (ks. Oikeusministeriö, 2020a).

Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja kouludemokratia eivät kuitenkaan tutkimusten mukaan toteudu kouluarjessa kovin hyvin. Oppilaskuntatoiminnan demokraattisuudessa on puutteita (Tujula, 2017) ja oppilaiden halukkuus osallistua koulun päätöksentekoon ja oppilaiden mielipiteiden huomiointi päätöksenteossa ovat osoittautuneet vähäisiksi (Mehtäläinen ym., 2017). Vallitsevasta tilanteesta huolimatta suomalaista kouludemokratiaa on tutkittu varsin vähän. Alakoulujen kouludemokratiaa on tutkittu oppilaskuntatoimintaa ohjaavien opettajien näkökulmasta (Tujula, 2017) ja yksittäisissä luokkahuoneissa tehtyjen toimintatutkimuksien avulla (Tammi, 2013; Tammi & Rajala, 2018). Lisäksi luokkavaltuuston edellytyksistä ja vaikutuksista on julkaistu katsaus (Moilanen, 2020), mutta yksittäisten koulujen demokraattisten käytänteiden tutkiminen on jäänyt vähiin.

Tässä tapaustutkimuksessa tutkin laadullisen haastatteluaineiston avulla yhden suomalaisen alakoulun rehtorin, opettajien ja oppilaiden käsityksiä tulevaisuusverstaasta kouludemokratian toteutumisen väli-  
neenä. Tulevaisuusverstaas on tulevaisuustutkimukseen perustuva vaiheistettu ongelmanratkaisumenetelmä (Jungk & Müllert, 1987). Tutkimuskohteeksi on valittu koulu, jossa on kehitetty tulevaisuusverstaasta ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia useiden vuosien ajan. Tarkastelen artikkelissa ensin kouludemokratiaa, tulevaisuusverstaasmenetelmän keskeistä ideaa ja sitä, miten kouludemokratian toteuttamista voidaan arvioida. Tämän jälkeen analysoin haastatteluaineistoni avulla tulevaisuusverstaasta kouludemokratian edistämisen näkökulmasta. Lopuksi pohdin mahdollisuuksia ottaa tulevaisuusverstaas käyttöön laajemminkin suomalaisissa alakouluissa.

### **Kouludemokratia ja tulevaisuusverstaas**

Kouludemokratian laajamittainen toteuttaminen aloitettiin Suomessa 1970-luvulla oppikoulujen kouluneuvostojen avulla. Kouluneuvostoja tutkineen Paavo Kärenlammen (1999) mukaan oppikoulujen kouluneuvostoilla oli paljon valtaoikeuksia, mutta ne koettiin byrokraattisiksi, muodollisiksi ja puoluepoliittisiksi. Kouluneuvostot lakkautettiin 1980-luvun puolivälissä (Kärenlampi, 1999). Kouluneuvostot ja 1970-luvun tapahtumat jättivät kuitenkin jälkensä suomalaiseen koulujärjestelmään ja vaikuttivat siihen, että tulevien vuosikymmenten aikana yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä välteltiin kouluissa (Rantala, 2010, s. 9; Suutarinen, 2006, s. 65).

Yhteiskunnallisten ja poliittisten aiheiden välttely koulussa on yhteiskunnan kannalta negatiivinen asia, sillä aktiivinen kansalaisuus ja toimiva demokratia ovat asioita, jotka eivät synny eivätkä säily itsestään. Jokaisen sukupolven on opittava ne sekä teoriassa että kokemuksellisinä käytäntöinä (Laitinen & Nurmi, 2007, s. 26). Koululla onkin tärkeä rooli yhteiskunnan demokraattisten instituutioiden pohjan rakentamisessa (Samanci, 2010) ja kouludemokratian tulisi olla kiinteä osa kouluarkea, ei mikään ylimääräinen asia (Raiker, Mäensivu & Nikkola, 2017, s. 36).

Tutkimusten mukaan oppilaiden osallistumiseen koulussa kannattaa panostaa, sillä se on yhteydessä heidän halukkuuteensa olla yhteiskunnallisesti aktiivisia tulevaisuudessakin (ks. Keating & Janmaat, 2016; Mager & Nowak, 2012; Reichert & Print, 2018; Rodríguez, Kohen, Delval & Messina, 2016). Oppilaiden koulussa tapahtuvalla osallistumisella voi olla myös positiivisia vaikutuksia oppilaiden terveyteen (Hammerin, Andersson & Maivorsdottir, 2018), kouluviihtyvyyteen ja koettuun hyvään akateemiseen suoriutumiseen, elämään tyytyväisyyteen ja onnellisuuteen (De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Gabhainn, 2012). Lisäksi oppilaiden koulussa tapahtuvalla osallistumisella on yhteys vähäiseen kiusaamiseen (Ahlström, 2010; Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013). Traffordin (2008; ks. myös Mager & Nowak, 2012) mukaan kouludemokratiaan kannattaa panostaa, sillä jos oppilaat ja opettajat rakentavat yhdessä koulun säännöt ja toimintatavat, häiriökäyttäytymistä on vähemmän ja oppiminen on helpompaa ja tehokkaampaa. Vinterekin (2010) mukaan paras tapa opettaa demokratiaa on toimia luokassa demokraattisesti ja käydä avointa keskustelua oppilaiden kanssa esimerkiksi siitä, missä menevät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien rajat.

Oppilaiden tasolla kouludemokratian yleisin toteutusmalli alakouluissa on oppilaskuntatoiminta. Oppilaskuntatoiminta voidaan nähdä keskeisenä koulutuspoliittisena ratkaisuna siihen, miten vaikuttamista pitäisi opettaa (Kiilakoski, 2012, s. 33), mutta sitä on kritisoitu esimerkiksi vähäisestä demokraattisuudesta. Aktiivinen oppilaskuntatoiminta voi kehittää yksittäisten oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kykyä organisoida tapahtumia, mutta se ei silti tarkoita, että oppilaskuntatoiminta itsessään olisi demokraattista (Børhaug, 2006; Tujula, 2017). Myös luokkavaluustoja (ks. Moilanen, 2020; Wyss & Loetscher, 2012) on otettu käyttöön joissain alakouluissa.

Koulumaailmaan voidaan tuoda kouludemokratiaa lisääviä menetelmiä myös koulun ulkopuolelta. Robert Jungk ja Norbert R. Müllert (1987) ovat kehittäneet tulevaisuusverstaan, joka on tulevaisuudentutkimukseen perustuva ongelmanratkaisumenetelmä. Jungkin ja Müllertin mukaan tulevaisuusverstaan avulla ihmiset voivat hahmotella mahdollisia ja toivottavia tulevaisuuksia, ja menetelmää onkin käytetty erityisesti sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen. Tulevaisuusverstaas on vaiheistettu menetelmä, joka koostuu kolmesta varsinaisesta vaiheesta, joita edeltää valmisteluvaihe. Valmisteluvaiheessa hoidetaan käytännön järjestelyt ja päätetään tulevaisuusverstaassa käsiteltävä teema. Tulevaisuusverstaan varsinaiset vaiheet ovat ongelmavaihe, mielikuvitusvaihe ja todellistamisvaihe. Varsinaisten vaiheiden jälkeen on mahdollista järjestää vielä toimenpidevaihe, jonka tavoitteena on toteuttaa tulevaisuusverstaassa suunniteltu toiminta (Jungk & Müllert, 1987).

Tulevaisuusverstaas on suunniteltu aikuisille, mutta se on sopiva menetelmä käytettäväksi myös lasten kanssa (Alminde & Warming, 2020). Tanskassa tulevaisuusverstaasta on käytetty esimerkiksi koulu-ruokailun kehittämiseen yhdessä oppilaiden kanssa (Bruselius-Jensen, 2014) ja Itävallassa ilmastonmuutokseen liittyvässä opetuksessa (Schrot, Traxler, Weifner & Kretzer, 2020). Suomessa tulevaisuusverstaasta on käytetty koulukontekstissa esimerkiksi koulun kehittämisen tutkimiseen rehtoreiden näkökulmasta (Liusvaara, 2014) ja kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen huoltajien näkökulmasta (Hietanen, Ylitalo, Keloneva & Kangas, 2014). Oppilaiden kanssa tulevaisuusverstasyöskentelyä on toteutettu Suomessa esimerkiksi Hesän nuorten ääni -toiminnassa 2000-luvun alkupuolella (ks. Nousiainen & Piekkari, 2005).

Tulevaisuusverstaan avulla on mahdollista luoda tietoa yhdessä ja saada kokemuksia demokraattisessa ympäristössä toimimisesta (ks. Schwencke, 2017). Tulevaisuusverstaas antaa mahdollisuuksia myös oppilaslähtöiseen koulun kehittämiseen, sillä sen avulla voidaan päästä käsiksi oppilaiden käsityksiin, häivyttää opettajien ja oppilaiden välistä valta-asemaa ja tarjota mahdollisuus luovaan ajatteluun (ks. Alminde & Warming, 2020). Tulevaisuusverstaas mahdollistaa myös yhteistyön, jossa isommat oppilaat voivat auttaa pienempiä ja verbaalisesti heikompia oppilaita (Alminde & Warming, 2020).

Tulevaisuusverstaan järjestämisen haasteeksi voivat muodostua esimerkiksi osallistujien mukaan saaminen tai luovan ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen (Jungk & Müllert, 1987; Alminde & Warming, 2020). Ilmapiiri on luotava sellaiseksi, että uusien ja epärealististenkin ideoiden ääneen saaminen on mahdollista. Tulevaisuusverstasyöskentelyssä voi

lisäksi tulla vastaan samoja kouludemokratian ongelmia kuin oppilaskuntatoiminnan tai luokkavaltuustojen kohdalla. Ongelmalliseksi voi muodostua esimerkiksi toiminnan opettajajohtoisuus, keskittyminen vain tapahtumien järjestämiseen, tai se, että toiminnassa on mukana vain osa oppilaista (ks. Männistö, 2020; Rönnlund, 2014; Stenvall, 2018, s. 87–88; Tujula, 2017). Toiminta voi lisäksi tuntua erityisesti pienemmistä oppilaista hankalalta, sillä heillä ei välttämättä ole taitoa osallistua ja ilmaista näkemyksiään (ks. Lansdown, 2010, s. 15).

Tulevaisuusverstastyöskentelyssä ongelmia voi tuottaa myös opettajan vahva auktoriteettiasema, joka rajoittaa tiedostetusti tai tiedostamatta oppilaiden osallistumista (Thornberg & Elvstrand, 2012). Sanna Koskisen (2010) mukaan jotkut opettajat saattavat nähdä osallistaminen aikaa ja vaivaa vaativana ylimääräisenä työnä, johon ei ole tarpeeksi resursseja. Opettajien kohdalla voi olla kyse myös siitä, että pelätään oman auktoriteetin ja kontrollin menettämistä (Koskinen, 2010, s. 47–48). Ongelmalliseksi tulevaisuusverstastyöskentelyssä voi muodostua myös se, että lapset kokevat olevansa epäpäteviä ja huonoja päätöksentekijöitä (ks. Elvstrand, 2009). Myös lasten iällä voi olla merkitystä osallistumisen suhteen (ks. Kiili, 2006). Audrey Oslerin (2010, s. 14, 110) mielestä oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksissa ei pidä tyytyä siihen, että oppilaiden ääni kuullaan, vaan oppilaiden näkemyksiä on aktiivisesti kysyttävä ja ne on myös huomioitava päätöksenteossa. Oppilaiden vaikuttamisen ja demokraattisen osallistumisen mahdollisuuksien arvioiminen on kuitenkin vaativa tehtävä.

### **Kouludemokratian toteutumisen arviointi**

Lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien arviointiin on kehitetty erilaisia työkaluja (ks. Boylan & Dalrymple, 2009), ja yhtenä tunnetuimpana voidaan mainita Harry Shierin (2001) kehittämä osallistumisen polku. Shierin mukaan osallistumisen polun avulla esimerkiksi opettajat voivat pohtia aikuisten näkökulmasta, millä tasolla oppilaiden osallistuminen on tietyllä hetkellä. Shierin kehittämä polku rakentuu viidestä eri tasosta. Ensimmäisellä tasolla lapsia kuunnellaan, toisella tasolla lapsia tuetaan esittämään heidän mielipiteensä, kolmannella tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon, neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viidennellä tasolla lapset jakavat aikuisten kanssa valtaa ja vastuuta päätöksenteosta. Jokainen osallistumisen polun taso pitää lisäksi sisällään kolme erilaista sitoutumisen vaihetta: aloittaminen (engl. *opening*), mahdollisuus (engl. *opportunity*) ja velvollisuus (engl. *obligation*), jotka pitää saavuttaa päästäkseen seuraavalle tasolle. Shierin mukaan yksittäinen aikuinen tai yhteisö ei kuitenkaan toimi vain yhdellä tasolla, vaan toiminnan taso ja vaihe vaihtelee toiminnasta riippuen (Shier, 2001).

Koulussa käytössä olevien käytänteiden demokraattisuutta voidaan lähestyä myös Carl Cohenin (1971), Sirkka Ahosen (2007) ja Maria Rönnlundin (2014) ajatuksia seuraten kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden näkökulmista. Kouludemokratian laveudella tarkoitetaan sitä, ketkä oppilaat pystyvät vaikuttamaan koulun asioihin ja kenen kohdalla se on hankalaa tai mahdotonta. Kouludemokratian syvyydellä viitataan asioihin, joihin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa. On myös hyödyllistä pohtia, millaisissa asioissa oppilaat pääsevät vaikuttamaan.

Kohdistuuko vaikuttaminen pieniin yksittäisiin asioihin, vai onko oppilaille mahdollisuus vaikuttaa myös koulun rakenteisiin? Kouludemokratian vaikuttavuus taas kertoo vaikuttamistoiminnan laadusta, eli siitä, millaiset mahdollisuudet oppilaille on osallistua keskusteluun päätöksentekotilanteissa ja siihen, mikä on päätöksentekotilaisuuden agenda (ks. Ahonen, 2007; Cohen, 1971; Rönnlund, 2014; Tujula, 2017).

Kouludemokratian laveus, syvyys ja vaikuttavuus muodostavat muiden edellä mainittujen käsitteiden ja tutkimusten ohella tämän tutkimuksen teoreettisen pohjan, jolle myös tutkimuskysymykset rakentuvat. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen menetelmä tulevaisuusverstaas on kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen näkökulmasta?
2. Mitkä tekijät luovat mahdollisuuden kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumiselle tulevaisuusverstastyöskentelyssä?

## **Tutkimuksen toteutus**

Keräsin tutkimusaineiston keväällä 2018 pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta alakoulusta, jossa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin on kiinnitetty erityistä huomiota jo usean vuoden ajan. Tutkimuskoulu on noin 250 oppilaan alakoulu, jossa on 16 opettajaa.

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto koostuu rehtorin haastattelusta, opettajahaastatteluista ja oppilaiden ryhmähaastatteluista. Haastattelin yhteensä kuutta opettajaa, joista yksi oli aineenopettaja ja loput viisi luokanopettajia. Oppilaita haastattelin yhteensä 23 kappaletta, joista 13 oli viidesluokkalaisia ja 10 kuudesluokkalaisia. Valitsin kuudesluokkalaiset haastateltavaksi, koska he toimivat tutkimuskoulussa tulevaisuusverstaan ohjaajina ja halusin saada mukaan heidän kokemuksensa myös ohjaajan näkökulmasta. Viidesluokkalaiset taas valitsin, koska uskoin heidän osaavan kertoa käsityksistään kattavammin kuin alempien vuosiluokkien oppilaiden. Toteutin haastattelut teemahaastatteluiden avulla. Valitsin haastattelumetodiksi teemahaastattelun, koska se on muodoltaan tarpeeksi avoin ja mahdollistaa sen, että haastateltavat voivat kertoa käsityksistään varsin vapaamuotoisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 88). Haastattelu mahdollistaa myös esimerkiksi esitettyjen kysymysten toistamisen ja mahdollisten väärinkäsitysten oikaisemisen (Brinkmann, 2013, s. 21; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 75). Aloitin haastattelut pitämällä rehtorille ennakkohaastattelun, jonka avulla sain koulusta selville perustiedot ja tärkeimpiä asioita liittyen koulun toimintakulttuuriin. Ennakkohaastattelun jälkeen viimeistelin haastattelurungot ja aloitin opettaja- ja oppilashaastattelut. Varsinainen rehtorihaastattelu pidettiin, kun muut haastattelut oli tehty.

Valikoin haastateltavat opettajat niin, että mahdollisimman moni luokka-aste tuli edustetuksi. Haastatellut opettajat edustivat yhteensä neljää eri luokka-astetta. Lisäksi haastateltujen opettajien valikoitumiseen vaikutti se, että halusin saada mukaan opettajan, joka oli ollut suurella roolilla koulun osallistavan toimintakulttuurin ja tulevaisuusverstaan

kehittämisessä. Oppilaat halusin haastatella 3–4 hengen ryhmissä, sillä tavoitteena oli saada oppilaiden käsitykset laajasti näkyviin ja mahdollistaa oppilaiden välinen keskustelu ja keskustelun kehittyminen (ks. Watts & Ebbutt, 1987, s. 32). Opettajat muodostivat oman näkemyksensä perusteella haastateltavista oppilaista mahdollisimman hyvin toimivia ryhmäkoonpanoja.

Laadin haastattelukysymykset hyödyntäen kouludemokratian laveutta, syvyyttä ja vaikuttavuutta (Ahonen, 2007; Cohen, 1971; Rönnlund, 2014; Tujula, 2017) ja Shierin (2001) osallistumisen polkua. Tavoitteenani oli tehdä haastattelurungot, joiden avulla kaikki kolme edellä mainittua kouludemokratian ulottuvuutta saadaan nostettua esille ja ulottuvuuksien toteutumista voidaan arvioida. Kouludemokratian ulottuvuuksia käsittelevät kysymykset liittyivät siihen, kenellä on mahdollisuus vaikuttaa, mihin pystytään vaikuttamaan ja miten vaikuttaminen toteutuu käytännössä. Shierin (2001) osallistumisen polusta apuna käytettiin eri tasojen välillä olevia kysymyksiä, joiden avulla voidaan arvioida seuraavalle tasolle siirtymistä.

Aineistonkeruuajankohdasta johtuen en päässyt seuraamaan varsinaista tulevaisuusverstastoimintaa, joten toiminnan tutkimisen sijaan tutkimukseni fokus on haastateltavien käsityksissä. Tutkimuskohteen tiheään kuvaamisen varmistamiseksi hyödynsin fenomenografian lähestymistapaa. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Marton, 1981, s. 180). Fenomenografian avulla on mahdollisuus tarkastella tutkimuskysymysten mukaisesti sitä, miten haastateltavat jäsentävät, ymmärtävät ja käsitteellistävät tulevaisuusverstaaseen liittyvää toimintaa (ks. Marton, 1995, s. 144). Tutkimukseni kiinnitetään huomiota yksittäisiin haastateltaviin, heidän käsityksiinsä ja käsitysten alkuperään kuitenkin enemmän huomiota kuin fenomenografisessa tutkimuksessa tyypillisesti (vertaa Marton, 1981, s. 180) on ollut tapana. Lisäksi tutkimuksen teoriatausta saa tulosten analysointivaiheessa suuremman roolin kuin täysin fenomenografian perinteitä noudattavassa tutkimuksessa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoin haastateltavien käsityksiä tulevaisuusverstaasta kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. Kouludemokratian laveuteen liittyviä asioita analysoitiin nostamalla aineistosta esille haastateltavien käsityksiä esimerkiksi siitä, ketkä kaikki oppilaat ovat mukana tulevaisuusverstastyöskentelyssä ja siitä, pystyvätkö kaikki oppilaat osallistumaan työskentelyyn. Kouludemokratian syvyyteen liittyviä asioita analysoitiin etsimällä aineistosta käsityksiä siitä, mihin oppilaat ovat tai eivät ole voineet vaikuttaa tulevaisuusverstaan avulla. Kouludemokratian vaikuttavuuteen liittyviä asioita taas analysoitiin etsimällä käsityksiä esimerkiksi siitä, millaiset mahdollisuudet oppilailla on nostaa asioita tulevaisuusverstastyöskentelyyn, millaisina vaikuttajina opettajat näkevät oppilaat, uskaltavatko oppilaat olla eri mieltä opettajien kanssa ja millaisina oppilaiden vaikutusmahdollisuudet tulevaisuusverstastyöskentelyssä nähdään.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta analysoitiin kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden mahdollistavia teki-



jöitä nostamalla esille käsityksiä esimerkiksi siitä, millainen rooli rehtorilla on tulevaisuusverstastyöskentelyn toteutumisessa, millaisia rakenteita ja velvoitteita tulevaisuusverstastyöskentelyyn liittyy, miten tulevaisuusverstastyöskentely on muuttunut ja kehittynyt ajan myötä, mikä on tulevaisuusverstaan suhde opetussuunnitelmaan ja millaiseksi koulun toimintakulttuuri koetaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta.

Ennen analysointivaihetta litteroin haastattelut tekstimuotoon. Litteroinnin jälkeen pelkistin haastatteluaineiston merkitysyksiköiksi ja ryhmittelin ne ensimmäisen asteen kategorioihin. Lopuksi muodostin toisen asteen kategorioita yhdistelemällä ensimmäisen asteen kategorioita toisiinsa. (ks. Huusko & Paloniemi, 2006.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ryhmittelin vielä toisen asteen kategoriat sen mukaan, liittyivätkö ne teoriataustan perusteella (ks. Ahonen, 2007; Cohen, 1971; Rönnlund, 2014; Tujula, 2017) kouludemokratian laveuteen, syvyyteen vai vaikuttavuuteen. Aineiston analyysia havainnollistetaan Taulukossa 1.

*Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista*

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

Hain tutkimuksen tekemiseen tutkimusluvan kyseisen kaupungin edustajilta. Tiedotin koulun viides- ja kuudesluokkalaisten huoltajia tutkimuksesta ja pyysin heitä antamaan halutessaan oppilaalle luvan osallistua haastatteluun. Valitsin haastateltavat oppilaat osallistumishalukkuuden ja huoltajilta saadun osallistumisluvan perusteella. Myös opettajien ja rehtorin haastattelut perustuivat heidän omaan halukkuuteensa. Korostin kaikissa haastatteluissa haastateltavien anonyymiteetin säilyttämistä.

### **Tulevaisuusverstaan toteuttaminen tutkimuskoulussa**

Seuraavassa käydään läpi, miten tulevaisuusverstaas toteutettiin tutkimuskoulussa (vrt. Jungk & Müllert, 1987). Tulevaisuusverstaata oli toteutettu tutkimuskoulussa haastatteluhetkellä noin kolmen vuoden ajan. Tulevaisuusverstastyöskentelyn kokonaiskesto normaalin kouluarjen lomassa on ollut tutkimuskoulussa yleensä noin kaksi kuukautta ja työskentely järjestetään tyypillisesti 1–2 kertaa lukuvuodessa.

Tutkimuskoulussa tulevaisuusverstaaseen osallistuivat kaikki koulun oppilaat ja se käynnistyi valmisteluvaiheella. Tulevaisuusverstaan aiheena oli kouluviihtyvyys ja se toteutettiin ensin kuudesluokkalaisten kanssa. Kuudesluokkalaisten tulevaisuusverstaan ohjaajina toimivat oppilaskunnan ohjaavat opettajat ja se kesti yhden kokonaisen koulupäivän. Tulevaisuusverstaasta ohjatessaan opettajat mallinsivat ja sanoittivat omaa toimintaansa kuudesluokkalaisille. Tavoitteena oli antaa kuudesluokka-

laisille valmiuksia ohjata koko koulun tulevaisuusverstas koulun muille oppilaille.

Seuraavaksi oli vuorossa ongelmavaihe. Ongelmavaiheessa kuudesluokkalaiset vetivät pareittain koulun kaikissa luokissa neljän oppitunnin mittaisen työskentelyn, jonka tavoitteena oli pohtia kouluviihtyvyyden parantamista. Jokaisen luokan kehittelemät ideat kirjattiin ylös ja ne vietiin käsiteltäväksi oppilaskunnan hallitukseen, joka kokosi, yhdisteli ja tarvittaessa karsi ehdotuksia. Tämän jälkeen kuudesluokkalaiset kävivät esittelemässä luokissa oppilaskunnan hallituksen päättämät lopulliset ehdotukset, joita tuli yleensä 15–18 kappaletta. Oppilaat saivat esittää toiveita siitä, mitä ehdotuksia he halusivat lähteä työstämään työryhmässä.

Ongelmavaihetta seurasivat mielikuvitusvaihe ja todellistamisvaihe. Mielikuvitusvaiheessa ja todellistamisvaiheessa oppilaat jaettiin toiveidensa mukaisesti työryhmiin. Työryhmissä oli oppilaita yleensä kaikilta vuosiluokilta. Kuudesluokkalaiset ohjasivat omalle työryhmälleen kolme yhden tunnin mittaista työskentelysessiota. Työryhmä pohti omaa aihettaan ja yritti etsiä ongelmiinsa ratkaisuja. Työskentelyn aikana työryhmä pystyi halutessaan pyytämään asiantuntija-apua ongelmiensa ratkaisuun. Työskentelyn lopputuotoksena syntyi juliste, jossa esiteltiin ryhmän aihe, siihen liittyvät ongelmat ja keksityt ratkaisut.

Viimeiseksi oli vuorossa toimenpidevaihe. Toimenpidevaiheessa työryhmien julisteet esiteltiin koko koulun messutapahtumassa, jossa kaikki koulun oppilaat pääsivät tutustumaan jokaisen ryhmän tuotoksiin. Oppilaskunnan hallitus pohti ja päätti, mihin työryhmien tuotokset menivät käsittelyyn. Tuotos saattoi päätyä käsiteltäväksi esimerkiksi koulun johtoryhmän tai vanhempainyhdistyksen kokoukseen. Lopuksi kaikkien ryhmien tuotosten aiheet koottiin koulun ilmoitustaululle ja oppilaille kerrottiin kaikkien muutosehdotusten kohtalot. Osa tulevaisuusverstaassa käsitellyistä muutosehdotuksista meni läpi, osa hylättiin. Lopputuloksesta tiedotettiin myös oppilaiden huoltajia.

## **Tulevaisuusverstas kouludemokratian näkökulmasta**

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millainen menetelmä tulevaisuusverstas on kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen näkökulmasta. Haastatteluissa esille nousseet toisen asteen kategoriat on ryhmitelty kouludemokratian eri ulottuvuuksien mukaisesti Taulukkoon 2.

*Taulukko 2. Tulevaisuusverstas kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen näkökulmasta.*

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

Kouludemokratian laveuden näkökulmasta tulevaisuusverstas näyttäytyy menetelmänä, joka ottaa kaikki koulun oppilaat toimintaan mukaan (vrt. Tujula, 2017). Tutkimuskoulussa on tosin käyty paljon keskustelua siitä, pitäisikö 1.–2.-luokkalaisten jättää tulevaisuusverstastyöskentelyn ulkopuolelle. Joidenkin opettajien näkemyksen mukaan 1.–2.-luokkalaisten taidot eivät vielä riitä kunnolla työryhmävaiheen osallistumiseen (vrt. Kiili, 2006, s. 197; Lansdown, 2010, s. 15), osa opettajista taas kokee, että jo toiminnassa mukana oleminen kasvattaa oppilaiden vaikuttamistaitoja. Haastateltujen oppilaiden näkemysten mukaan on hyvä, että pienimmätkin oppilaat ovat mukana toiminnassa. Esimerkiksi erään kuudesluokkalaisten oppilaan mielestä pienemmät oppilaat saattavat olla hiljaisempia, mutta heitä kuitenkin tuetaan ryhmässä: ”[j]oskus sen myös huomaa, että ne pienemmät on vähän sellasia, enemmän hiljaisempia kun ne isommat oppilaat, et koska he ehkä pelkää sanoa mielipiteensä, mut kaikki onneks siinä ryhmässä yrittää kannustaa nuorempia sanomaan ne mielipiteet, koska silloin saadaan myös pienempien näkökulmaa siihen.” Edellä mainittu tukee Alminden ja Warmingin (2020) kokemuksia siitä, että tulevaisuusverstas voi toimia hyvin eri ikäisten oppilaiden kanssa.

Yksi opettaja (O2) nosti esille, että tulevaisuusverstastyöskentelyyn pystyvät osallistumaan kaikki oppilaat, kunhan he saavat työskentelyyn tarpeeksi tukea: ”[y]ks oppilas, joka siirtyi pienryhmälle yläkouluun, et jollon niin isoja toiminnanohjauksen haasteita. Mut siinä se harjotteli, kyllähän se oli samalla lailla vetämässä tulevaisuusverstaita, mut sit se vaan tarvii siihen tukea. Et joku tarvii matikkaan, nii sit se tarvii siihen tukea.” Sukupuolten väliset erot tulevaisuusverstastyöskentelyyn osallistumisessa eivät nousseet haastatteluissa esille (vertaa Rönnlund 2014).

Kouludemokratian syvyys näkyy tulevaisuusverstastyöskentelyssä niin, että oppilaat ovat pystyneet vaikuttamaan esimerkiksi välituntiasioihin, koulun sääntöihin, kouluruokaan, erilaisten hankintojen tekemiseen ja sisustuksen, koulurakennuksen ja pihan suunnitteluun. Tulevaisuusverstas mahdollistaa kouludemokratian syvyyden kannalta myös jonkinlaisen jatkuvuuden, sillä samaan asiaan voidaan yrittää vaikuttaa moneen kertaan. Sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa nostettiin esille moneen kertaan purkamsyömisen sallimiseen liittyvä tapaus, jossa purkamsyöminen sallittiin lopulta neljän tulevaisuusverstaan jälkeen. Aina,

kun oppilaiden esitys ei mennyt läpi, oppilaat paransivat ehdotusta ja pohtivat, miten läpimenoa voisi edesauttaa. Yksi opettaja (O1) kuvaa tapausta seuraavasti:

*[K]erran ne jopa, ko ne jostain luki netistä et se [purkansyönti] saattaa parantaa keskittymistä. Ne kävi koulupsykologilta kysymäs että onko tähän jotain tutkimusta. [– –] Seuraavana viikkona [koulupsykologilla] oli printattu paperi, se oli oikeesti tutkimustulos: joittenkin osalta se parantaa. [– –] Sit ne liitti sen siihen. Ja ei menny vieläkään läpi johtoryhmässä. Sit ne mielti neljännellä kerralla että, ketä siihen kuuluu siihen johtoryhmään. Kuka vastustaa sitä. Sit ne keksi, et okei, no se on kielte opettaja joka. Et mikä voi olla se et kielten tunnilla söis purkkaa, et se on huono juttu. Ne liitti neljäntenä vuonna, että ei kielten tunnilla. Sit se meni läpi.*

Purkansyömisestä lisäksi oppilaat ovat päässeet vaikuttamaan moneen muuhunkin koulun sääntöön. Eräs opettaja (O6) kertoi välituntiristiriitojen olevan helpommin sovittavissa, kun oppilaat ovat itse olleet tekemässä sääntöjä. Tämän koettiin myös keventävän opettajan työtä. Kyseisen opettajan kokemukset ovat linjassa Traffordin (2008) näkemysten kanssa. Traffordin mukaan oppilaiden iso rooli koulun sääntöjen suunnittelussa on yhteydessä vähäiseen häiriökäyttäytymiseen.

Tutkimuskoulun oppilailla on varsin laajat mahdollisuudet vaikuttaa omaan opiskeluunsa myös tulevaisuusverstaan ulkopuolella. Varsinkin ylimpien luokkatasojen oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa kohtalaisen usein siihen mitä, missä, miten ja kenen kanssa he opiskelevat. Lisäksi oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat kaikki tutkimuskoulun tapahtumat. Erityisesti oppilaiden, mutta myös muiden haastateltavien mielestä oli vaikea keksiä yksittäisen koulun toimivaltaan liittyviä asioita, joihin oppilaat eivät olisi pystyneet vaikuttamaan joko tulevaisuusverstaan tai jonkun muun vaikuttamisväylän kautta. Rehtori ja opettajat nostivat tällaisina asioina esille oppilaiden ryhmäjaon, opettajien opettamat ryhmät ja koulun lukuvuosisuunnitelman.

Tulevaisuusverstas näyttäytyy kouludemokratian vaikuttavuuden näkökulmasta menetelmänä, jonka avulla oppilailla on mahdollisuus nostaa periaatteessa mikä tahansa kouluyhteisön asia esille. Asian läpimenemisen kannalta on kuitenkin toivottavaa, että kyseessä on koko koulua koskeva asia. Yksittäisen oppilaan ja luokan asioihin vaikuttamiseen tutkimuskoulussa on kuitenkin omat rakenteensa. Asioiden esille nostamista helpottavat myös se, että rehtori ja opettajat suhtautuvat oppilaiden lopullisiin ehdotuksiin positiivisesti ja kannustavasti ja se, että oppilaat uskaltavat olla eri mieltä opettajien kanssa (vrt. Thornberg & Elvstrand, 2012). Kaikki haastateltavat uskoivat, että tulevaisuusverstas tarjoaa oppilaille todellisen mahdollisuuden vaikuttaa kouluyhteisön asioihin (vrt. Tujula, 2017).

Kouludemokratian vaikuttavuutta lisäävä tekijä on myös se, että kuudesluokkalaiset oppilaat ovat ohjauksivastuussa tulevaisuusverstaan työryhmävaiheessa. Tällöin opettaja jää sivurooliin ja työskentelystä tulee enemmän oppilasvetoista (vrt. Tujula, 2017). Haastattelujen perusteella kuudesluokkalaisten ja valvojina toimivien opettajien avulla työryhmätyöskentelyyn on saatu luotua turvallinen ja luova keskusteluilmapiiri (ks.

Jungk & Müllert, 1987; Alminde & Warming, 2020), joka mahdollistaa uusien ideoiden keksimisen. Haastateltavien mukaan tulevaisuusverstaan aikana ei ole syntynyt konflikteja oppilaiden kesken tai oppilaiden ja opettajien välillä. Vaikka rehtorilla ja johtoryhmän opettajilla onkin lopullinen päätäntävalta tulevaisuusverstaasta nousseiden asioiden kohtalosta, oppilaat kokevat, että päätöksillä on hyvät perustelut ja oppilaiden näkemyksiä on kuunneltu, vaikka ehdotetut asiat eivät toteutuisikaan.

### **Kouludemokratian mahdollistavat tekijät tulevaisuusverstastyöskentelyssä**

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitkä tekijät luovat mahdollisuuden kouludemokratian labeuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumiselle tulevaisuusverstastyöskentelyssä. Tuloksina syntyneet toisen asteen kategoriat on koottu Taulukkoon 3.

*Taulukko 3. Kouludemokratian labeuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen mahdollistavat tekijät tulevaisuusverstastyöskentelyssä.*

<b>Kouludemokratian mahdollistavat tekijät tulevaisuusverstastyöskentelyssä</b>
- Rehtori mahdollistaa, linjaa ja sanoittaa oppilaiden vaikutusmahdollisuudet
- Asiantuntijaopettaja muutoksen käynnistäjänä
- Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin panostaminen vaatii aikaa ja positiivisia kokemuksia
- Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien toteutumiseksi on luotu velvoittavia rakenteita
- Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet on kirjattu koulun opetussuunnitelmaan
- Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tehdään näkyväksi oppilaille, opettajille ja oppilaiden huoltajille
- Opettajien ohjaava rooli tukemassa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia
- Kehittämishaluinen ja oppilasmyönteinen toimintakulttuuri

Haastattelujen perusteella rehtorilla on hyvin merkittävä rooli tulevaisuusverstaan toteutumisessa. Rehtorin rooli on korostunut kouludemokratian labeuteen ja vaikuttavuuteen liittyvissä asioissa, kuten siinä, että mukana ovat kaikki oppilaat ja siinä, että oppilaiden ehdotuksiin suhtaudutaan positiivisesti. Rehtorin rooli on ollut tärkeä erityisesti siinä vaiheessa, kun tulevaisuusverstaas on otettu tutkimuskoulussa käyttöön. Alkuvaiheessa rehtori oli linjannut hyvin selkeästi, että oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat yksi koulun tärkeimmistä asioista ja tulevaisuusverstaas on yksi tapa, jolla niitä voidaan toteuttaa. Rehtori on myös moneen kertaan sanoittanut, miksi oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeä asia, ja miten ne kumpuavat opetussuunnitelmasta. Tulevaisuusverstaan ollessa käynnissä rehtori on varannut paljon aikaa ollakseen oppilaiden tavoitettavissa. Oppilaiden näkemyksen mukaan rehtori suhtautuu hyvin positiivisesti oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin. Viidesluokkalainen oppilas nosti esille rehtorin tavan priorisoida oppilaiden asioita: ”[R]ehtorimme on ehdoton sellanen että, ensin oppilaat sitte opettajat. Sillon niinku se, tulee aina kysymään mielipidettä ja, sit se viel oikein varmistaa sen silleen et oottekste nyt varmasti tätä mieltä.”

Rehtorin lisäksi tulevaisuusverstaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien kehittämisessä on ollut suuressa roolissa yksi yksittäinen opettaja. Kyseisellä opettajalla (O1) on kokemusta ja asiantuntijuutta tulevaisuusverstaan järjestämisestä. Hänen roolinsa on korostunut alkuvaiheessa toiminnan käynnistämiseen ja myöhemmin kouludemokratian labeuteen, kuten oppilaiden ehdotusten esille saamiseen liittyvien asioiden

suhteen. Opettaja oli tutustunut tulevaisuusverstaaseen Hesän nuorten ääni-toiminnassa 2000-luvun alussa ja kokeillut sitä omien luokkiensa kanssa useammassa koulussa. Tutkimuskoulussa työskennellessään hän toteutti tulevaisuusverstasta ensin omassa luokassa, mutta rehtorin innostuttua asiasta menetelmä otettiin koko koulun käyttöön. Opettajan itsensä mielestä tulevaisuusverstaas ja muut oppilaiden vaikuttamisrakenteet pysyisivät toiminnassa ja rakenteet kantaisivat, vaikka hän jäisikin enemmän taka-alalle: ”Kyl mä uskon että, joo kantaa. Mut varmaan tulee sellanen suvantovaihe, mä veikkaisin. Ko kaikkihan on tommosta aalto-liikettä. Niin, kyl se varmaan kantaa.”

Vaikka apuna on rehtorin ja yhden asiantuntijaopettajan tuki, vaatii tulevaisuusverstaan onnistunut toteutuminen haastattelujen perusteella kouluyhteisöltä aikaa, totuttelua ja hyviä kokemuksia. Edellä mainitut asiat ovat olleet tärkeässä roolissa erityisesti kouludemokratian vaikuttavuuden toteutumisessa. Yksi opettaja (O5) nosti esille sen, että jotkut opettajat epäilevät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin panostamista, mutta onnistuneiden kokeilujen avulla asenteet voivat muuttua: ”[J]os tämmöst lähtee jossain koulussa tai yhteisössä toteuttaa, nii se alkuun voi kestää jonkun aikaa. Epäilevät sielut kattoo, et jaaha, mitähän täst tulee. Sit pitää vaa, kestää sitä epämukavuutta, ja antaa niit kokeiluja vaan mennä niin monta et sitte siit ruvetaan näkee se hyöty.” Edellä mainittu kuvastaa sitä, että tutkimuskoulussakin on saattanut olla Koskisen (2010, s. 47–48) kuvaamia opettajia, jotka näkevät osallistamisen ylimääräisenä työnä. Positiivisten kokemusten avulla opettajien asenteet ovat kuitenkin muuttuneet positiivisemmiksi.

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin panostaminen ja tulevaisuusverstaan toteuttaminen vaativat siis aikaa ja onnistuneita kokemuksia. Tämän lisäksi on tärkeää, että itse toiminnalle on olemassa rakenne. Haastatteluiden perusteella rakenteet ovat tukeneet sekä kouludemokratian laveuden, syvyyden että vaikuttavuuden toteutumista tulevaisuusverstaastyöskentelyssä. Tulevaisuusverstaas toteutetaan tutkimuskoulussa oppilaskuntatunnilla. Oppilaskuntatunti on tutkimuskoulussa pidettävä oppitunti, joka ei ole oma oppiaineensa, mutta se on sijoitettu koulun kaikkien oppilaiden lukujärjestykseen samaan aikaan perjantai-aamupäivälle. Yhteensä lukuvuoden aikana on käytettävissä 38 tuntia ja haastatteluhetkellä oppilaskuntatunti oli käytössä koko koululla toista lukuvuotta. Tulevaisuusverstaastyöskentelyn lisäksi oppilaskuntatuntia käytetään oman luokan asioiden läpikäymiseen ja tapahtumien suunnittelemiseen. Luokanopettajat vastaavat siitä, että joka perjantaina oppilaskuntatunti ei ole pois saman oppiaineen tunneista, jotta yksittäinen oppiaine ei kuormitu liikaa.

Haastatteluissa nousi esille, että tutkimuskoulussa jokaisen opettajan velvollisuus on pitää oppilaskuntatunti ja siihen sisältyvät tapahtumat ja tulevaisuusverstaas, sekä aidosti kuunnella oppilaita. Voidaan todeta, että tutkimuskoulu on Shierin (2001) osallistumisen polulla neljännen tason velvollisuusvaiheessa, jossa lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja toiminta, eli tulevaisuusverstaas ja muut käytänteet, ovat muuttuneet velvoittaviksi ja kiinteäksi osaksi koulun rakenteita.

Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet huomioivat rakenteet eivät synny tyhjästä, sillä niiden on pohjauduttava opetussuunnitelmaan.

Tutkimuskoulussa oli juuri ennen haastatteluajankohtaa työstetty opetus-suunnitelmaa ja lisätty sinne tulevaisuusverstaaseen ja oppilaiden vaikuttamiseen liittyviä asioita. Opetussuunnitelmaan tehdyt kirjaukset vaikuttavat sekä kouludemokratian laveuden, syvyyden että vaikuttavuuden toteutumiseen. Tavoitteena oli jatkaa opetussuunnitelmatyötä myös jatkossa. Opetussuunnitelman rooli nähtiin ohjaavana, erityisesti uusien opettajien kohdalla. Yksi opettaja (O1) perusteli, miksi jo käynnissä olevaa opetussuunnitelmatyötä on syytä vielä jatkaa: ”Et opettaja joka haluaisi vaikka meille kouluun töihin. Nii voitais sanoo että meillä opsissaki jo lukee näitä, ku sä tuut meille töihin, nää on meillä rakenteissa ja, tämmöset asiat meillä pyörii. Et näitä et voi poisvalita jos tuut meille töihin.” Tulevaisuusverstaan kirjaaminen koulun opetussuunnitelmaan vahvistaa näkemystä siitä, että tutkimuskoulu sijoittuu Shierin (2001) osallistumisen polun neljännen tason velvollisuusvaiheeseen.

Vaikka opetussuunnitelmalla koettiin olevan tärkeä rooli, yksittäisten oppiaineiden, kuten yhteiskuntaopin, rooli koettiin vähäiseksi. Tulevaisuusverstastyöskentelyä ei opettajien mukaan sidota kovin vahvasti esimerkiksi yhteiskuntaopin sisältöihin tai tavoitteisiin. Myös eri oppiaineiden opetusmateriaalien tarjoama tuki tulevaisuusverstastyöskentelylle ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksille koettiin vähäiseksi. Eräs opettaja (O1) nosti esille yhteiskuntaopin kirjan tehtävät, jotka eivät hänen mielestään kannusta vaikuttamisen ja yhteiskuntaopin tavoitteiden harjoitteluun käytännössä:

*No tässöli yks kirjaesittelijä joka esitteli just jotaki yhteiskuntaopin kirjaa. [– –] Ku mä katoen sitä, nii naureskeltiin muutaman opettajan kanssa sitä että jokaisesta semmosesta joka vähän niinku. osallisuusteemalla oli että, kirjoita, piirrä. [– –] Siinä ei ollu mikää oikeesti et, osallistu. Et tee jotain. Tehkää jotain yhdessä. Ja se mikä mun mielest just siinä osallisuudessa on et sen pitää olla jotain yhdessä tekemistä.*

Rakenteet ja opetussuunnitelma tulevat koulun arjessa näkyväksi tekojen kautta. Haastattelujen perusteella tulevaisuusverstasta ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia pitää tehdä näkyväksi oppilaille, opettajille ja huoltajille. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien näkyväksi tekeminen on tukenut erityisesti kouludemokratian syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisesta. Opettajien oppilaiden vaikuttamista kohtaan kokeman arvostuksen koettiin kasvavan, kun opettajat näkevät sen hyvän, mitä vaikuttamisesta seuraa. Yksi opettaja (O1) koki, että varsinkin alkuvaiheessa esimerkiksi oppilaskuntatunnin ja tulevaisuusverstaan merkitystä joutui osoittamaan joillekin opettajille oppilaiden toiminnan kautta. Rehtorin mukaan opettajien kanssa on käyty yhdessä läpi, millaiset vaikutusmahdollisuudet oppilaalla on yksittäisen oppilaan, luokan ja koko koulun tasolla. Myös käsitteitä, kuten osallisuus ja vaikuttaminen on pohdittu yhdessä opettajien kanssa. Myös oppilaiden kanssa on käyty keskustelua siitä, missä tilanteissa on mahdollista vaikuttaa (O5): ”[E]t on pitäny sanottaa sitä, että mitkä on ne tilanteet missä oppilas, pääsee vaikuttamaan.” Edellä mainittu toiminta on hyvin linjassa Vinterekin (2010; ks. myös Boylan & Dalrymple, 2009) kanssa. Vinterekin mukaan on tärkeää käydä oppilaiden kanssa avointa keskustelua siitä, missä menevät oppilaiden vaikutus-

mahdollisuuksien rajat. Näin voidaan edesauttaa sitä, että oppilaat kokevat olevansa päteviä ja kykeneviä päätöksentekijöitä (vrt. Elvstrand, 2009).

Opettajilla on tärkeä rooli tulevaisuusverstaan toteutumisessa, erityisesti kouludemokratian vaikuttavuuden toteutumisen kannalta. Haastattelujen perusteella tulevaisuusverstaas vaatii opettajalta ohjaavaa roolia ja uskallusta luopua kontrollista (vrt. Koskinen, 2010, s. 47–48). Opettajat nostivat esille, että tulevaisuusverstaas vaatii opettajalta ohjaavaa roolia, sillä työryhmävaiheessa opettajina toimivat kuudesluokkalaiset. Opettajien mukaan heidän täytyy kiinnittää erityistä huomiota, että he eivät itse ota työskentelyssä liian isoa roolia, vaan antavat kuudesluokkalaisten kantaa vastuuta. Opettajien lisäksi myös oppilaat ovat huomanneet opettajan erilaisen roolin oppilaskuntatunnilla verrattuna muihin oppitunteihin. Kuudesluokkalainen oppilas kuvaili opettajan roolia tulevaisuusverstaassa näin: ”Ei se oo mikää opettaja, se on ihan seinäruusu siel vaan. Mutta tavallisella oppitunnillahan se opettaja pitää sitä tuntia.” Edellä mainittu oppilaan kommentti kertoo osaltaan siitä, että tulevaisuusverstaan aikana opettaja ja oppilaat ovat pystyneet ainakin jollain tasolla vaihtamaan keskenään rooleja ja muuttamaan opettajien ja oppilaiden välistä valtasuhdetta. Tilannetta voidaan pitää huomionarvoisena, sillä roolien vaihto ei ole helppoa (ks. Wyss & Loetscher, 2012) ja opettajajohtoisesta toiminnasta voi olla vaikea päästä eroon (ks. Tujula, 2017).

Monessa haastattelussa nostettiin esille, kuinka tutkimuskoulun toimintakulttuuri on kehittymishaluinen ja oppilasmyönteinen. Huomionarvoista on se, että koulun toimintakulttuuri on kehittynyt koulun sisältä päin, ei minkään koulun ulkopuolelta tulleen kehittämisohjelman kautta (vrt. UNICEF 2021). Kehittymishaluinen ja oppilasmyönteinen toimintakulttuuri tukee haastatteluiden perusteella sekä kouludemokratian laveutta, syvyyttä että vaikuttavuutta. Kehittymishaluisuus näkyy esimerkiksi siinä, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia on kehitetty suunnitelmallisesti ja toiminnasta pyritään keräämään jatkuvasti palautetta. Oppilasmyönteisyys nousi haastatteluissa esille esimerkiksi liittyen siihen, että oppilaisiin luotetaan (ks. Elvstrand, 2009) ja heitä kuunnellaan ja kohdellaan arvostavasti. Myös oppilaat kokivat koulun toimintakulttuurin olevan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tukeva: ”[M]usta me saadaan vaikuttaa melkein, kaikkeen. Ei meille, tai ei mulle ainakaan tuu enää mieleen mitään mitä mä haluaisin viel vaikuttaa, ku se tulee jo niin itestään. Ja se on jotenki, meidän koulussa, vähän niinku itsensänselvyydeks tullu.” Tutkimuskoulussa näyttääkin toteutuvan ainakin jollain tasolla Oslerin (2010) ajatus siitä, että sen lisäksi että oppilaiden ääntä pitää kuunnella, pitää mielipiteitä myös aktiivisesti kysyä ja esitetyt mielipiteet on huomioitava päätöksenteossa.

## **Johtopäätökset**

Kokonaisuutena tulevaisuusverstaas näyttää tutkimuskoulun kohdalla varsin hyvänä menetelmänä kouludemokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden toteutumisen näkökulmasta (vrt. Tujula, 2017). Tulevaisuusverstaas näyttää toteuttavan onnistuneesti erityisesti kouludemokratian laveutta ja vaikuttavuutta. Haastattelujen perusteella tulevaisuusverstaastyöskentelyyn saavat ja pystyvät osallistumaan iästä ja tuen



tarpeesta riippumatta kaikki oppilaat (vrt. Rönnlund, 2014; Tujula, 2017), oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa moneen koulu yhteisön asiaan, ja he pystyvät nostamaan asioitaan päätöksentekoon. Tulosten perusteella kouludemokratia näyttää toteutuvan tulevaisuusverstastyöskentelyssä varsin hyvin, joten sen voidaan ajatella tukevan myös yhteiskuntaopin opetuksen painopistettä, tavoitteita ja sisältöjä niiltä osin, kun kyseessä on mielipiteen ilmaiseminen, näkemysten perusteleminen ja demokratian ja vaikuttamisen harjoittelu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (ks. Opetushallitus, 2014, s. 260–261). Tulevaisuusverstaan hyväksi puoleksi voidaan nostaa myös se, että se ei vaadi oppilailta jo olemassa olevaa aktiivisuutta (ks. Kiilakoski, 2021), vaan tarjoaa kaikille mahdollisuuden aktiivisuuden harjoitteluun. Tutkimuskoulun versio tulevaisuusverstastyöskentelystä oli hyvin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa esimerkiksi eri ikäisten oppilaiden onnistuneen yhteistyön suhteen (ks. Alminde & Warming, 2020). Yksittäisenä käytänteenä tulevaisuusverstaas voidaan sijoittaa Shierin (2001) osallisuuden polun neljännelle tasolle, jossa lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin.

Tulevaisuusverstaan toteuttaminen alakoulussa vaatii haastattelujen perusteella yksilöihin, yhteisöön, rakenteisiin ja opetussuunnitelmaan liittyviä mahdollistavia tekijöitä. Mahdollistavista tekijöistä korostuivat haastatteluissa erityisesti kouludemokratian vaikuttavuuteen liittyvät tekijät, kuten rehtorin rooli, velvoittavat rakenteet ja kehittymishaluinen ja oppilasmyönteinen toimintakulttuuri. Näyttääkin siltä, että tulevaisuusverstastyöskentelyssä kannattaa kiinnittää huomiota erityisesti kouludemokratian vaikuttavuutta mahdollistaviin tekijöihin, kouludemokratian laveuteen ja syvyyteen liittyviä tekijöitä kuitenkin unohtamatta. Tutkimuskoulun kohdalla rehtorilla ja yhdellä aktiivisella opettajalla oli ollut suuri rooli erityisesti siinä vaiheessa, kun tulevaisuusverstaas oli toteutettu ensimmäisen kerran ja otettu osaksi koulun rakenteita. Haastattelujen perusteella rehtorin ja yksittäisen aktiivisen opettajan rooli on hieman pienentynyt sen jälkeen, kun koulu yhteisö on ehtinyt tottua uusiin rakenteisiin ja opetussuunnitelmaan tehtyihin kirjauksiin. Tästä huolimatta erityisesti rehtorin vaikutus tulevaisuustyöskentelyn onnistumisen kannalta tulee todennäköisesti aina olemaan merkittävä, sillä monen työskentelyssä esille nousevan asian kohdalla lopullinen päätösvastuu on rehtorilla.

Rehtorin, opettajien ja oppilaiden tulevaisuusverstaaseen liittyvien käsitysten välillä ei ollut juurikaan eroavaisuuksia. Tulosten luotettavuuden kannalta on syytä huomioida, että tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin kouluihin. Tutkimusaineisto on kerätty vain yhdestä koulusta ja haastatteluihinkin osallistui vain osa koulu yhteisöstä. Voidaan myös olettaa, että oppilaiden monipuolisten vaikutusmahdollisuuksien suhteen tutkimuskoulu on todennäköisesti suomalaisessa koulukentällä varsin poikkeuksellinen. On myös mahdollista, että haastateltavissa opettajissa ja oppilaissa painottuivat tulevaisuusverstaaseen positiivisesti suhtautuvat henkilöt. Haastateltujen oppilaiden voi lisäksi olla vaikea arvioida omia vaikutusmahdollisuuksiaan tai opettajien suhtautumista oppilaiden ideoihin, sillä heillä ei välttämättä ole kokemusta muista kouluista.

Tulosten luotettavuutta olisi lisännyt myös se, jos haastattelujen lisäksi olisi päästy seuraamaan tulevaisuusverstastyöskentelyä käytännössä. Nyt analyysi perustuu haastateltavien käsityksiin ja niistä muodostettuun kokonaiskuvaan, ei varsinaisen tulevaisuusverstastyöskentelyn seuraamiseen. Tulevaisuusverstaan toteuttamista muissa kouluissa mietittäessä on lisäksi huomioitava, että osa edellä mainituista mahdollistavista tekijöistä on mahdollista toteuttaa kaikissa kouluissa, osan kohdalla toteuttaminen on vaikeampaa. Yksi oleellinen tekijä voi olla koulun koko. Tutkimuskoulu on kooltaan pieni, joten oppilaiden vaikuttaminen koko koulun tasolla ja toimintakulttuurin muuttaminen, ylläpitäminen ja kehittäminen voivat olla helpompaa kuin isommassa kouluyhteisössä. Pieni koko on voinut edesauttaa myös sitä, että tutkimuskoulun aikuisten ja oppilaiden välille on syntynyt oppilaiden osallistumishalukkuutta lisäävä (ks. Elvstrand, 2009) molemminpuolinen luottamus.

## Pohdinta

Koulu on monimutkainen toimintaympäristö, jossa kouludemokratian toteutuminen voi olla hankalaa (ks. Bourdieu & Passeron, 1977; Moisio & Rautiainen, 2015; Tujula, 2017). Koulussa ei yleensä pyritä tasoittamaan demokraattiseen osallistumiseen liittyviä oppilaiden välisiä kompetenssieroja, vaan useimmiten suurin osa koulun vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksista kohdistuu oppilaille, joilla on jo paljon asiaan liittyvää osaamista (Männistö, 2020). Suomalaisen kouludemokratian kohdalla oleellisin kysymys ei enää ole se, onko oppilailla oikeus osallistua ja vaikuttaa koulussa, vaan kysymys on siitä, miten osallistuminen ja vaikuttaminen toteutetaan niin, että toiminta ei ole liian edustuksellista (ks. Männistö, 2020) ja kaukana oppilaiden arjesta ja kokemusmaailmasta.

Kouludemokratiaa toteuttaessa pitää tehdä valintoja esimerkiksi taitojen harjoittelun ja todellisen vaikuttamisen, opettajan kontrollin ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien, ja oikeuden olla äänessä ja oikeuden olla hiljaa, välillä (ks. Lelinge, 2011). Monimutkaisesta toimintaympäristöstä ja edellä mainittujen jännitteiden ristipaineesta huolimatta tulevaisuusverstaas näyttää toimivan tutkimuskoulussa varsin hyvin. Vaikka kyseessä on vain yksi koulu, ja tulokset perustuvat haastateltujen käsityksiin eivätkä ole yleistettävissä, voisi olla kannattavaa kokeilla tulevaisuusverstastyöskentelyä muissakin alakouluissa. Tulevaisuusverstaas voisi tukea jokaisesta alakoulusta löytyvää oppilaskuntatoimintaa ja näin omalta osaltaan vahvistaa kouludemokratiaa. Joihinkin tulevaisuusverstaan, ja laajemminkin kouludemokratian, kannalta oleellisiin mahdollistaviin tekijöihin, kuten rehtoriin ja opettajiin pystytään vaikuttamaan jonkin verran koulutuksella, opetussuunnitelmalla ja lainsäädännöllä. Asenteiden muuttaminen voi kuitenkin olla vaikeaa.

Rakenteiden kehittämisen ja juurruttamisen kannalta voisi olla hyödyllistä, jos peruskoulun tuntijaosta löytyisi tutkimuskoulussa käytössä oleva oppilaskuntatunti. Tulevaisuusverstaas näyttää sopivan varsin hyvin osaksi yhteiskuntaopin opetusta, mutta kaikille vuosiluokille ei opeteta yhteiskuntaoppia ja yhteiskuntaopilla on paljon tulevaisuusverstaaseen liittymättömiä tavoitteita ja sisältöjä. Oppilaskuntatunti olisi kiinteä rakenne, joka mahdollistasi kouludemokratian, mukaan lukien

tulevaisuusverstaan, toteuttamisen nykyistä paremmin. Nuorten yhteiskunnallinen vaikuttaminen kasautuu samoille nuorille (Myllyniemi, 2014, 30–32; Pekkarinen & Myllyniemi, 2019) ja koulun tulisi pyrkiä tasoittamaan tilannetta antamalla kouluarjessa osallistumisen kokemuksia kaikille. Tutkimuskoulussa oppilaskuntatuntia käytettiin tulevaisuusverstaan lisäksi luokan omien asioiden käsittelyyn ja koko koulun tapahtumien järjestämiseen. Näiden lisäksi oppilaskuntatunti voisi tuoda aikaa kouludemokratian toteuttamiseen yksittäisessä luokassa esimerkiksi luokkavaltuuston (ks. Moilanen, 2020) avulla. Oppilaskuntatunti voisi lisäksi osaltaan tukea myös yhteiskuntaopin sisältöjen ja tavoitteiden toteutumista.

Ympäröivän yhteiskunnan tarve demokratialle ja kestäväen tulevaisuuden rakentamiselle on tulevina vuosikymmeninä todennäköisesti suuri. Yksittäinen kouludemokratiaa lisäävä menetelmä tai edes yksittäinen tuntijakoon lisättävä tunti eivät ratkaise mitään lopullisesti. Kouluilla on kuitenkin halutessaan mahdollisuudet olla mukana kehittämässä, kokeilemassa ja juurruttamassa menetelmiä ja asenteita, joilla yhteiskuntaa on mahdollista kehittää kestävämpään ja demokraattisempaan suuntaan.

## Lähteet

- Ahlström, B. (2010). Student participation and school success – The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97–115. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21935>
- Ahonen, S. (2007). Pitäisikö kouludemokratiaa keksiä uudelleen? Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.), *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri* (s. 33–49). Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Alanko, A. (2016). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään* (s. 55–72). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Alminde, S. & Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 434–448. <https://doi.org/10.1177/1468794119863165>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Boylan, J. & Dalrymple, J. (2009). *Understanding advocacy for children and young people*. New York: Open University Press.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.001.0001>
- Børhaug, K. (2006). Mission impossible? School level student democracy. *Citizenship, Social And Economics Education*, 7(1), 26–41. <https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.26>
- Bruselius-Jensen, M. (2014). What would be the best school meal if you were to decide? Pupils' perceptions on what constitutes a good school meal. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21(3), 293–307.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athens: University of Georgia Press.
- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104. <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. (Väitöskirja). Linköpings Universitet. <urn:nbn:se:liu:diva-19836>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

- Hammerin, Z., Andersson, E. & Maivorsdottir, N. (2018). Exploring student participation in teaching: An aspect of student health in school. *International Journal of Educational Research*, 92 (2018), 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.007>
- Hietanen, K., Ylitalo, M., Keloneva, E. & Kangas, H. (2014). Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla* (s. 75–98). Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- Jungk, R. & Müllert, N. (1987). *Tulevaisuusverstaat – käsikirja demokratian elvyttämisen mahdollisuuksista*. (Suom. Kai Vaara). Helsinki: Keskinäisen sivistyksen seura – Suomen Lataamo.
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743\\_koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf) (Luettu 10.6.2021)
- Kiilakoski, T. (2021). Osallisuuden doksat: kriittinen luenta. Teoksessa K. Paakkunainen & J. Mykkänen (toim.), *Nuorisopolitiikka ja poliittinen nuoriso: objekteista subjekteiksi* (s. 31–63). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2400-9>
- Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5464-65-8>
- Kärenlampi, P. (1999). *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007). Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri* (s. 11–32). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children’s participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of children and young people’s participation – Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). London: Routledge.
- Lelinge, B. (2011). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring*. (Lisensiaatintutkielma). Malmö högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7626>
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki – Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. (Väitöskirja). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5795-8>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1995). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods* (s. 141–161). London: The Falmer Press.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X. & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45–52. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelot/julkaisujen-sivut/2017/ICCS2016-D120> (Luettu 10.6.2021)

- Moilanen, A. (2020). Luokkavaluuston edellytykset ja vaikutukset: Narratiivinen kirjallisuuskatsaus. *Kasvatus*, 51(4), 481–495.
- Moisio, O. & Rautiainen, M. (2015). Alussa(kin) oli lupaus. Huomioita kouluun liittyvän lupauksen katoamisista ja palautumisista. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen* (s. 20–36). Jyväskylä: Kampus Kustannus / JYY.
- Myllyniemi, S. (2014). *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.
- Männistö, P. (2020). *The state of democracy education in Finnish primary school-education*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8359-8>
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2005). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas*. Helsinki: Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80231/opm19.pdf> (Luettu 10.6.2021)
- Oikeusministeriö. (2020a). ”Kuullaan, mutta ei kuunnella” Lasten osallistumisoikeudet Suomessa. Arviointiraportti. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-802-8>
- Oikeusministeriö. (2020b). *Kansallinen demokratiaohjelma 2025*. <https://oikeusministerio.fi/demokratiaohjelma-2025>. (Luettu 10.6.2021.)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Osler, A. (2010). *Students’ perspectives on schooling*. New York: McGraw-Hill Education.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (2019). *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuoriso-neuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 10.6.2021.)
- Perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 10.6.2021.)
- Raiker, A., Mäensivu, M. & Nikkola, T. (2017). The role of the teacher in educating for democracy. Teoksessa A. Raiker & M. Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland. Principles and culture* (s. 27–41). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630915>
- Rantala, J. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Reichert, F. & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318–341. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. & Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 28(1), 99–129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students’ participation in decision-making. *Journal of Science Education*, 13(2), 104–113. <https://doi.org/10.4119/jsse-695>
- Samanci, O. (2010). Democracy Education in Elementary Schools. *The Social Studies*, 101(1), 30–33. <https://doi.org/10.1080/00377990903285499>
- Schrot, O. G., Traxler, J., Weifner, A. & Kretzer, M. M. (2020). Potential of ‘future workshop’ method for educating adolescents about climate change mitigation and adaptation: a case from Freistadt, Upper Austria. *Applied Environmental Education & Communication*, 20(3), 256–269. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2020.1816515>
- Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. Teoksessa S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (toim.), *Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357–379). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/31167> (Luettu 10.6.2021)
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Stenvall, E. (2018). *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0820-9>

- Suutarinen, S. (2006). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 63–98). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tammi, T. (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher’s role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 73–86.  
<https://doi.org/10.1177/1746197913475764>
- 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>
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children’s experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Trafford, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. Teoksessa J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (toim.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (s. 410–423). Thousand Oaks: SAGE Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781849200486.n33>
- Tujula, M. (2017). ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 70–87.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1817779>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- UNICEF. (2021). Rights respecting schools. <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/> (Luettu 10.6.2021.)
- Valtioneuvosto 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp445848816> (Luettu 10.6.2021)
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, 1(4), 367–380. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21951>
- Watts, M. & Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Journal*, 13(1), 25–34.  
<https://doi.org/10.1080/0141192870130103>
- Wyss, C. & Loetscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship education in classroom communities? *Journal of Social Science Education*, 11(3), 43–63.  
<https://doi.org/10.4119/jsse-612>
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-konaisuudessaan/> (Luettu 10.6.2021.)