

Demokratiaa luokkahuoneessa

Toimintatutkimus kolmasluokkalaisten osallistamisesta päätöksentekoon

Tuure Johannes Tammi

Pro gradu -tutkielma

Soveltavan kasvatustieteen laitos

Helsingin yliopisto

Joulukuu 2008

Ohjaaja: Jari Salminen

Sisällys

1 JOHDANTO	4
1.1 DEMOKRATIA JA KANSALAISSUUS	6
1.2 EDUSTUKSELLINEN JA OSALLISTUVA DEMOKRATIA	8
1.3 OSALLISTUMISEN JA KESKUSTELUN MERKITYS	10
1.4 KOULU DEMOKRATIAN ELINEHTONA.....	13
2 MILLAINEN KASVATUS, SELLAINEN DEMOKRATIA.....	15
2.1 DEMOKRATIAKASVATUKSEN LEGITIMAATIO	15
2.1.1 Lasten osallistumisen lähihistoria	16
2.1.2 Uuden lapsitutkimuksen näkemys lapsista toimijoina.....	19
2.2 DEMOKRATIAN ULOTTUVUUDET JA ARVO	21
2.3 DEMOKRATIAKASVATUKSEN OSA-ALUEET	24
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
3.1 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
3.2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	29
3.3 TOIMINTATUTKIMUS LAADULLISENA MENETELMÄNÄ	29
3.4 AINEISTON KERUUN MENETELMÄT.....	32
3.5 AINEISTOJEN ANALYSOINTITAVAT	35
4 LUOKKAHUONEDEMOKRATIA KÄYTÄNNÖSSÄ.....	38
4.1 TOIMINTATUTKIMUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA.....	38
4.2 LUOKKAHUONEDEMOKRATIAA EDISTÄVÄT KÄYTÄNTEET	39
4.2.1 Hölötysboksi.....	41
4.2.2 Keskusteluohjeet ja -säännöt	45
4.2.3 Agendan päättäminen ja asioiden käsittelytunti.....	46
4.3 LAPSET PÄÄTÖSENTEKIJÖINÄ ASIOIDEN KÄSITTELYTUNNEILLA.....	48
4.3.1 Jonojärjestys	48
4.3.2 Välituntitoiminta.....	53
4.3.3 Liikunnan sisällöt.....	58
4.3.4 Liikennepoliisit.....	61
4.3.5 Parien valinta ja luokkahenki	64
4.3.6 Luokan säännöt.....	69
4.3.7 Viihtyisä vartti.....	74
5 DEMOKRATIAAN KASVAMINEN.....	78
5.1 DEMOKRATIALLE KESKEISET TAIDOT JA KOMPETENSSIT	78
5.2 KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSET DEMOKRATIASTA	82

5.2.1 Lasten tuottama tieto.....	82
5.2.2 Lasten päätävällän rajat	84
5.2.3 Kaikkien osallistumisen tavoiteltavuus	88
5.3 DEMOKRATIAN PERIAATTEITA KOSKEVA TIETO JA YMMÄRRYS.....	91
5.3.1 Julkinen harkinta ja lasten kompetenssit	91
5.3.2 Päätöksentekotapojen vaikutukset osallistumiseen	93
6 TUTKIMUKSEN JA TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI.....	99
LÄHTEET	105
LIITTEET	112
LIITE 1: HÖLÖTYSBOKSIIN TULLEET LAPUT	112
LIITE 2: HAASTATELURUNKO.....	114
LIITE 3: TUTKIMUSLUPA.....	115

1 Johdanto

Demokratia- ja kansalaiskasvatus on viimeaikoina ollut runsaasti esillä. Kouludemokratia on kolmenkymmenen vuoden hiljaiselon jälkeen noussut jälleen koulutuspoliittisen keskustelun keskiöön oppilaskuntien kehittämisen ja kansalaisvaikuttamishankkeiden kautta. Tässä diskurssissa heijastuu toisaalta poliitikkojen huoli alhaisista äänestysprosentteista etenkin nuorten aikuisten keskuudessa ja toisaalta kysymys ihmisten perustavanlaatuisista oikeuksista ja velvollisuuksista suhteessa omaan elinympäristöönsä. Näitä kysymyksiä on lähestytty oppilaskuntatoiminnan kehittämisen kautta muun muassa opetusministeriön taholta (ks. Nousiainen & Piekkari 2005).

Vaikuttaisi siltä, että lähes kaikki allekirjoittavat demokratian merkityksen nyky-yhteiskunnan toiminnan peruseriaatteena. Erilaiset demokratiateoriat antavat kuitenkin erilaisia vastauksia siihen, keiden tulisi mistäkin asioista päättää ja miksi demokratia ylipäätään olisi arvokasta. Demokratiaa ei näin ollen voida tarkastella neutraalina käsitteenä, sillä jokainen demokratian teoria sisältää aina jonkin asteisen normatiivisen väitteen suhteessa sen etymologiaan: kansaan ja valtaan. Ahosen mukaan nämä syvyyden (valta) ja laveuden (kansa) ulottuvuudet olisikin määriteltävä kouludemokratiaa kehitettäessä. Hänen mukaansa näiden ulottuvuuksien heikko määrittely oli painavimpia syitä 1970-luvun kouludemokratiakokeilujen epäonnistumisessa (Ahonen 2005b, 22–24).

Oppilaiden päätäntävalta 1970-luvun kouludemokratiassa ylettyi opiskelijoiden harrastustoiminnan lisäksi muun muassa oppimateriaaleista ja oikeusturva-asioista päättämiseen (Ahonen 2005b, 20). Salmisen (2008) mukaan kouluopetukseen soveltuvat oppikirjat oli kuitenkin määrätty jo ennalta, joten kouluneuvostojen valta oli tässä suhteessa vain näennäistä. Lisäksi kouluneuvostojen kangistuminen ”eräänlaisiksi byrokraattisiksi rangaistuksen jakeluautomaateiksi” lannisti kouludemokratiaan aluksi kohdistunutta innostuneisuutta. (Salminen 2008, 213–215.) Vaikka kouludemokratiaan kuului myös luokkakohtaisia kokouksia, jakautui valta epätasaisesti oppilaiden keskuudessa ja keskittyi pääasiassa tuleville johtajapersoonallisuuksille (Ahonen 2005a, 21). Jotta tätä koulun tasa-arvoperiaatetta haastavaa ilmiötä voitaisiin lieventää ”kouludemokratian uuden tulemisen” aikana, olisi kiinnitettävä huomiota jokaisen lapset osallistumisen ja osallisuuden tukemiseen. On syytä kysyä, onnistuuko tämä ainoastaan

ulottamalla edustuksellisen demokratian toimintamalleja järjestelmän jokaiselle tasolle. Vaatisiko lähidemokratian kehittäminen demokratian käsitteen laajentamista edustuksellisuutta kokonaisvaltaisemmaksi?

Lasten päätäntävällän lisäämisellä suhteessa heidän omaan elämämpiiriinsä on lainsäädännön tuki takanaan. Osallistuminen itseä koskevista asioista päättämiseen on kaikkien oikeus, jolloin luonnollisin paikka tämän harjoittelulle koulussa on oma luokkahuone. En kuitenkaan löytänyt viimeaikaisesta demokratiakasvatusta koskevasta keskustelusta konkreettisia sovelluksia, joita olisin voinut omassa (tulevassa) luokkahuoneessani hyödyntää. Mitä demokratia sitten voisi tarkoittaa tavallisessa luokkahuoneessa? Miten demokratiaa voisi harjoitella siellä, missä lapset koulupäivästään suurimman osan viettävät? Minkälaisiin asioihin lapset ylipäättään haluavat vaikuttaa? Kerroin intresseistäni opettajaystävälleni, joka kiinnostui asiasta. Toteutin tutkimuksen hänen opettamassaan luokassa.

Menetelmää pohtiessani perehdyin (osallistavaan) toimintatutkimukseen, jonka yksi kulmakivistä on sellaisten foorumien luominen, jossa toimijat voivat kehittää kohtaamisen käytänteitä, tavoitellen rationaalisuutta ja demokratiaa (Kemmis & McTaggart 2003, 382). Omassa toimintatutkimuksessani osallistavuus näkyy pääasiassa tutkijan ja opettajan kollegiaalisena suhteena. Lähtökohtaisena pyrkimyksenä on ottaa myös lapset vähitellen mukaan koko päätöksenteon prosessiin.

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella luokkahuonedemokratian muotoutumista peruskoulun kolmannella luokalla toimintatutkimuksen aikana. Ahon (1993) mukaan lasten ajattelun kehitys muuttuu suuresti juuri tällä luokka-asteella. Se on täten yksi kehityksen tärkeimmistä taitekohdista. (Aho 1993, 168.) Keräsin aineistoani yhteensä kuusi kuukautta. Tarkasteluni keskiössä ovat demokratian syvyyden ja laveuden määrittäminen luokkahuoneessa, päätöksenteossa kehittyvät demokratialle keskeiset taidot ja kompetenssit sekä prosessin esiin nostamat luokkahuonedemokratian haasteet.

Olen tietoinen kodin kulttuuripääoman vaikutuksista lasten koulukäyttäytymiseen, mutta näiden vaikutusten erittely vaatisi oman tutkimuksensa. Niinpä keskityn tässä tarkastelemaan koululuokkaa omana (vaikkakaan ei helposti muista vaikuttajista erotettavana) entiteettinä. Analyysissäni luon kokonaiskuvan prosessista, jota käsittelen

kasvatustieteellisellä otteella tutkielman loppupuolella. En koe tarpeelliseksi ottaa kantaa erilaisten demokratiamallien toimivuuteen vaikkapa globaalissa päätöksenteossa (mikä on yksi tämän päivän keskeisistä haasteista), vaan pyrin muotoilemaan näistä omiin tarkoituksiperiin sopivia hahmotelmia. Tarkastelen demokratiateorioita siis pääasiassa luokkahuoneyhteisön näkökulmasta. Tutkin kasvatusta ja demokratiaa viimeaikaisen keskustelun tiimoilta, sillä tavoitteenani on kehittää toimintamalleja näiden teorioiden pohjalta. Teen tämän kasvatustieteellistä, poliittista, sosiologista ja filosofista keskustelua yhdistelemällä.

1.1 Demokratia ja kansalaisuus

Demokratia voidaan nähdä ”yhteiskunnassa laajasti hyväksyttynä arvona, pyrkimyksenä ja ihanteena” (Vesikansa 2002, 12). Demokraattisen yhteiskunnan keskeiset arvot ja pyrkimykset ovatkin kirjattuina perustuslakiimme. Perustavanlaatuisena demokraattisen yhteiskunnan arvona voidaan pitää jokaisen tasavertaista oikeutta osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä yhteiskunnan kehityksen ohjaamiseen. (Vesikansa 2002, 12.) Puolimatka (1996, 260) puhuu tähän liittyen demokratiasta arvojärjestelmänä, jossa ihmistä pidetään arvokkaana sinänsä, ja siksi myös hänen osallistumisensa häntä koskevien asioiden käsittelyyn on itsessään arvokasta. Kriittinen kansalainen on hänen mukaansa keskeinen kasvatustehtävä tällaisessa arvodemokraattisessa suuntauksessa, sillä kriittiset kansalaiset ovat aidon demokratian edellytys. Demokratia voidaan nähdä myös pelkkänä hallintojärjestelmänä, ”joka toteuttaa tietyt piirteet vapaista vaaleista vapaaseen tiedon välitykseen” (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Puolimatka (1996) kutsuu tällaista lähestymistapaa markkinademokratiaksi. Markkinademokratia pyrkii näkemään demokratian arvoneutraalina, vain tiettyihin poliittisiin, kilpailua sääteleviin proseduureihin viittaavana käsitteenä. Arvodemokraattien ja markkinademokraattien väliset näkemyserot koskevat kysymyksiä kansalaisten valvetuneisuuden (ja kriittisyyden) tarpeellisuudesta, yhteisen demokratiaa määrittävän arvomaailman välttämättömydestä sekä laajemmin kysymyksiä ihmisten kasvatettavuudesta. (Puolimatka 1996, 235, 278.)

Vaikka eri näkemysten välillä on suuriakin erimielisyyksiä, saattaa julkinen puhe demokratiasta luoda kuvan, että se on jotain pysyvää, yhteisesti määriteltyä ja itsestään selvää. Voidaan kuitenkin ajatella, että todellisuudessa demokratia on jatkuvan

uudelleenrakentamisen alaisena, tullessaan todeksi vain ihmisten vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Täten käsitteen suhteen ei voida koskaan ollakaan yksimielisiä. (Tomperi & Piattoeva 2005, 247–248.) Hankaluuksia tuottaa sekin, että vaikka demokratian arvo tunnustettaisiin yleisesti, määrittävät monet itse demokratiaa määrittävät käsitteet – kuten vaikkapa oikeudenmukaisuus – viime kädessä aina poliittisesti (Vesikansa 2002, 12). Demokratian toteutuminen vaatiikin poliittista tasa-arvoa, jossa kaikki joihin päätökset vaikuttavat, ovat oikeutettuja osallistumaan päätöksentekoprosessiin sekä voivat tasavertaisesti vaikuttaa lopputulokseen (Young 2000, 52). Päätöksen ”yhteisyys” on siis riippuvainen siitä, missä määrin kaikki ovat olleet osallisina sen määrittelyssä ja kokevat ”omistavansa” sen. Mistä tällainen ajattelutapa on sitten peräisin?

Demokratian juuret vievät antiikin Kreikan Ateenaan, jossa keskeiset päätökset tehtiin kansankokouksissa. Lisäksi oli olemassa erinäisiä neuvostoja ja hallintoelimiä, joihin virkamiehet valittiin arpomalla tai suorilla vaaleilla. Demokratia tuleekin kreikan kielen sanoista *demos* (kansan) ja *kratos* (valta tai suvereniteetti). (Setälä 2003, 18–19; myös Held 1996.) Tulee kuitenkin muistaa, että Ateenan demokratiaan kuuluivat vain yli 20-vuotiaat, vapaat miehet. Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että Ateenan demokratiamalli oli mahdollista vain sen eksklusiivisuuden (poissulkevyyden) tähden. (Setälä 2003, 18–19.)

Demokratia on siis kirjaimellisesti kansan valtaa. Tällöin demokratian toteutumisen mittarina voidaan pitää sitä, missä määrin tavallisen ihmisen mielipide välittyy poliittisiin päätöksentekoprosesseihin. Toisin sanoen, missä määrin poliittisesti merkittävä valta voi muodostua myös tavallisten ihmisten keskuudessa. Olennaista on tällöin, että kansalaisten kokemusten ja tunteiden on ylipäättään mahdollista päästä julkisen keskustelun piiriin. (Vesikansa 2002, 13, 17.) Jotta näin olisi, tarvitaan tämän mahdollistavan järjestelmän lisäksi kansalaisten omaehtoista aktiivisuutta poliittisessa päätöksenteossa. Näitä osallistumisen mahdollistavia ”kansalaishyveitä” on alettu painottaa passiivisten kansalaisoikeuksien rinnalla. (Kymlicka 2002, 287–289.) Tässä mielessä kasvatuksen tehtävänä olisi kehittää demokraattiselle kansalaiselle ominaisia hyveitä.

Joidenkin mielestä demokratia on kuitenkin vaarassa. Viimeaikaista keskustelua ovat väärittäneet muun muassa puhe demokratiavajeesta (Suutarinen 2006b, 92; Kerr 1999), edustuksellisen demokratian kriisistä (Ahonen 2005a, 17) ja osattomuudesta (Gretschel 2002). Erityisen huolestuneita ollaan oltu alhaisista äänestysprosentteista nuorimmissa

ikäluokissa. Tänä vuonna nuorten heikko osallistuminen edustukselliseen demokratiaan näkyi kunnallisvaaleissa, joissa arvion mukaan korkeintaan puolet kävi antamassa äänensä (Lilja 2008). Kansainvälisen IEA Civics -tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret osoittivat 28 vertailumaasta vähiten valmiuksia ja motivaatiota poliittiseen toimintaan ja vaikuttamiseen (Suutarinen ym. 2001). Ongelmallista tämä on siksi, että mitä alhaisemmaksi äänestysprosentit laskevat sitä kyseenalaisemmaksi päättäjien vallan legitimitetti muuttuu (Ahonen 2005b, 19). Tällöin myös ”ihminen ja ääni” -periaate romuttuu ja yhden äänen painoarvo kasvaa. Matti Vanhasen hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma pyrki osiltaan vastaamaan tähän haasteeseen toteuttamalla vuosina 2003–2007 lukuisia kansalaisvaikuttamista edistäviä hankkeita. Ohjelman ilmeinen pääpaino olikin edustuksellisen demokratian ulottamisessa useille yhteiskunnan tasoille. (ks. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti, 2007.)

1.2 Edustuksellinen ja osallistuva demokratia

Tulee muistaa, että edustuksellisuus on vain yksi näkemys demokratian järjestämiseen. Eräänlaisen vastapoolin tälle muodostaa osallistuva demokratia, jossa painotetaan kansalaisten suoria vaikutusmahdollisuuksia (Held 1996, 6). Edustuksellisuuteen perustuvaa liberalistista demokratiaa on arvosteltu kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydestä. On väitetty, että liberalistisen politiikanteon pyrkimyksenä on pikemminkin pitää epärationaalinen massa kaukana todellisista vallankäytön tilanteista. (ks. Vesikansa 2002, 13.) Toisaalta tällainen toiminta voidaan nähdä tarkoituksellisena ja jopa demokratian ylläpitämiseksi välttämättömänä, mikäli filosofiseksi lähtökohdaksi otetaan markkinademokraattinen demokratiäkäsitys (ks. Puolimatka 1996). Näyttäisi siltä, että nykypäivän yleinen käsitys kansalaisuudesta liittyy lakien noudattamiseen ja siihen yhteen ääneen, jonka saa tiettyinä päivinä halutessaan luovuttaa edustuslaitokselle. Asetelma on demokratiakasvatuksen näkökulmasta paradoksaalinen, sillä sen yhteydessä usein käytettävä aktiivisen osallistumisen retoriikka ei näytä täysin sopivan yhteen vallitsevan edustuksellisen liberaalidemokratian kanssa. (Tomperi & Piattoeva 2005, 251–252.) Vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys voidaan nähdä järjestelykysymyksenä. Toisenlaisilla järjestelyillä edustajien ja edustettavien välistä kuilua voitaisiin kaventaa.

Edustuksellinen demokratia on luultavastiärkevin tapa järjestää suurten kansallisvaltioiden päätöksenteko, mutta demokratiakasvatus ei saa typistyä ainoastaan

vaalitekniikoiden harjoitteluun (Ahonen 2005a, 18). Kasvatuksessa onkin nojattu jo John Deweyn ajoista edustuksellisuutta vahvempiin demokraattisiin ihanteisiin. Tomperi & Piattoeva (2005, 248) kutsuvat omaa näkemystään radikaalidemokratiaksi. Tällainen demokratia nähdään syvälle ihmisten ajatteluun ja toimintaan juurtuneena ilmiönä ja täten osana ihmisten arkea, elämäntapaa ja kulttuuria. Ohuen vaalikansalaisuuden sijaan koulun tulisi tavoitella vahvaa demokraattista kulttuuria, jossa vaikutusmahdollisuudet ovat moninaisia (Tomperi & Piattoeva 2005, 276). Olennaisiksi demokratiaa määrittäviksi tekijöiksi nousevat kysymykset siitä, miten yhteiskunnalliset (ja yhteisölliset) totuudet määritellään ja siitä, kuinka kompetentteina toimijoina kansalaiset nähdään.

Heldin (1996, 4) mukaan demokraattisten ideoiden ja käytänteiden pitkäjänteisen suojaamisen elinehtona on, että niiden ote niin poliittisesta, taloudellisesta kuin sosiaalisesta elämästämme syvenee ja laajenee. Onkin esitetty, että Suomen kansan enemmistöllä on selkeä tarve lisätä suoraan demokratiaan perustuvia vaikutusmahdollisuuksia (ks. Grönlund 2006). Tämä periaatteessa tarkoittaa sellaisen vahvan osallistumista tukevan keskustelukulttuurin luomista, jonka kautta kansalaisten on mahdollista vaikuttaa politiikan päiväjärjestykseen ja sisältöihin (Grönlund 2006, 88–89). Grönlund pohjaa ajattelunsa pääasiassa Barberin (1984) vahvan demokratian teoriaan.

Barberin (1984) mielestä liberalistinen ihmiskäsitys olettaa, että kaikki inhimillinen toiminta on palautettavissa pyrkimykseen maksimoida omien preferenssien toteutuminen. Tällöin toinen ihminen nähdään elintilasta kilpailevana, itsen vapautta rajoittavana muukalaisena, eikä kanssaeläjänä. Liberalistisessa demokratian teoriassa tasa-arvon toteutuminen tarkoittaisi siis yksilöiden oikeutta varmistaa oma turvallisuutensa ja mielihyvänsä (Barber 1984, 67–78). On muistettava, etteivät kaikki liberaalit teoretikot suinkaan jaa Barberin esittämää liberaalia ihmiskäsitystä ja häntä on kritisoitu liian yksioikoisesta tulkinnasta. Kritiikin merkitys konkretisoituu Barberin omassa teoriassa, jossa ihminen nähdään yhteisöllisenä, toisista ihmisistä riippuvaisena olentona. Tämä muodostaa selvästi suotuisamman lähtökohdan demokratian kehittämiseksi kuin käsitys ihmisestä erillisinä yksilöinä. (Setälä 2003, 124–129.) Barberin vahvan demokratian teoria rakentuu vahvasti liberaalin demokratiakäsityksen kritiikille, vaikka hän kritisoi myös demokratiamallia, jossa yhteisö nähdään yksilöä arvokkaampana ja yksilöä määrittävänä tekijänä.

1.3 Osallistumisen ja keskustelun merkitys

Barber (1984, 64–65) asettaa kansalaiselle vahvan roolin yhteiskunnallisten totuuksien määrittelijänä vahvaa osallistumista tukevassa teoriassaan. Barberin teorian mukaan osallistuminen yhteisössä määrittää vapauden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden arvoja. Nämä arvot eivät voi olla ulkoisesti määriteltyjä, vaan politiikan itsensä tuottamia ja määrittelemiä. Näin politiikasta tulee jokaisen ihmisen politiikkaa, jossa osallistuminen on tärkeä tekijä minuuden rakentamisessa. Osallistuminen ja yhteisö nähdään kansalaisuuden kahtena tekijänä, joiden vastavuoroisuus on ehtona vahvan demokratian toteutumiselle. (Barber 1984, 146, 152–155). Barberin teorian epistemologinen lähtökohta on konstruktivistinen. Ennen kaikkea poliittinen tieto syntyy ja muokkautuu yhteiselämän tuloksena. Osallistumalla voi vaikuttaa yhteisöä koskevaan tietoon. Osallistuminen voidaan nähdä myös vallan tasapuolisemman jakautumisen ehtona.

Osallistumisen merkitys korostuu myös kohtuullisuuden (*reasonableness*) oppimisessa. Kohtuullisuudeksi kutsutaan toisten syvälliseen ymmärtämiseen pyrkivää vastavuoroista kuuntelua, jossa keskustelijat hyväksyvät mahdollisuuden muuttaa omia alkuperäisiä mielipiteitään keskustelun aikana (Barber 1984, 127–128; Young 2000, 48). Vuorovaikutus ei voi perustua pelkälle mielipiteen ilmaisulle tai uhkailulle (Kymlicka 2002, 289). Muuttaessaan kapeaa omista eduista kiinni pitävää näkökulmaa kohti laajempaa perspektiiviä osallistumisesta tulee kasvattavaa ja kehittävää (Setälä 2003, 126). Puolimatka (1996, 279) korostaa, että kriittisyys voi sekin perustua pelkälle kapealle oman edun tavoittelulle. Tämä ei ole riittävä kriittisyyden aste. Kriittisyyden ja kohtuullisuuden on kohdattava, jotta päästäisiin arvodemokraattiseen ihanteeseen.

Barberille vahva demokratia on ennemminkin kansalaisten itsehallintoa kuin kansalaisten nimissä toimivaa hallintoa. Itsehallintoa ylläpitävät erilaiset jatkuvan osallistumisen mahdollistavat käytänteet, joissa yleiset ja yhteiset päämäärät rakennetaan yhteisen osallistumisen, harkinnan ja toiminnan kautta. (Barber 1984, 151–152.) Poliittisessa osallistumisessa merkittäviksi elementeiksi nousevat kommunikaatio ja keskustelu, joiden arvo voidaan nähdä yhteisöllisyyden tunteen kehittymisessä ja ihmisten kehittyvässä kyvyssä tunnistaa yhteiskunnallisia suhteita (Setälä 2003, 125). Päätöksentekoon osallistumisen voidaan siis katsoa tuottavan hyödyllisiä sivutuloksia. Mutta miksi

keskustelua voidaan pitää niin tärkeänä asiana demokratialle? Eikö äänestämässä olekaan tarpeeksi osallistumista?

Barber painottaa, että osallistuminen keskusteluun antaa pelkkää äänestämistä paremmat mahdollisuudet ilmaista, mitä me todella yksilöinä ja yhteisönä haluamme. Äänestäminen ainoana osallistumisen muotona ei tuo äänestäjien todellisia mielipiteitä julki, eikä pysty antamaan laadullista informaatiota esimerkiksi kansalaisten sitoutuneisuudesta. (Barber 1984, 205–207.) Esimerkiksi silloin, kun äänestysvaihtoehtoja on vain kaksi, on mahdollista, ettei kumpikaan niistä ole äänestäjän mielipiteeseen sopiva vaihtoehto. Tämä ajattelutapa kuvastaa viimeaikaista äänestyskeskeisestä keskustelukeskeiseen käsitykseen tapahtunutta käännettä demokratiateoriassa. Pelkkä äänestäminen nähdäänkin voittajien julkistamisen mekanismina, eikä tavoiteltavana, yhteisesti rakennettuna kompromissina. (Kymlicka 2002, 290.)

Barber nostaa esityslistan (agendan) asettamisen vahvan demokraattisen keskustelun keskiöön. Hän kokee erittäin tärkeäksi, että osalliset voivat olla myös vaikuttamassa siihen, mitä käsitellään, sillä käsiteltävät kysymykset tai aiheet määrittävät myös ratkaisuja. Mikäli aiheet ja kysymykset määritellään ylhäältä päin, saattaa niiden muoto ohjata keskustelua johonkin tiettyyn suuntaan. (Barber 1984, 180–181.) Barber painottaa teoriassaan kansalaisten osallistumismahdollisuuksien lisäämistä julkisen harkinnan kautta. Tässä hänen teoriansa voidaan katsoa linkittyvän deliberatiivisen demokratian teorioihin. Deliberaatio tarkoittaa julkista harkintaa eli keskustelua, jossa yleisesti hyväksyttävät kollektiiviset päätökset muotoillaan. Deliberatiivisen demokratian legitimiisyys perustuu ajatukselle, että päätöksenteon julkisuus ja sitä edeltävä julkinen keskustelu tuottaa oikeudenmukaisia, mahdollisimman informoituja (tai valistuneita) ja yleisesti hyväksyttävissä olevia päätöksiä. (Setälä 2003, 172–173.) Setälä (2003) argumentoi edelleen, että deliberatiivinen demokratia perustuu olettamukselle ihmisistä tosiasioiden ja moraalisten kysymysten suhteen erehtyväisinä. Toisaalta uskotaan myös autonomiseen järjenkäyttöön sekä mahdollisimman valistuneeseen päätöksentekoon. Julkisessa keskustelussa arvioinnin kohteina ovat päätösvaihtoehtojen tueksi esitetyt perustelut. Tällöin päätösten voidaan katsoa pohjautuvan niin sanottuun paremman argumentin voimaan. (Setälä 2003, 172.) Toisten mielipidettä ei pyritä muuttamaan pakolla tai manipulaatiolla, vaan perusteluja punnitsevan keskustelun kautta. Yhteisesti muodostettujen (ja täten parempien) päätösten lisäksi deliberaation oletetaan lisäävän

solidaarisuutta ja toisten ymmärtämistä. (Kymlicka 2002, 291.) Argumenttien arvioinnin kautta on ideaalitulanteessa mahdollista myös edetä yksimielisyyteen (Setälä 2003, 150).

Young (2000) kritisoi julkisen harkinnan ideaalia esittämällä, että kirjallista esitystä mukaileva suullinen esitys – jollainen on tyypillistä korkeakoulutetuille ihmisille – nähdään etuoikeutettuna vaikkapa hapuilevaan ja epäsuoraan ilmaukseen nähden. Julkisessa harkinnassa etuoikeutetut puheet, jotka etenevät johdonmukaisesti premisseistä johtopäätöksiin, saavat enemmistön tuntemaan olonsa epäpäteviksi ja kyvyttömiä keskusteluun osallistumiseen. Tämä artikulaation ongelma on kulttuurisesti määrittynyt ja sidoksissa kieleen, eikä siksikään voi olla hyväksyttävä syy joidenkin poissulkemiselle poliittisesta keskustelusta. (Young 2000, 38–39.) Joidenkin tahojen (tahatonkin) hiljentäminen on kommunikaatiossa alati läsnä oleva ongelma, joka tulee ottaa huomioon silloin kun johonkin yhteiseen on päästy. Edellä mainittuun ongelmaan vedoten: mikäli puheen käytänteet ovat joidenkin osallistujien saavuttamattomissa, eivät he välttämättä saa tarpeitaan tai ajatuksiaan tuotua yleiseen keskusteluun. Mikäli Young on oikeassa deliberatiivisen argumentaation opettaminen todennäköisesti hiljentää osan oppilaista, samalla hyödyttäen niitä, jotka ovat kykeneviä sujuvampaan kielenkäyttöön ja rationaaliseen mielipiteidensä ilmaisuun (Waghid 2005, 328). Myös Setälä (2003, 150) tähdentää, ettei yksimielisyyden ideaalia tulisi korostaa liikaa, sillä todellisuudessa yksimielisyys saattaa kuitenkin rakentua manipulaatiosta, mukautumisen tarpeesta tai yksilöiden pyrkimyksestä välttää ristiriitoja. Joka tapauksessa julkinen harkinta näyttäisi tarjoavan vähemmistön näkökulmasta pelkkää äänestämistä viehättävämmän vaihtoehdon, vedotessaan perusteluiden arvioinnille äänimäärän sijaan (Kymlicka 2002, 292). Mielipiteiden perustelemisen taito sekä taito arvioida perustelujen mielekkyyttä ovat ominaisia kriittiselle kansalaiselle. Näitä taitoja tarvitaan, jotta ihminen huomaisi ympäriltään indoktrinoivat käytänteet ja kykenisi vastustamaan niitä. (Puolimatka 1996, 191; Puolimatka 2001, 346–348.)

1.4 Koulu demokratian elinehtona

”Sillä ettei omassa arjessaan koe pystyvänsä vaikuttamaan asioihin, ei ole ainakaan aktiivista kansalaisuutta kannustava vaikutus. Koululla voi näin olla osuutensa siinä, ettei politiikka nauti luottamusta.” (Ahonen 2005b, 20.)

Demokratian elinvoimaisuus on kiinni aktiivisista ja kriittisistä kansalaisista. Tomperi & Piattoeva (2005, 256) korostavatkin subjektin oman toiminnan merkitystä demokratian toteutumisessa. Heidän mukaansa kansalaisen yhdeksi pääominaisuudeksi voidaan lukea kyky seurata, mitä todella tapahtuu järjestelmän erehtymättömyyteen luottamisen sijaan. Olennaista on, missä määrin kansalaiset pyrkivät aktiivisesti valvomaan ja arvostelemaan toteutettua politiikkaa ja missä määrin he pyrkivät itse vaikuttamaan asioiden kulkuun (Vesikansa 2002, 15). Suutarinen (2006b) väittää, että suomalainen keskustelukulttuuri täyttää vain harvoin sellaisen keskustelun kriteerit, jossa osallistujat kokevat tulleen kuulluiksi ja käydyllä keskustelulla koetaan olevan todellista vaikutusta käsiteltävään asiaan. Tämän puutteellisen keskustelukulttuurin Suutarinen katsoo olevan yhteydessä suomalaisten vähäiseen haluun olla mukana yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Suutarinen 2006b, 64–65.) Tarkastellessamme aktiivinen kansalainen -diskurssia koulukontekstissa on hyvä muistaa, että oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon ei ole ainoastaan kiinni heidän omasta aktiivisuudestaan. Aikuisen valta suhteessa lapseen on väistämätöntä, jolloin kysymykseksi nousee, kuinka aikuinen voi parhaiten ottaa lapsia mukaan päätöksentekoon ja näin edistää heidän osallistumistaan (Roche 1999, 486). Rochen argumentti nostaa esiin pedagogisen suhteen epäsymmetrisyyden. Opettajalla on muun muassa sellaista tietoa opetuksen reunaehdoista, jota oppilailla ei ole. Päätöksenteko koulussa ja luokkahuoneessa ei voi näin ollen olla täysin symmetristä. Valtauttaminen ja osallistuminen vaikuttavat mukavilta käsitteiltä, mutta meidän tulee myös olla kriittisiä sen suhteen, missä lapset tarvitsevat mukaan päästäkseen aikuisen tukea ja avustusta. Näin ollen lasten inklusointi heitä koskevaan päätöksentekoon ei määritä uudelleen ainoastaan lasta, vaan myös aikuista. (Roche 1999, 489.)

Koulut ovat julkisia tiloja, joissa hyvästä yhteiskunnasta, demokratian arvoista ja poliittisista päämääristä käytävää keskustelua käydään ja harjoitellaan käymään. Koulu on yksi demokratian elinehdoista, sillä demokratia ei voi toimia ilman aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia, joiden tuottamisessa koululla katsotaan olevan merkittävä rooli. (Tomperi & Piattoeva 2005, 248.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004)

tunnistaa tämän tarpeen Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuudessaan.¹ Koska lapset ovat vielä kykenemättömiä puolustautumaan indoktrinaatiota vastaan, tulisi kasvatuksen painottua kehittämään kriittisiä henkisiä valmiuksia pelkän työelämän tarpeiden täyttöön suunnatun opetuksen sijaan. (Puolimatka 1996, 183; Puolimatka 2001, 348–349.) Voisi siis kuvitella, että koulun kasvatuksellisenä tehtävänä on harjoitella oppilaiden kanssa ”kansalaishyveitä”, jonkinlaisia demokraattisen osallistumisen kannalta olennaisia kompetensseja. Näitä kompetensseja määrittää tietenkin se, minkälaisen painoarvon osallistumiselle annamme sekä minkälaisena poliittisena ja moraalisenä käsitteenä demokratian ymmärrämme.

¹ Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) vastaavan aihekokonaisuuden nimi on Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys.

2 Millainen kasvatusta, sellainen demokratia

”Se, kuinka tosissamme olemme demokratiasta, paljastuu siinä, kuinka tosissamme olemme kasvatuksesta.” (Peuckertruth 1993, 167).

Kansainvälisessä keskustelussa koulun yhteiskunnalliseen opetukseen viitataan termeillä kuten citizenship education, civic education, political education tai education for democracy (ks. Fraser 1999; Kerr 1999; Kymlicka 2002; Vesikansa 2004; Waghid 2005). Suomessa puhutaan lähinnä kansalais- ja demokratiakasvatuksesta (mm. Suutarinen 2007; Tomperi & Piattoeva 2005; Vesikansa 2004). Itse käytän demokratiakasvatus-käsitettä kuvaamaan prosessia, jossa demokratiaa opiskellaan.

2.1 Demokratiakasvatuksen legitimaatio

Kiili (2006) pitää erityisen tärkeänä dokumenttina Lapsen oikeuksien yleissopimusta (*Convention on the Rights of the Child*) vuodelta 1989. Siinä lapsen oikeudet jaotellaan oikeudeksi suojeluun (*protection*), osuuteen yhteiskunnallisista voimavaroista (*provision*) ja oikeuteen sanoa mielipiteensä, tulla kuulluksi ja osallistua omaa elämäänsä ja elinympäristöään koskettavaan päätöksentekoon (*participation*). (Kiili 2006, 17.) Dokumentin mukaan omat näkemyksensä muodostamaan kykenevälle lapselle taataan oikeus vapaasti ilmaista näitä näkemyksiään kaikissa häntä koskevissa asioissa. Sopimuksessa myös painotetaan lapsen näkemysten suhteuttamista hänen ikäänsä ja kehitystasoonsa. (Nousiainen & Piekkari 2005, 12.) Uuden perustuslain mukaan lasten tulee saada vaikuttaa kehitystasonsa mukaisesti heitä itseään koskevissa asioissa (Perustuslaki 6§). Perustuslaki mahdollistaa vahvan osallistumisen myös toisessa pykälässään, joka painottaa yksilön oikeutta osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen (Perustuslaki 2§). Lapsilla voidaan siis katsoa olevan sekä ryhmänä että yksilöinä tiettyjä perusoikeuksia, kuten oikeus osallistumiseen (Kiili 2006, 17). Lainsäädäntö antaa oivan legitimaation lasten päätöksentekoon osallistumiselle. Kyse on tämän jälkeen siitä, miten sitä tulkitaan. Piaget’n mukaan kolmasluokkalaisten kehitys sijoittuu konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, jolle ominaista on eri tekijöiden (vaikkapa toisten ihmisten perspektiivien) samanaikainen huomioon ottaminen. Nämä operaatiot voivat kuitenkin perustua vain asioihin, jotka lapsi on kokenut. Lapsi ei kykene

vielä kuvittelemaan erilaisia vaihtoehtoja ja testaamaan sellaisia oletuksia, joista ei ole aiempaa kokemusta. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 117.) Aho (1993) on tutkinut kolmasluokkalaisia moraalisen kehityksen näkökulmasta pohjaten Kohlbergin moraalisen kehitysteoriaan. Hänen mukaansa kolmasluokkalaisten (sekä tyttöjen että poikien) käyttäytyminen on itsekeskeistä eivätkä he kykene ottamaan toisten näkökulmia huomioon. Yhteisön sääntöjen tarkoitusta ei osata perustella, vaikka reiluuden käsite ymmärretäänkin. Kostaminen nähdään usein oikeudenmukaisena. (Aho 1993, 30–34, 182.) Edellä kuvatuissa kypsyistä korostavissa lähestymistavoissa ajatellaan, että ”opetus voidaan aloittaa vasta, kun opetuksen kohteena olevat prosessit ovat biologisen tai muun kypsymisen seurauksena valmiit” (Lehtinen & Kuusinen 2001, 123). Jotta siis deliberaatiota voitaisiin käyttää päätöksentekomenetelmänä, tulisi kaikkien olla kykeneviä perustelemaan mielipiteensä. Vygotski tuo asiaan toisenlaisen näkökulman painottaessaan opetuksen olevan hyvää ”vain silloin kun se kulkee kehityksen edellä” (Vygotski 1982, 186). Hän korostaakin niin sanotun lähikehityksen vyöhykkeen merkitystä uuden oppimisessa. Lähikehityksen vyöhyke on alue, joka jää opetuksen ylimmän ja alimman kypsyksen väliin. Tälle vyöhykkeelle sijoittuviin asioihin lapsi kykenee asiantuntijan avustuksella. Se, mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä jossain tietyssä ikävaiheessa, muuttuu aktuaaliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. (Vygotski 1982, 184–186.)

Sen sijaan, että lähestyisimme lasten osallistumisen kysymystä sen kautta, mihin lapset eivät vielä kykene, on oleellista pohtia, mitä lapset pystyvät jo nyt tekemään: itsenäisesti ja toisen avustuksella. Mikäli lapset nähdään oman elämänpiirinsä asiantuntijoina ja perusteltuja mielipiteitä omaavina toimijoina, lienee selvää, että heidän ottamisensa mukaan heitä koskevaan päätöksentekoon tuottaa myös valistuneempia päätöksiä. (Kiilakoski 2007, 10.) Se, millaisina toimijoina lapset nähdään, määrittää oleellisesti heidän tuottamansa tiedon arvostusta.

2.1.1 Lasten osallistumisen lähihistoria

Koulun ja demokratian esiintymisestä samassa lauseessa tulee useille kasvatustieteilijöille mieleen John Deweyn *Democracy and Education* 1900-luvun alkupuolelta. 1900-luvun alun Yhdysvalloissa demokratiakasvatusta korosti myös Wilson L. Gill. Hänen mukaansa parlamentaristinen, Amerikan valtiollisia oloja mukaileva järjestelmä tuli ottaa kouluissa

käyttöön, jotta oppilaat voisivat perehtyä siihen konkreettisesti ja oppia ymmärtämään sen tavoitteita ja tarkoitusta. Tämä ”kouluvaltion” perustaminen olisi keino taistella turmellusta ja välinpitämättömyyttä vastaan. (Bruhn 1985, 334–335.) Saksassa samankaltaista liikettä kehitti F.W. Foerster, joka painotti ”kasvatusoppia, jonka esineenä on valtiollinen sivistys” (Foerster 1912, 7). Hänen mukaansa (nuorten) kasvatuksen tulisi kehittää sellaisia luonteenpiirteitä ja moraalia, jotka edistäisivät suvaitsevaisuutta ja loisivat vastuuntuntoa kansalaisyhteiskunnasta. Tämä luonnekasvatus tapahtuisi pääasiassa mallityöpajojen kautta, joissa nuoret tehtäisiin tietoisiksi oikeasta toiminnasta, ja joissa ihmisen sisäinen sekasorto saataisiin järjestykseen. Edesvastuullisuutta tuli taasen harjoitella koululaisten itsehallinnon kautta. (Foerster 1912, 10–16, 32–33, 56.) Useissa suomalaisissa kouluissa aloitettiin demokratiakokeiluja 1910-luvulla, osittain Gillin ja Foersterin ideoita soveltaen. Niissä pääpaino oli oppilaiden omatoimisessa koulutyön valvonnassa: he valitsivat keskuudestaan järjestyksenpitäjät ja muodostivat neuvoston, johon valitsivat puheenjohtajan, yleisen syyttäjän, puolustajat sekä valvojat. (Salminen 2002, 246.)

Puolisen vuosisataa myöhemmin koulujen demokratiakokeilut saivat laajempaa huomiota. 1960-luvulla lapset nostettiin keskusteluun alioikeutettuna ryhmänä, jolla ei ollut kattavaa suojelua perheensä ulkopuolella, mikäli köyhille ja pahantapaisille suunnattua lastensuojelua ei oteta huomioon (Satka & Moilanen 2004, 135). Samaisella vuosikymmenellä lasten ja erityisesti nuorten osallistuminen nousi koulutuspolitiikan keskiöön teininuorison kattojärjestö Teiniliiton vaatiessa itselleen vaikutusvaltaa koulunpitoon (ks. Kärenlampi 1999). Eduskunta säätikin 1972 lain oppikoulujen kouluneuvostoista, joissa oppilaiden ja opettajien edustus jakautui tasan. Kouluneuvostojen vallan syvyys näkyi muun muassa siinä, että niiden tuli avustaa kouluviranomaisia koulutyön valvonnassa ja kehittämisessä, esittää kantansa tulevan lukuvuoden työjärjestykseen, tuntijakoon sekä oppikirjahankintoihin, valvoa kouluyhteisön jäsenten oikeusturvaa ja tehdä aloitteita koulun määrärahojen käyttöön liittyvissä kysymyksissä. (Ahonen 2005a, 20.) Koska kouluneuvostoille suunnitellut tehtävät olivat näin moninaiset, kokivat useat opettajat kasvatustehtävänsä vaikeutuneen ja asiantuntijuutensa tulleen syrjäytetyksi (Ahonen 2005b, 20). Muun muassa opettajien ammattijärjestön (OAJ) vastustuksen sekä Teiniliiton taloudellisen sekä poliittisen romahduksen ja vaikutusvallan laskun seurauksena kouludemokratia kouluneuvostoineen lakkautettiin (Kärenlampi 1999, 239–244). Kouludemokratialle oli myös suunniteltu tukeva ruohonjuuritaso, johon kuului monen laajuisia kokouksia luokkakokouksista koko koulun suuriin kokouksiin. Tästä

huolimatta kouluneuvostotoiminta valtutti lähinnä eteenpäin pyrkiviä johtajapersoonallisuuksia, ”tavallisten” rivio opiskelijoiden pysyessä äänettöminä. (Ahonen 2005a, 21.) Salmisen (2008, 214–215) mukaan niin luokkakohtaisten kokousten kuin koko kouludemokratian projektin tavoitteet oli asetettu erittäin korkealle. Hänen mukaansa tavoitteet oli asetettu niin korkealle, etteivät ne kouluhistorian näkökulmasta olleet realistisia edes peruslähtökohdiltaan. Kouluneuvostot korvattiinkin kasvattajia vähemmän kuormittavilla johtokunnilla, joissa oppilaille oli vain puhevalta. IEA Civics -aineisto kuitenkin osoittaa, ettei tämä järjestely tarjonnut oppilaille riittävää osallisuuden kokemusta. (Ahonen 2005b, 23.) Näiden tulosten mukaan suomalaisten nuorten kokemukset omista mahdollisuuksista vaikuttaa koulun toimintaan ovat vähäiset. Suomalaisilla nuorilla ei ole kansainvälisesti tarkasteltuna kiinnostusta politiikkaa kohtaan, eikä käsitystä kansalaisten toiminnan tärkeydestä demokratian toteutumisessa. Myös aikomukset ottaa osaa yhteiskunnalliseen toimintaan tulevaisuudessa ovat vähäisiä. (Suutarinen ym. 2001, 41.)

Vaikka koulun demokratisoiminen lasten osallistumisen kehittämisen kannalta ei pitkällä tähtäimellä onnistunut, ottivat lastensuojelujärjestöt 1970-luvulla aktiivisen roolin lasten osallistumisen kehittämisessä muun muassa lapsimyönteistä asuinympäristöä painottaen (Kiili 2006, 20). Lasten osallistuminen ympäristösuunnitteluun korostui entuudestaan 1980- ja 1990-luvuilla, jolloin käynnistyi useita sitä tukevia hankkeita (mm. Horelli 1994, Horelli & Vepsä 1995). Toisaalta vuonna 1984 voimaan tullut lastensuojelulaki asetti lapsipolitiikan kehittämisvastuun lähes täysin kuntien harteille. Kuntatason lapsipolitiikan jäsenyydessä osaksi lastensuojelua jäivät lasten osallistumiseen liittyvät kysymykset sivuseikaksi. 1990-luvulla laman vaatimat lomautukset sosiaali- ja terveyssektorilla sekä opetustoimessa kiristivät työtahtia jättäen lapsipolitiikan ja lasten osallistumisen kehittämiselle vain niukasti resursseja. Vastauksena tälle lapsipoliittiselle hiljaiselolle lapset alettiin vuosituhannen taittuessa mieltää yhteiskunnallisina toimijoina, vaikkakin keskeneräisinä. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 249–251, 256.) Tällä hetkellä lasten osallistumista ja osallisuutta tukevia hankkeita on kohtalaisen paljon. Esimerkkeinä mainittakoon Suomen Lasten Parlamentti -yhdistys, Kempeleen pikkuparlamentti, Tampereen LOVE -hanke, Tampereen Lasten Parlamentti sekä useissa kaupungeissa toimivat Nuorten Ääni -hankkeet (Kiili 2006, 21).

2.1.2 Uuden lapsitutkimuksen näkemys lapsista toimijoina

Rochen (1999) mukaan osallistuminen on yhteisön jäseneksi ottamista. Se on sekä hallitsemista että hallittuna olemista. Perinteiselle toimintatavalle vastakkaisissa diskursseissa lasten osallistumisesta ja oikeuksista on havaittavissa oletus lasten toimijuudesta, heidän kyvystään itse määrittellä intressejään ja tarpeitaan. Toisaalta lasten oikeuksia koskevissa puheenvuoroissa argumentoimme myös itsestämme ja omista paikoistamme maailmassa. Kun otamme lapset itse mukaan keskusteluun kertomaan, miten he asioista tuntevat ja ajattelevat, joudumme lähestymään lasten oikeuksien kehittämistä uudesta näkökulmasta. (Roche 1999, 484.)

Riihelä (1996) argumentoi, ettei lasta ole ajateltu vastuullisena omien kysymysten esittäjänä samalla tavalla kuin aikuista, vaan lapsen asema oman toimintansa subjektina kyseenalaistetaan liittämällä hänen esittämänsä kysymykset ennemminkin ikään ja oppimiskykyyn kuin henkilökohtaiseen tiedon tarpeeseen ja haluun osallistua keskusteluun. Näin myös lasten kysymysten luonnollinen lähtökohta uteliaisuuden ilmentymänä sivuutetaan. (Riihelä 1996, 34.) Lapset jäävät ikävällä tavalla ”palvelun tarjoajan” (koulun) ja ”asiakkaan” (vanhemman) välimaastoon, vaikka ovatkin opetuksen kohteita. He ikään kuin vasta opettelevat osallistumaan kansalaisyhteiskuntaan omaten näin ennen kaikkea tulevan kansalaisen roolin. (Gordon ym. 2000, 44.) Tätä tulevaa kansalaisuutta pidetään yllä ja uusitaan erilaisissa lapsia koskevissa keskusteluissa, joissa puhutaan vaikkapa tulevaisuuden toivoista (Cockburn 1998, 107).

Usein ajatellaan, että koska lapsilla ei ole tarvittavaa elämäkokemusta, he eivät kykene toimimaan rationaalisesti tai tietämään omaa parastaan (aivan kuin tämä olisi aikuisille ongelmatonta). Tästä syystä he tarvitsevat suojelua tai kontrollointia. (Roche 1999, 476–477.) Keskusteluun lasten toimijuudesta liittyykin kysymys siitä, miten ymmärrykseen lapsista toimijoina voi sisältyä ymmärrys lapsista myös kasvavina ja kehittyvinä, huolenpitoa ja turvaa tarvitsevinä. Lasten subjektiasemaan liittyy kysymys tiedosta ja siitä, mitä pidetään tietona tai tietämisen arvoisena. Mikäli aikuisen tuottama tieto nähdään lapsen tuottamaa tietoa ylivertaisempana, on toimijuuden näkökulmasta vaarana se, että lapsi nähdään asemaltaan aikuista heikompana ja sellaisena myös pysyvän. (Kiili 2006, 169–170.) Uusi lapsitutkimus näyttäisi argumentoivan indoktrinoivaa, markkinademokratiaan suuntaavaa kasvatusta vastaan.

Lasten toimijuudessa ei ole kyse siitä, että lapset tulisi vapauttaa aikuisista, vaan heidät tulisi nähdä yhteisön jäseninä, joilla on oikeutettu ja arvostettu näkemys ja ääni (ks. Roche 1999, 479). Tämän osallistumisen oikeutuksen perustana voidaan pitää ajatusta, että yksilö on eräänlainen asiantuntija häntä itseään koskevissa asioissa (Puolimatka 1996, 268). Mikäli aikuisuus toimii lapsuuden normina, tulee lapsuudesta vaihe, josta kiirehditään pois, kohti todellista ja täysvaltaista elämää (Kiili 2006, 170). Lasten kansalaisuutta koskevassa diskurssissa neuvotellaan siis kansalaisyhteiskunnan olemuksesta. Tulisiko lapsia kasvattaa kansalaisiksi vai jossain määrin jo kansalaisina? Demokratiakasvatuksen näkökulmasta kysymys kuuluu: tulisiko demokratiaa opettaa lapsille järjestelmänä, johon he aikuisina pääsevät osallisiksi vai arjessa toteutuvana ilmiönä, jota myös lapset määrittävät? Suutarinen (2007) epäilee, että 70-luvun lopulta aina viime vuosiin saakka kasvatusta Suomessa on painottunut ensiksi mainittuun.

Riihelä (1996) on lapsi-instituutioita² tutkiessaan päätenyt johtopäätökseen, että koululla on suurimmat vaikeudet kehittää työmenetelmiä lasten tiedontarpeiden tunnistamiseksi ja niihin vastaamiseksi. Aikuisia vaivaa ajoittainen kaaoksen pelko eli huolestuneisuus lapsiryhmän hallinnan menettämisestä. Koulun tavoitteet ovatkin vahvimmin sidottuja aikuisten ennalta määrittämiin tavoitteisiin. (Riihelä 1996, 169–170.) Kiili (2006) tuumii, että lasten osallistumista koskeva tutkimus on tarpeellista, koska se esittää kysymyksen lasten toimijuudesta sekä lapsien ja lapsiryhmien asemasta ja oikeuksista. Lisäksi hänen mukaansa lasten osallistumista tukevat konkreettiset käytännöt eivät ole kansallisten ja kansainvälisten lasten oikeuksien ja osallistumisen vahvistamista vaativien säädösten edellyttämällä tasolla. (Kiili 2006, 23.) Kritiikki lienee aiheellista, mutta kehitystä asian suhteen on jo tapahtunut. Perusopetuslakiin 1.8.2007 voimaan tulleen lisäyksen mukaan kouluilla voi olla oppilaskunta, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilasta koskevissa asioissa. (Perusopetuslaki § 47.) Koska oppilaskunnan järjestämisestä päättää opetuksen järjestäjä, ei laki varsinaisesti velvoita oppilaskuntatoiminnan järjestämiseen.

Mikäli haluamme seurata Heldin (1996) ajatuksia, nousee olennaiseksi kysymykseksi, miten saisimme kouludemokratiaa laajennettua niin, että ne koulun toimijat, jotka eivät

² Riihelän tutkimat lapsi-instituutiot ovat neuvola, kirjasto, päiväkotit ja koulu.

pääse nauttimaan oppilaskuntaa ohjaavan opettajan resurssista, saataisiin osallisiksi päätöksenteosta. Miten saisimme lasten vaikutusmahdollisuuksia lisättyä suhteessa heidän välittömään elinympäristöönsä? Ja kuten Tomperi & Piattoeva (2005) kysyisivät: Miten saisimme demokratian juurtumaan osaksi ihmisten elämäntapaa ja arkea?

Kiilin (2006, 107, 206) mukaan ensimmäinen askel kohti lasten sosiaalisen aseman vahvistamista ja vallankäytön kehittämistä on järjestää lasten osallistumista tukeva toiminta-areena. Tämän toiminta-areenan, jonka Kiili (2006, 206) tiivistää käsitteeseen osallistumisen mahdollisuusrakenne, tärkeimpiä kriteereitä lasten näkökulmasta ovat ”rakenteellisten ratkaisujen lapsilähtöisyys, avoimuus ja vapaaehtoisuus, sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostus”. Vaikka Kiili ei väitöskirjassaan erittele muun muassa avoimuuden kriteeriä sen tarkemmin, on hänen mallissaan selvä viesti: Lasten osallistuminen täytyy mahdollistaa, se ei vain synny itsestään.

2.2 Demokratian ulottuvuudet ja arvo

Päätöksentekoon osallistumisen problematisointi vie meidät tasaisin demokratian käsitteenmäärittelyn alkulähteille. Keiden voidaan katsoa kuuluvat siihen kansaan (*demos*) joka pitää valtaa (*kratos*)? Ahonen (2005b) käyttää syvyyden ja laveuden käsitteitä selventämään tätä dilemmaa. Laveus pitää sisällään kysymyksen siitä, ketkä kaikki saavat osallistua päätöksentekoon. Voidaanko osallistumisen katsoa olevan sidoksissa esimerkiksi toimijan ikään? Syvyys vuorostaan tarkoittaa sitä, mistä asioista voidaan yhdessä päättää. Demokratian syvyyteen liittyy muun muassa tärkeä kysymys siitä, milloin opettajan asiantuntijuus menee demokraattisen päätöksenteon edelle. (Ahonen 2005b, 22.) Syvyys-ulottuvuuteen kuuluvat myös kysymykset siitä, kenellä aloitevallan, neuvoa antavan vallan ja lopullisen päätäntävallan katsotaan olevan (Ahonen 2005a, 19).

Demokratian ulottuvuuksia tarkasteleva malli konkretisoi yhden demokratian käsitteeseen liittyvistä haasteista, nimittäin sen monitulkintaisuuden. Valitaanpa sitten mikä tahansa piste laveus- ja syvyysakselilta, voidaan sen periaatteessa sanoa olevan demokratiaa. Heldin (1996) mukaan juuri syvyyden ja laveuden, kansan ja vallan suhteiden määrittely aiheuttaa suurimmat erimielisyydet demokrateorioiden välillä. Hän kysyykin, minkälaisen roolin osallistuminen saa tai voidaanko kaikkien tasavertaisia

osallistumismahdollisuuksia edes ylläpitää. Miten laajasti tai kapeasti valta tulisi ymmärtää, ja miten demokraattinen toiminta tulisi ylipäätään järjestää? (Held 1996, 2.)

Demokratian syvyyden ja laveuden hahmottelu johtaa nopeasti kysymykseen demokratian arvosta. Tällöin oleelliseksi nousee, nähdäänkö demokratia itseisarvoisena vai välineenä johonkin muuhun. Demokratian itseisarvolla viitataan siihen oikeuteen, joka jokaisella ihmisellä katsotaan olevan itseä koskevista asioista päätettäessä. Deliberatiivisessa demokrateoriassa ajatellaan, ettei ole niinkään väliä, minkälaisia ratkaisuja päätöksenteko tuottaa, vaan päätösten normatiivinen oikeutus on riippuvainen siitä, miten päätöksentekotavat ovat ilmentäneet vaikkapa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, tai missä määrin ne ovat oikeanlaisen keskustelun ja harkinnan tulosta. (Setälä 2003, 12–17.) Puolimatkan (1996) esittelemä arvodemokratia edustaa itseisarvoista käsitystä painottaessaan yhteiskunnan indoktrinoivia käytänteitä kyseenalaistamaan kykenevän kriittisen kansalaisen ideaalia kasvatustavoitteena. Kriittisellä kansalaisella on moraalinen vastuu poliittisista kysymyksistä ja toisten näkökulmien huomioimisesta. Kasvatuksen on kehitettävä jokaisen kompetensseja osallistua keskusteluun hyvän yhteiskunnan luonteesta. (Puolimatka 1996, 260–269.)

Mikäli huomio kiinnittyy demokratian tuottamien lopputulosten järkevyyteen tai hyödyllisyyteen, nähdään demokratia välinearvoisena. Voidaan esimerkiksi ajatella, että päätökset tulee tehdä demokraattisesti, mikäli sen katsotaan tuottavan järkevempiä ja parempia, tai kansalaisten preferenssejä parhaiten vastaavia lopputuloksia kuin vaihtoehtoiset järjestelmät. Voidaan myös vedota demokratian arvokkaisiin sivutuloksiin demokratian normatiivisena perusteena. Näiden teorioiden mukaan osallistuminen on arvokasta, koska se kehittää esimerkiksi moraalista harkintakykyä, aktiivisuutta ja poliittista tietämistä. (Setälä 2003, 12–17; ks. myös Barber 1984.)

Puolimatka (1996) korostaa, että demokratia voidaan myös pyrkiä esittämään pelkkiä demokraattisia proseduureja kuvaavana, arvoneutraalina käsitteenä. Näihin markkinademokraattisiin suuntauksiin sisältyy ajatus indoktrinaation ja sosialisointin välttämättömyydestä, sillä demokraattisista arvoista rationaalisesti vakuuttuneita kansalaisia on mahdotonta kasvattaa. Koska yhteiskunta muokkaa välttämättä jäseniään, on moraalisesti hyväksyttävämpää tehdä tämä muokkaaminen tietoisesti. Kasvatuksen päämäärä on siis indoktrinoita lapset niihin arvoihin, jotka takaavat silloisen

demokraattisen järjestelmän toimivuuden ja pysyvyyden sekä mahdollistavat ihmisten toiminnan ennustettavuuden. (Puolimatka 1996, 241–259.) On tosin väärin kutsua tällaista käsitystä arvoneutraaliksi, sillä tässä demokratiassa on selvästikin välinearvo. Demokratian harjoittaminen tuottaa hyödyllisen lopputuloksen: yhteiskuntarakenteiden muuttumattomuuden. Mutta eikö tämä kansalaisen kriittisyyden uhraaminen poliittisen vakauden vuoksi ole todellisuudessa demokratian käsitteen vastaista? Puolimatka (1996) katsoo arvodemokraattien vastaavan kysymykseen myöntävästi: demokratian mieltäminen pelkkänä menettelytapana kadottaa sen luonteen yhteiskunnallista elämää muovaavana arvojärjestelmänä, ja yksilöiden indoktrinointi yhteiskunnan omiin tarpeisiin kieltää ihmisen itseisarvoisuuden. Poliittinen indoktrinaatio muokkaa uskomuksia yksipuoleisesti, mikä on ristiriidassa demokratian perustavan idean – paremmasta yhteiskunnasta keskustelemisen – kanssa. (Puolimatka 1996, 260, 270–274.)

Suutarinen (2006b) katsoo, että lapsille ja nuorille annetaan vain vähän osallistumismahdollisuuksia ja mahdollisuuksia muodostaa mielipiteitä yhteisistä asioista kouluissa ja kotipaikkakunnilla. Hän puhuu eräänlaisesta demokratiavajeesta, joka ulottuu niin oppilaisiin kuin opettajiin luoden kansalaisyhteiskunnalle kannalta epäotollisen tilanteen, jossa yhteiskunnallisesta keskustelusta syrjäytyneet opettajat opettavat syrjäytyneille oppilaille yhteiskunnallista vaikuttamista. Omien perusteltujen mielipiteiden muodostamista ja vaikuttamista niiden puolesta ei ole opetuksen eikä opetussuunnitelmienkaan tahoilta juuri puolustettu. (Suutarinen 2006b, 92–93.) Tällaiselle pedagogiikalle olisikin nykypäivänä tilausta.

Laitinen & Nurmi (2007) painottavat lapsuuden kokemusten merkitystä myöhemmälle kehitykselle. Heidän mukaansa lapset ja nuoret tarvitsevat yhteisöjä, joissa he voivat vaikuttaa asioihin ja joissa he uskaltavat osallistua sekä esittää mielipiteitään. Lapset tulisi ottaa oikeasti mukaan päätöksentekoon, sillä näennäisvaikuttamisen lopputulokset ovat usein tavoitteisiin nähden päinvastaisia. (Laitinen & Nurmi 2007, 27–28.) Mikäli lapsia kannustetaan tekemään päätöksiä, olkoon ne sitten ”oikeita” tai ”väärä”, tulevat he vähemmän vastuuttomiksi ja kykenemättömiksi. Lasten kyvykkyys onkin enemmän kytköksissä sosiaaliseen kokemukseen kuin biologiseen ikään. (Cockburn 1998, 108–109.) Sen lisäksi, että opettaja kuuntelee oppilaidensa mielipiteitä, tulee näille mielipiteille antaa myös painoarvoa asioista päätettäessä, ettei kaikki jäisi vain kauniiksi eleeksi. ”Osallisuus

edellyttää, että yksilölle annetaan mahdollisuus toimia.” (Kiilakoski 2007, 14.) Tämä vaatii vallan uudelleen jakamista.

Vallan jakaminen ei kuitenkaan tarkoita opettajan auktoriteetin pois luovuttamista (Tomperi & Piattoeva 2005, 273). Valtaa olisikin lähestyttävä, ei vakiosuuruisena käsitteenä, vaan eräänlaisena toimintakompetenssina: kykynä saada aikaan tavoittelemiaan muutoksia. Näin ollen kaikkien koulun toimijoiden (myös vanhempien) valta voi lisääntyä samanaikaisesti. (Vesikansa 2004, 21–22.) Koska tarkastelen lapsia tietoa luovina toimijoina, on demokratian ulottuvuuksia tarkasteltava toiminnan kautta. Tällöin oleelliseksi kysymykseksi nousee, minkälaisiin asioihin lapset ylipäättään haluavat vaikuttaa?

2.3 Demokratiakasvatuksen osa-alueet

Suutarinen (2006a) näkee kansalaiskasvatuksen kehittämisen ongelmana ennen kaikkea tietopainotteisuuden korostamisen muiden tavoitteiden kustannuksella. Tietopainotteisuus ei näytä johtavan myönteisinä pidettyihin arvosidonnaisiin kansalaisasenteisiin tai myönteisenä pidettyyn yhteiskunnalliseen toimintaan. Lisäksi yhteiskunnallista ja poliittista vaikuttamista ei ole totuttu näkemään osana oppilaitosten kasvatuksellisia tavoitteita. Tämä juontaa juurensa 1970-luvun kouludemokratiakokeilusta, jonka lakkauttamisen myötä Suomessa jäi vallalle käsitys siitä, että ”vakavasti koulutyötä häiritseviä demokratiakokeiluja” tulisi kouluissa välttää. (Suutarinen 2006a, 113–115.)³ Suutarisen tarkastelema demokratiavaje ei ole vain Suomea koskeva ilmiö, vaan oppilaiden vähäisistä osallistumismahdollisuuksista ja -motivaatiosta on oltu huolissaan myös muissa maissa (ks. Kerr 1999, 6). Kysymys on pitkälti siitä, miten demokratia- ja kansalaiskasvatus kouluissa järjestetään ja miten se tulisi järjestää.

³ Kouluneuvostojen ajan uudelleen tarkastelu onkin noussut jälleen oleelliseksi. Tähän liittyvät viimeaikainen tutkimustieto kouludemokratian järjestelmällisestä vastustamisesta (Leskinen 2004) sekä tulokset oppilaiden viihtyvyyden, oikeusturvan, tavoitetietoisuuden ja koulun ilmapiirin kohentumisesta 70-luvun alkupuoliskolla (Kärenlampi 1999, 216).

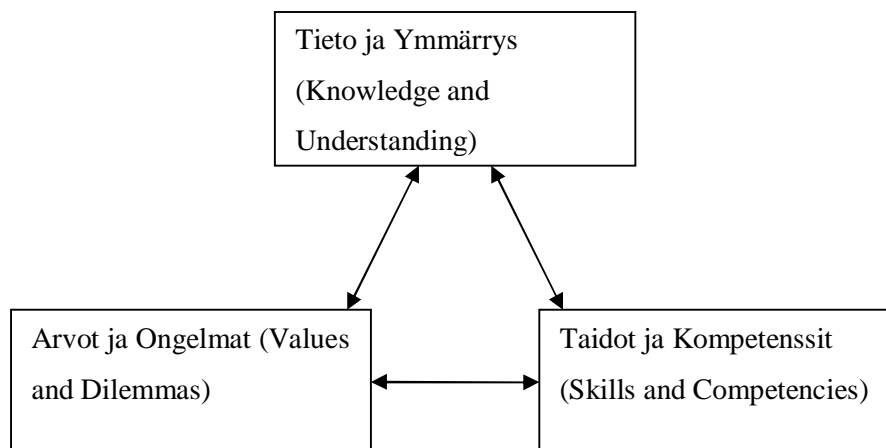
Kerriä (1999) mukailleen demokratiakasvatusta voidaan tarkastella minimaalinen-maksimaalinen akselilla.⁴ Minimaalinen tulkinta korostaa elitistisiä ja joitakin toimijoita poissulkevia intressejä. Painopisteenä ovat sisällöt ja tietopohjan kartuttaminen opettajakeskeisesti koko luokan kesken, vain vähäisiä oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia sallien. Maksimaalisen tulkinnan päämääränä on oppilaiden osallistumisen aktivoiminen käyttämällä sekä opettajajohtoisia että interaktiivisia menetelmiä. Oppilaille myös luodaan strukturoituja vaikuttamismahdollisuuksia keskustelujen avulla. Maksimaalisessa tulkinnassa kokemuksellisuus on tärkeässä asemassa, mikä tekee sen arvioinnista minimaalista tulkintaa vaikeampaa. (Kerr 1999, 6-8.) Vesikansa (2004, 15–16) kritisoi kouluja elitistisestä näennäisdemokratiasta, jossa turvaudutaan jo valmiiksi aktiivisiin oppilaisiin, vaikka etenkin luokkahuoneen tasolla kaikkien osallistamiseen pyrkiviä päätöksentekostrategioita olisi mahdollista kehittää. Hänen mukaansa nykyinen demokratiakasvatus kouluissa on siis minimalistista.

Kerr (1999, 8) jaottelee kansalaiskasvatuksen kolmeen eri säikeeseen. Näitä ovat opetus kansalaisuudesta (*education about citizenship*), kasvatus kansalaisuuden kautta (*education through citizenship*) ja kasvatus kansalaisuuteen (*education for citizenship*). Demokratiakasvatuksen näkökulmasta säikeiksi muodostuvat opetus demokratiasta, kasvatus demokratian kautta sekä kasvatus demokratiaan. Opetus demokratiasta keskittyy tieto- ja ymmärryspohjan kehittämiseen, kun taas kasvatus demokratian kautta mukailee Deweyn ihanteita tekemällä oppimisesta mahdollistaen oppilaille kokemuksia osallistumisesta. Tämä vahvistaa edellä mainittua tiedollista säiettä. Kasvatus demokratiaan ikään kuin sisältää kaksi edellistä varustaen oppilaat erilaisilla demokraattisuudelle olennaisilla työkaluilla. Näitä ovat Kerrin (1999, 8) mukaan tieto ja ymmärrys, taidot ja kyvyt sekä arvot ja asenne (*disposition*). Kasvatus demokratiaan on kokonaisvaltaista ja linkittyy täten kasvatuksesta saatuihin kokemuksiin kokonaisuudessaan. Helpoimmaksi tehtäväksi muodostunee tietopohjan kartuttaminen ja sen mittaaminen. Tietävästi vaikeampaa on laajentaa demokratiakasvatus koko kouluelämää verhoavaksi. (Kerr 1999, 8.)

Kerrin jäsenitys näyttäisi olevan pohjana myös Vesikansan (2004, 7) mallille demokratian ja kasvatuksen välisistä kolmesta tehtävä-alueesta. Ensimmäisenä alueena hän mainitsee

⁴ Vaikka Kerr käyttääkin kansalaiskasvatuksen terminologiaa, sovellan hänen ajatuksiaan demokratiakasvatukseen.

tiedollisen puolen kehittämisen, jossa on kyse ”yhteiskunnallisesta tai poliittisesta opetuksesta, joka auttaa kouluikäisiä lapsia ymmärtämään demokratiaa sekä tasa-arvon ja eriarvoisuuksien kysymyksiä historiallisena, sosiologisena ja poliittisena ilmiönä.” Toisena haasteena hän mainitsee demokratian periaatteiden soveltamisen kouluyhteisön toiminnassa ja kolmantena kasvatuksen demokratiaan. Tällä hän tarkoittaa oppilaiden valmentamista demokratian kansalaisiksi. (Vesikansa 2004, 7.) Vesikansan ja Kerrin kolmijaot ottavat oppilaat huomioon sekä tässä ja nyt olemassa olevina, kykenevinä vaikuttajina että tulevaisuuden kansalaisina. Jaottelu auttaa hahmottamaan demokratia- ja kansalaiskasvatuksen kenttää tuomalla esiin niin tiedolliset, kokemukselliset kuin taidollisetkin puolet. Wallén (2005) sekä Laitinen & Nurmi (2007) ovat tanskalaista Ove Korsgaardia seuraten esittäneet demokraattisen kansalaisuuden oppimisen kolmiomallin, jossa toisistaan riippuvaiset ulottuvuudet ovat tieto ja ymmärrys, taidot ja kompetenssit sekä arvot ja ongelmat.



KUVIO 1. Demokraattisen kansalaisuuden oppiminen (Laitinen & Nurmi 2007, 21; Wallén 2005, 16).

Demokraattiseen toimintaan osallistuminen edellyttää ”tietoja ja ymmärrystä oikeuksista ja velvollisuuksista suhteessa lainsäädäntöön ja poliittiseen järjestelmään” (Wallén 2005, 16). Olennaista on myös tieto vallan jakautumisesta yhteiskunnassa. Kansalaisuuden ollessa yhteisön tai yhteisöjen jäsenyyttä sisältää se myös henkilökohtaisen sitoutumisen ja tunnesiteen tähän yhteisöön. (Laitinen & Nurmi, 2007 17–18.) Arvoilla ja ongelmilla tarkoitetaan kansalaisuuden eettisiä ja tunnesidonnaisia ulottuvuuksia: yhteisön arvot on rakennettava yhdessä, jotta niihin voidaan sitoutua. Kansalaisuus kuitenkin linkittyy erilaisia arvoja omaaviin yhteisöihin aiheuttaen mahdollisia moraalisia ongelmia. (Laitinen

& Nurmi 2007, 21; Wallén 2005, 16.) Taidot ja kompetenssit ovat usein jääneet vähäisimmälle huomiolle kansalaisuuskasvatuksessa. Taitoja ja kompetensseja ovat muun muassa ”kyky käydä vuoropuhelua, kriittinen ajattelu, osallistuminen, neuvottelutaidot, kyky ratkaista ristiriitoja sekä rakentava suhtautuminen argumentointiin ja keskusteluun.” (Wallén 2005, 17.)

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Pyrin tutkimukseni avulla kehittämään välineitä, jotka edistävät kolmasluokkalaisten osallistumista luokkahuoneen päätöksentekoon. Tämän toteutan osallistuvan toimintatutkimuksen keinoin. Täysvaltaisina osallistujina ovat opettaja ja tutkija, ja lasten päätäntävaltaa pyritään tutkimuksen avulla syventämään. Tutkimuksen aineistoa on kerätty yhteensä kuusi kuukautta. Pääosa aineistosta on kuitenkin kerätty tammikuussa 2008.

Lähtökohtina toimintatutkimukselle olivat opettajan kokemat haasteet luokkahuonetilanteessa sekä minun kokemani teoreettisen aineiston lukemisen kautta nousseet haasteet demokratiakasvatuksessa. Opettajan mukaan lapset esittivät tuntien alussa paljon kysymyksiä, jotka veivät tilaa varsinaiselta opetukselta. Hänen mukaansa myös lasten osallistuminen keskusteluun oli luokkahuoneessa epätasaista. Kysymys kaikkien tasavertaisista mahdollisuuksista (ja motivaatiosta) osallistua päätöksentekoon on haaste myös laajemmassa yhteiskunnallisessa mittakaavassa. Viimeaikainen lasten osallistumista ja kouludemokratiaa painottava keskustelu on painottunut tarkastelemaan oppilaskunnan hallituksen toimintaa ja edustuksellisia käytänteitä. Koin tarpeelliseksi kehittää käytäntöä ja teoriaa luokkahuoneen ja luokkahuonedemokratian näkökulmasta. Tarkemmat tutkimuskysymykset muokkautuivat tutkimusprosessin aikana seuraavanlaisiksi:

1. Millaiseksi luokkahuonedemokratia kehittyi toimintatutkimuksen aikana?

a) Miten demokratian syvyys ja laveus määrittivät luokkahuoneen päätöksenteossa?

b) Millaisia haasteita luokkahuoneen päätöksenteossa ilmeni?

2. Millaisia taitoja ja kompetensseja päätöksenteko edisti luokan oppilaisissa?

3.2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuskouluni on Vantaalla sijaitseva suurehko yhtenäinen peruskoulu. Tutkin yhtä koulun kolmosluokista. Luokalla on 19 oppilasta, joista noin kolmasosa on maahanmuuttajataustaisia. Koulunkäyntiavustaja on luokassa muutamana päivänä viikossa. Luokan lukujärjestyksessä hyödynnetään paljon puolen ryhmän tunteja (ma, ti ja to). Oppilaat opiskelevat käsitöitä toisen opettajan johdolla. Lisäksi yhtenä tuntina viikossa he ovat rinnakkaisluokan opettajan opetuksessa. Normaaliin viikkojärjestykseen kuuluu myös se, että osa lapsista on välillä suomi toisena kielenä -tunneilla ja osa lapsista erityisopettajan luona. Opettaja on vastikään valmistunut luokanopettajaksi. Hän on kuitenkin opettanut luokkaa syksystä 2006 lähtien, joten hän tunsi oppilaansa hyvin. Opettaja on myös hyvä ystäväni. Tämä seikka mahdollisti sujuvan yhteistyön tutkimuksen eri vaiheissa.

Itse olen toiminut aiemmin koulussa sijaisena erinäisillä luokilla ja tutustunut tätä kautta myös tutkimusluokkani oppilaisiin. Useat muistivatkin minut entuudestaan. Lasten vanhempia en tutkimukseni aikana tavannut, vaikka se olisi tuonut tutkimukselleni lisää syvyyttä. Opettaja kertoi myöhemmin vanhempien olleen heidän välisissä tapaamisissa kiinnostuneita toimintatutkimuksestamme ja sen mahdollisuuksista.

3.3 Toimintatutkimus laadullisena menetelmänä

Kvalitatiivinen tutkimus sisältää laajan, alati kasvavan joukon erilaisia tutkimusmenetelmiä sekä käytänteitä ja tästä syystä on vaikeaa antaa tarkkaa määritelmää siitä, mitä kvalitatiivinen tutkimus varsinaisesti on. Sen määrittelemättömyys mahdollistaa vapaamman liikkumisen ja soveltamisen eri tieteenalojen väleillä, mutta toisaalta altistaa sen epätieteellisyyden kritiikille. (Denzin & Lincoln 2003, 10–12.) Erityisesti positivististen tieteiden (kuten esimerkiksi fysiikan ja kemian) kritiikki kvalitatiivista suuntausta kohtaan koskee sen subjektiivista luonnetta, jonka seurauksena tutkimuksesta voidaan katsoa tulevan enemmänkin kaunokirjallisuutta kuin tiedettä. Näiden tieteiden taustaoletuksena on muuttumaton todellisuus, josta voi saada varmaa ja puolueetonta (objektiivista) tietoa empiirisin keinoin. (Denzin & Lincoln 2003, 12.) Tilanne on toinen, mikäli emme oleta muuttumattoman todellisuuden olemassaoloa.

Toimintatutkimuksessa pyritään ottamaan kaikki asianomaiset toimijat mukaan lähtemällä arkipäivän tiedosta ja pyrkimällä sitä kautta luomaan uutta tietoa. Tieto nähdään elävänä ja kehittyvänä, arjen toiminnassa konkretisoituvana prosessina. (Reason & Bradbury 2006, 2.) Toimintatutkimuksen avulla pyritäänkin tuottamaan tietoa käytännön kehittämiseksi tarkastelemalla erityisesti sosiaalista vuorovaikutukseen pohjautuvaa toimintaa. Yhteisistä asioista neuvottelemisen sekä keskustelu kehittämisen suunnista ja keinoista laajentaa toimintatutkimuksen poliittiseksi ja yhteiskunnalliseksi toiminnaksi (Heikkinen 2006, 16–17).

Toimintatutkimus näyttäisi tarjoavan asianmukaisen viitekehyksen demokratian syventämiseen ja laventamiseen. Tämä näkyy pyrkimyksenä vahvistaa ihmisten oikeutta ja kykyä osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon ja heitä koskevan tiedon luontiin. Ennen kaikkea tämä näkyy pyrkimyksenä nostaa hiljennettyjen toimijoiden äänet kuuluviin. Näin ollen valta ja tieto nähdään olennaisesti kytkeytyvän toisiinsa. (Reason & Bradbury 2006, 10.) Totena pidetyt asiat määritellään usein vallan avulla, jolloin eniten voimavaroja hallussaan pitävä näkemys valitaan, eivätkä vallan keskipisteestä kaukana olevat saa ääntään kuuluviin. (Heikkinen ym. 2006, 174). Heikkisen ym. (2006) mukaan tieto ja valta ovat erottamattomia, jolloin totuuden ja tiedon tulkinnallinen luonne korostuu. Historia ja todellisuus ovat täten kertomusta ja myyttiä, joka ei sisällä objektiivista totuutta. Valta tuottaa subjektin, jolloin yksilöä ei ole olemassa ilman häntä määrittäviä valtasuhteita. Valta ei tällöin ole jotain, joka täytyisi poistaa, vaan sitä tarvitaan, jotta yksilöt olisivat olemassa. Valta onkin olennainen osa ihmisten sosiaalista toimintaa ja välttämätön yksilöiden ja instituutioiden olemassaololle. (Heikkinen ym. 2006, 174–176.)

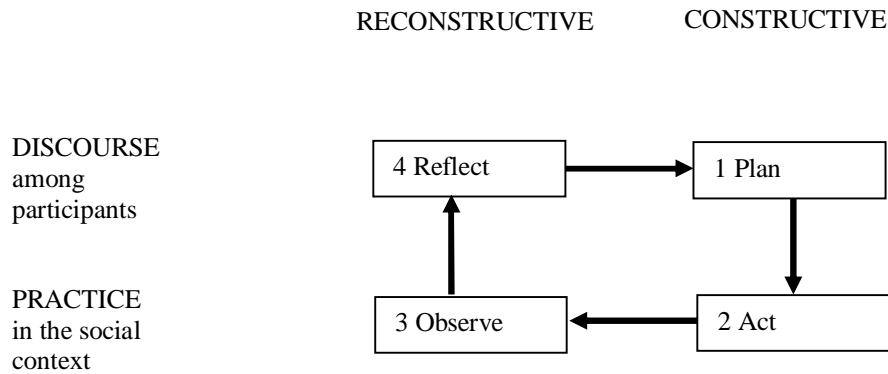
Toimintatutkimusta tarkastellaan usein teknisestä, praktisesta ja kriittisestä (emansipatorisesta) näkökulmasta (ks. Carr & Kemmis 1986, Suojanen 1992). Nämä näkökulmat tai tiedonintressit eroavat toisistaan sen suhteen, mihin niillä pyritään vaikuttamaan, minkälainen rooli tutkijalla on sekä minkälaisena tutkijan ja osallistujien välinen suhde näyttäytyy.

Suojasen (1992) mukaan tiedon intressin ollessa tekninen tutkija näyttäytyy ulkopuolisena havainnoijana ja osallistujat passiivisina kohteina. Tällöin pyrkimyksenä on syy-seuraus-suhteiden havainnointi. Praktisessa orientaatioissa osallistujat ovat aktiivisemmassa roolissa sillä siinä tavoitteena on saada heidät ymmärtämään omaa toimintaansa paremmin. Tutkija

pysyy edelleen ulkopuolisen havainnoijan asemassa. Kriittisessä toimintatutkimuksessa tutkija puolestaan pyrkii osallistumaan toimintaan tasavertaisesti yhdessä opettajan kanssa toimintaa tutkien. (Suojanen 1992, 12.) Kriittisen toimintatutkimuksen muutostavoitteet ovat yhteisesti laadittuja ja niistä otetaan yhteinen vastuu. Käytäntö ja teoria nähdään vuorovaikutteisina ilmiöinä. (Carr & Kemmis 1986, 203–205.) Päämääränä on valtauttaa osallistujia valvomaan demokraattisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumista (Carr & Kemmis 1986, 205). Toimintatutkimuksen ihmiskäsitykseen kuuluukin, ettei ihmistä nähdä vain passiivisena tarkastelun kohteena, vaan aktiivisena yhteisöä määräävänä toimijana. Ihmisen on mahdollista tulla tästä tietoiseksi ja tätä kautta vaikuttaa oman ympäristönsä kehittämiseen. (Suojanen 1992, 20.) Toimintatutkimukseen näyttäisi sisältyvän ajatus ihmisen kasvatettavuudesta kriittiseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi.

Tutkijan rooli tutkijan ja osallistujan välimaastossa on nähty toimintatutkimuksessa problemaattisena (Suojanen 1992, 20). Muun muassa Toulmin (1996, 52–56) on kritisoinut toimintatutkimusta epätieteellisyydestä viitaten tutkijoiden osallistuvaan rooliin. Hänen mukaansa tutkijoiden osallistuminen toiminnan kehittämiseen tuo liiaksi mukanaan kontrolloimattomia ja tiedostamattomia elementtejä. Toisaalta samalla argumentilla voitaisiin kritisoida myös antropologista ja etnografista tutkimusta. Nähdäkseni tutkijan osallistuva luonne on olennainen, sillä hänen teoreettinen tietämyksensä ilmiöstä tuo toiminnan kehittämiseen lisäsyvyyttä. Etenkin tiedonintressin ollessa kriittinen tutkijan rooli toimintaa reflektoivana ja kehittävänä toimijana on perusteltua.

Toimintatutkimukselle ominaista on sen syklimäinen luonne, joka muodostuu konstruoinnin (uutta rakentavaa ja tulevaisuuteen suuntaavaa) ja rekonstruoinnin (toteutuneen toiminnan havainnointi ja arviointi) vaiheista (ks. KUVIO 2). Toisin sanoen käytäntö ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin keinä, jotka johtavat jälleen uusiin kehittämisideoihin (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–80).



KUVIO 2. Toimintatutkimuksen vaiheet Carr & Kemmisin (1986, 186) mukaan.

Kuviosta käy ilmi, että reflektion ja suunnittelun vaiheet ovat keskustelua tutkimuksen eri osapuolten välillä, kun taas toiminta ja havainnointi ovat käytäntöä sosiaalisessa kontekstissa.

Toimintatutkimuksen vaiheita tai spiraalia on arvosteltu kaavamaisuudesta ja sen mahdollisista kahlitsevista vaikutuksista tutkijaan. Tutkija saattaa yrittää erottaa tutkimuksen vaiheet toisistaan ja turhautua, kun ei kykene siihen täsmällisesti. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37.) Tästä syystä olisikin muistettava, että todellisuudessa nämä vaiheet tapahtuvat jokseenkin yhtä aikaa, eikä näitä ole siis mahdollista täysin erottaa toisistaan (Heikkinen, Rovio, Kiilakoski 2006, 80).

3.4 Aineiston keruun menetelmät

Koska jokainen tutkimusprosessi on omanlainen, on myös menetelmät valittava tutkimusasetelman vaatimusten mukaisesti. Päätökset sen suhteen mitä ja miten tallentaa ovat olennainen osa tutkimusprosessia ja siitä oppimista. (Kemmis & McTaggart 1988, 20.). Toimintatutkimus hyödyntää samoja menetelmiä aineiston keräämisessä kuin esimerkiksi etnografia. Ensisijaiseksi aineistoiksi muodostuivat osallistuvan havainnoinnin avulla tuotetut havaintopäiväkirjat ja videot. Täydentävinä aineistoina hyödynnän lasten haastatteluita, keskusteluita opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa sekä opettajan tuottamia tekstejä (ns. yksityisiä dokumentteja). Monipuolisen aineiston päämääränä on parantaa tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimuksen aikana yhteistyö etenkin opettajan kanssa oli tiivistä. Prosessin suunnittelusta ja kehittämisestä käydyt keskustelut eivät rajautuneet koulun sisään, vaan kävimme niitä opettajan kanssa myös uimassa käydessämme, junassa matkustaessamme, kahvilassa istuessamme sekä usein myös iltaisin puhelimen välityksellä. Alkuperäisenä pyrkimyksenäni oli dokumentoida kaikki toimintatutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti. Informaaleissa tilanteissa käydyt keskustelumme olivat kuitenkin haastavia tallentaa, ja huomasin jo pian oman rajallisuuteni havaintomuistiinpanojen tekijänä. Osallistuva havainnointi osoittautui haastavaksi aineistonkeruun menetelmäksi, sillä se muun muassa esitti kysymyksen tutkijan osallistumisen asteesta. Toisaalta, koska tutkimusotteeni on toimintatutkimuksellinen, asetin yhdeksi päämääräkseni pyrkiä osallistamaan tutkimukseeni kuuluvat toimijat siten, että toiminnan olisi mahdollista jatkua myös ilman tutkijan tukea ja tarjoamaa resurssia. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 85).

Havaintojen luotettavuus asettuu helposti vaakalaudalle jo siitäkin syystä, että havainnoiminen, kuten havaitseminen yleensä, on todella valikoivaa. Mitä korkeatasoisempia päätelmiä tutkija tekee, sitä enemmän tulkintaa ne sisältävät. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 315.) Lisäksi tutkija saattaa olla tietämätön nykytilaan olennaisesti vaikuttavista menneistä tapahtumista, hänen läsnäolonsa saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen oleellisella tavalla tai tutkija saattaa kiintyä ryhmään ja näin ollen alkaa tarkastella sitä liian puolueellisesti (Cohen, Manion & Morrison 2000, 129). Tuotti suurta työtä saada kirjoitettua tilanteista mahdollisimman kattavasti. Toimintatutkimuksessa on jo havainnointivaiheessa tarpeellista muodostaa tilanteista jonkin asteisia tulkintoja, joiden avulla toimintaa voitaisiin myöhemmin kehittää. Osittain tästä syystä otin videonin vahvemmin mukaan tutkimukseeni. Tähän, kuten tutkimukseni tekemiseen yleensäkin, olin kysynyt luvan jokaiselta lapselta itseltään, heidän huoltajiltaan, opettajalta, rehtorilta ja Vantaan opetusvirastolta. Tämän voidaan katsoa tukevan tutkittavien suojaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128).

Luokan koosta, pulpettien järjestyksestä ja kameran linssistä johtuen en saanut mistään kohden koko luokkaa kerralla näkyviin. Lisäksi yksi oppilas kieltäytyi aluksi videokuvaamisesta. Jouduin siis aina videonin aloittaessani pyytämään häntä vaihtamaan paikkaa jonkun muun kanssa. Toisen tutkimusviikon alussa päätin keskustella asiasta kuvauksesta kieltäytyneen oppilaan kanssa ja hän antoi luvan videokuvaamiseen. Asetin videokameran luokkaan sellaiselle paikalle, josta sitä ei tarvitsisi siirtää aina tunnin

päätyttyä ja josta mahdollisimman suuri osa luokan toimijoista näkyi. Nauhoitin luokasta yhteensä kymmenen tuntia materiaalia erilaisista tilanteista, jotka mielestäni tuntuivat tutkimukselleni relevanteilta. Videokuvaaminen lisäsi omaa toimijuuttani siinä mielessä, etten kokenut, että minun tulisi kirjoittaa kaikki tapahtumat mahdollisimman tarkasti ylös.

Koska halusin korostaa lasten näkökulmaa ja osallistaa heitä myös toiminnan kehittämiseen, päätin jo varhaisessa vaiheessa haastatella muutamaa luokan toimijoista. Valitsin yhdeksän haastateltavaa omien havaintojeni perusteella. Pysin haastattelemaan mahdollisimman monenlaisia luokan vaikuttajia aktiivisimmista ja äänekkäimmistä passiivisimpiin ja hiljaisimpiin. Haastattelut kestivät 15–45 minuuttia. Haastattelin sellaisia toimijoita, jotka olivat olleet mahdollisimman vähän poissa ja joiden toiminnan olin kokenut erityisen kiinnostavaksi.

Haastatteluita voitaisiin kutsua puolistrukturoiduiksi teemahaastatteluiksi, sillä varsinaiset teemat pysyivät kaikille haastateltaville samoina käsittelyjärjestyksen muuttuessa haastateltavan halukkuuden ja mielenkiinnon mukaan. Teemat perustuivat tutkimuksen viitekehykseen (ks. LIITE 2). Koin tarpeelliseksi aloittaa haastattelun ”muistelemalla menneitä”, jolloin haastateltavat saivat tuoda tuntemuksiaan ja ideoitaan julki. Tavoitteenani oli saada aikaan rento ja kuunteleva ilmapiiri. Toisena käsittelimme lasten vaikutusmahdollisuuksia. Tähän teemaan kuuluivat myös haastateltavien kokemukset erilaisten päätöksentekotapojen toimivuudesta sekä vallan jakautumisesta luokkahuoneessa sukupolvien välillä. Kolmannessa teemassa (Oma luokka ja kaikkien osallistuminen) keskustelimme jokaisen oppilaan osallistamisen mahdollisuuksista ja tarpeellisuudesta sekä yleisesti omista kokemuksista suhteessa luokkaan. Joistain aihepiireistä saatettiin keskustella enemmän kuin toisista. Usein päädyttiin myös keskustelemaan kokonaan uusista aihepiireistä. Yhden haastateltavan kanssa päädyimme miettimään, millainen hänen unelmakoulunsa olisi, kun varsinaiset haastattelun aihepiirit vaikuttivat liian haastavilta. Tätä keskustelua jouduin välillä vahvistikin ohjaamaan apukysymyksillä. Suurin haaste, joka haastatteluun liittyi, oli oma kokemattomuuteni tutkijana, joka näyttäytyi välillä muun muassa liian johdattelevina kysymyksinä. Tähän olen haastatteluita analysoidessani pyrkinyt kiinnittämään huomiota. Usein haastattelutilanteet lähenivät vastavuoroista keskustelua, jotka ainakin itselleni jäivät mieleen erityisen positiivisina kokemuksina yhteisen tiedon luonnista. Haastattelurunko jäi mielestäni hieman puutteelliseksi, vaikka työstin sitä hartaasti ja sain alkuperäisestä puolentoista sivun kysymyslistasta muodostettua

kolme teemaa. Ajattelin, että lapset jaksavat olla haastateltavina paremmin, mikäli teemoja on vain muutama. Näytin näitä teemoja myös opettajalle ja avustajalle, ja heidän mielestään ne olivat toimivia.

Keskustelut eroavat haastatteluista siinä, että niissä ei ole ennalta suunniteltua struktuuria, vaan osallistujat keskustelevat vapaammin aiheesta. Nauhoitetuista keskusteluista olen hyödyntänyt analyysissäni eniten loppukeskustelua, jonka kävimme opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa. Loppukeskustelussa arvioimme vapaasti prosessia hyötyjen, haasteiden ja kehitysehdotusten kannalta. Tein muista nauhoitetuista keskusteluistamme myös muistiinpanoja, joiden katson olevan riittäviä tutkimukseni tarkoituksen kannalta. Koska loppukeskustelu jäi mielestäni hieman keskeneräiseksi, pyysin opettajaa kirjoittamaan kokemuksiaan paperille loppukeskustelun tematiikan hengessä. Opettaja jatkoi näiden yksityisten dokumenttien (Tuomi & Sarajärvi 2003, 86) kirjoittamista kenttäjaksoni päättymisen jälkeenkin aina maaliskuun 2008 loppuun saakka.

3.5 Aineistojen analysointitavat

Aloitin haastattelun litteroinnin heti haastattelun tehtyäni ja sain transkriptiot valmiiksi noin viikon kuluttua viimeisestä haastattelusta. Aloin lukea niitä läpi luokitellen ja teemoitellen niitä WeftQDA-ohjelman avulla. Lasten haastatteluista ei vielä tässä vaiheessa noussut mitään mihin olisin halunnut tarttua, koska halusin aineiston kuvauksessa ja analyysissä kertoa lukijalle yksityiskohtaisesti myös siitä, mitä teimme luokahuoneessa. Näin tämän toimintatutkimuksen raportoinnin yhdeksi päätarkoituksista. Käytännön yksityiskohtaisen kuvaamisen tarkoituksena oli myös tarjota opettajakollegoilleni pääsy kehittämäämme toimintamalliin ja täten mahdollistaa myös sen soveltaminen heidän omaan luokkaansa. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 43) mukaan toimintatutkimuksen raportointi tarinan muotoon on kiinnostava ja tieteenfilosofisesti perusteltu tapa. He näkevät kertomuksen olevan erilainen, mutta yhtä perusteltu inhimillisen ymmärryksen muoto kuin loogisten propositioiden avulla rakennettu argumentaatio. Tässä he mukailevat Brunerin (1986) teoriaa narratiivisen tietämisen ja paragmaattisen tietämisen muodoista. Narratiivista tutkimusotetta hyödyntävässä analyysissä menetelmällisenä inspiraationa on toiminut Coffey & Atkinson (1996). Kertomuksellisuuden apuna käytön haasteena on nostaa teoria kertomuksesta esiin. Toisaalta parhaimmillaan tarinalla voidaan tuoda esiin käytännön ja teorian yhteys

(Heikkinen & Jyrkämä 1999, 43.) Tässä tutkimuksessa havaintopäiväkirjat olivat merkittävä aineisto siitä syystä, että niiden avulla oli mahdollista rakentaa kertomusta nostamalla esiin tilanteita ja havaintoja, jotka videointi jätti ulkopuolelleen.

Ensisijaiseksi aineistokseni muodostuivat havaintopäiväkirjat sekä videot. Havaintopäiväkirjojen ja videoiden rajausta tapahtui jokseenkin yhtä aikaa. Videoaineiston rajaamisessa (ks. TAULUKKO 1) ja analysoinnissa suurena apuna toimi Korvelan (2003) väitöskirja.

Purkamisen vaihe	Aineiston laajuus	Aineiston rajaus
1. Esikatselu	Koko aineisto	Tilanteet, joissa yhteistä päätöksentekoa
2. Karkea purku	Tilanteet, joissa yhteistä päätöksentekoa	Asioiden käsittelytunnit
3. Transkriptio	Asioiden käsittelytunnit	

TAULUKKO 1. Videoaineiston purkamisen vaiheet ja rajaus.

Päätin ottaa primaariaineistoni aluksi kronologisesti haltuun. Aloitin lukemalla havaintopäiväkirjaa. Olin merkinnyt ylös kaikki tilanteet, jolloin olin käyttänyt videokameraa. Aina kun saavuin tällaiseen kohtaan, katsoin videon tilanteesta. Kirjasin ylös videon nimen, keston, päivämäärän, ajankohdan ja lyhyen kuvauksen sen tapahtumista. Pyrin saamaan kokonaiskuvan prosessista. Koska minua kiinnostivat tilanteet, joissa asioista päätettiin yhdessä, rajasin havaintopäiväkirja- ja videoaineistoni tilanteisiin, joissa esiintyi yhteistä päätöksentekoa. Katsoin nämä tilanteet uudelleen videolta ja tein niistä karkean purun. Karkea purku on periaatteessa havaintomuistiinpanojen tekemistä (Korvela 2003, 38). Merkitsin tällöin ylös videolla esiintyvät puheenaiheet ja tapahtumat.

Tämä rajaus ei kuitenkaan tyydyttänyt minua, sillä siihen kuului monenlaista päätöksentekoa arvioitavan keskusteluohjeen äänestämisestä puheenaiheen valintaan ja lasten nostamista asioista keskusteluun. En kokenut sen muodostavan selkeää kokonaisuutta. Sen sijaan asioiden käsittelytunnit muodostivat johdonmukaisen ja prosessille keskeisen kokonaisuuden. Niissä tehtiin yhdessä päätöksiä (pääasiassa) lasten esiin nostamien asioiden suhteen. Tein näistä tilanteista transkription. Usein transkription tekemisessä on käytetty keskusteluanalyttisessa traditiossa kehitettyjä keskustelun merkitsemistapoja, jolloin nämä merkitsemistavat ovat todella yksityiskohtaisia.

Transkriptioon saatetaan esimerkiksi merkitä puhujien katseiden suuntia ja eleitä sekä tilanteeseen liittyviä artefakteja. (Korvela 2003, 38.) Koska oma tutkimukseni keskittyy laajemman kokonaisuuden tarkasteluun eikä varsinaiseen keskusteluanalyysiin, en merkinnyt omaan litteraattiini edellä mainittujen lisäksi muun muassa taukojen pituuksia tai kaikkia päälle puhuttuja puheenvuoroja.

Järjestin primaariaineistoani lukemalla sitä läpi ja tekemällä havaintoja demokratian syvyyteen ja laveuteen liittyen. Etsin episodeja, joissa näitä ulottuvuuksia määritellään. Analyysini etenikin aluksi teoriaan pohjaten. Tämä ei mielestäni vielä riittänyt, ja aloin muodostaa aineistolähtöisesti luokituksia, jotka määrittäisivät demokratiakasvatusta. Tässä vaiheessa analysoin opettajan ja avustajan kanssa käydyn loppukeskustelun transkriptin sekä opettajan tuottamat tekstit teemottelemalla niitä WeftQDA-ohjelman avulla. Koska olimme tarkastelleet prosessia hyötyjen, haasteiden ja kehitysehdotusten kautta, lähdin analyysissäni tästä luokituksesta. Nostin aineistosta teemoja kuten taidot, taitojen kontekstisidonnaisuus, tiedot, motivaatio, ajan rajallisuus, osallistumisen epätasaisuus ja pedagoginen suhde. Aloin peilata näitä havaintojani primaariaineistooni ja kirjallisuuteen. Tämän prosessin seurauksena tein synteessin aineistoni ja aiemmin esittämieni demokratiakasvatuksen osa-alueiden kanssa. Lasten haastatteluita käytin lopulta toissijaisena, ensisijaista aineistoani täydentävänä, aineistona. Lasten haastattelujen pääfunktio olikin lopulta heiltä nousevien ideoiden välittäminen opettajalle ja toisaalta myös näiden ideoiden ottaminen huomioon jatkosuunnittelussa. Analysoin lasten haastatteluja etsimällä niistä seikkoja, jotka tukevat ja vastustavat muista aineistoista tekemiäni tulkintoja.

4 Luokkahuonedemokratia käytännössä

4.1 Toimintatutkimus tässä tutkimuksessa

Lasten osallisuuden edistäminen vaatii toimintakulttuurin muuttamista aidosti osallistavaan suuntaan (Kiilakoski 2007, 17). Koska toimintatutkimus parhaimmillaan johtaa uuteen demokraattiseen keskustelukulttuuriin, jonka kautta yhteisön on mahdollista havahtua pohtimaan esimerkiksi tasa-arvokysymyksiä, on se olennaisesti kytköksissä muodostamaani teoriapohjaan. Lasten kanssa tehtävässä toimintatutkimuksessa on oleellista, ettei lapsia nähdä stereotyyppisesti kyvyttöminä tai vastuuttomina toimijoina, vaan aktiivisina osapuolina, joiden aktiivisuuteen vaikuttaa pitkälti se, millaisia mahdollisuuksia aikuinen heille antaa tai heiltä suvaitsee (Kiili 2006, 68–71).

Omaa lähestymistapaani voisi kuvata kriittiseen tiedonintressiin pohjautuvaksi. Luokassa tapahtuva kehittämistyö ei ollut vain minun interventiooni pohjautuvaa, vaan yhdessä opettajan kanssa suunniteltua. Tosin toteutusvaiheessa opettajalla oli vetovastuu. Tällöin toimin lähinnä havainnoijana ja osallistuin toimintaan mikäli koin sen tarpeelliseksi. Kriittisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kasvatusta tulisi tarkastella kasvatustodellisuudesta käsin, samalla pyrkien kehittämään sitä (Carr & Kemmis 1986, 156). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli muuttaa käytäntöä osallistavammaksi ja demokraattisemmaksi.

Carr & Kemmis (1986) ovat todenneet, ettei yhden syklin toteuttaminen riitä täyttämään toimintatutkimuksen kriteereitä. Koska varsinainen kenttäjakso oli verrattain lyhyt (periaatteessa vain yhden suuren syklin mittainen), puhuisin oman tutkimukseni kohdalla ennemminkin pienoistoimintatutkimuksesta. Toisaalta olemme olleet tiiviissä yhteistyössä opettajan kanssa varsinaisen kenttätöön päätyttyäkin ja hän on raportoinut minulle näkemyksiään alulle panemastamme toiminnasta. Tässä suhteessa kehittäminen on ollut pitkäaikaista. Toimintatutkimuksessani on yhden suuren syklin lisäksi useita ”pienempiä syklejä”, jotka kietoutuvat toisiinsa luvussa 4.3. Luvun 4.2 tarkoituksena on kuvata päätöksentekoon osallistumista edistäviä käytänteitä ja luvussa 5 kokoa tutkimukseni yhteen käyttäen hyväkseni loppuarviointia, haastatteluita sekä opettajan kirjoittamia tekstejä. Olen koonnut alla olevaan taulukkoon toimintatutkimukseni vaiheet.

Tutkimuksen luku	Toimintatutkimuksen vaihe	Ajankohta	Tapahtuma
4.2 Luokkahuonedemokratiaa edistävät käytänteet	<i>suunnittelu</i>	lokakuu	Yhteydenotto opettajaan. Puhelinkeskustelut.
		2.11. ja 21.11.	Intressien ja tarpeiden yhteen sovittaminen.
		17.–18.12.	Luokkaan tutustuminen. Sosiogrammin teko.
	<i>(ja toiminta)</i>	7.1.	Hölotysboksin esittely.
		8.1.	Keskustelusaäntöjen tekeminen.
		8.1.	Hölotysboksin lappuihin tutustuminen.
4.3 Lapset päätöksentekijöinä asioiden käsittelytunneilla	<i>toiminta ja havainnointi</i>	11.1.	Jonojärjestyksestä päättäminen.
		11.1.	Välituntitoiminnasta päättäminen.
		18.1.	POPS:n liikunnan osion lukeminen.
		21.1.	Liikunnan ehdotusten käsittely pienryhmissä.
		22.1.	Liikuntatuntien sisällöistä päättäminen.
		22.1.	Liikennepoliiseista päättäminen.
		25.1.	Parien valinta.
		28.1.	Parien valinta jatkuu.
		31.1.	Luokan säännöistä keskustelu.
		1.2.	Viihtyisä vartti.
5 Demokratiaan kasvaminen	<i>reflektio ja kehittäminen</i>	28.1.–1.2.	Lasten haastattelut.
		31.1.	Loppukeskustelu aikuisten kanssa.
		helmi- ja maaliskuu	Opettajan tuottamat kirjoitukset.

TAULUKKO 2. Toimintatutkimuksen vaiheet tässä tutkimuksessa.

4.2 Luokkahuonedemokratiaa edistävät käytänteet

Tutkimuksen voidaan katsoa varsinaisesti alkaneen lokakuussa 2007, jolloin tapasimme opettajan (Timo) kanssa ensi kertaa asian tiimoilta ja aloimme suunnitella luokassa toteutettavaa interventiota, jonka avulla luokan demokraattisia käytänteitä voitaisiin lisätä.

Timo reflektoi, että tutkimukseni oli alkanut jo silloin kun soitin hänelle ja ehdotin hänen luokkaansa tutkimuspaikaksi. Timo oli tämän seurauksena alkanut pohtia demokratiaa luokkahuoneessa sekä osittain tästä syystä laittanut käyntiin välkkätoiminnan ja jalkapallokomitean⁵. (Havaintopäiväkirja 17.12.2007.)

Tapasimme syksyllä kolmesti ja kävimme asian tiimoilta useita puhelinkeskusteluja. Joulukuussa vietin kaksi tutustumis- ja suunnittelupäivää tutkittavassa luokassa, jolloin täsmensimme suunnitelmaamme. Pyrimme ottamaan luokassa toimivan koulunkäyntiavustajan mukaan suunnitteluun. Koulunkäyntiavustajan mukaan ottamista vaikeutti se, että hän oli luokassa vain maanantaisin ja perjantaisin.

Opettajan mukaan luokkalaisten osallistuminen keskusteluun oli epätasaista, joten yhdeksi alustavista tavoitteistamme valitsimme ”hiljaisimpien” luokan toimijoiden osallistamisen. Mikäli haluamme pyrkiä Kerrin (1999, 6-8) esittämään maksimaaliseen demokratiakasvatukseen ja välttää turvautumisen vain jo valmiiksi aktiivisiin oppilaisiin, on hiljaisten osallistaminen mitä olennaisiin tehtäviin. Osallistumisen epätasaisuuden lisäksi opettajan koki ongelmalliseksi jokaisen oppitunnin alkuun sijoittuvan kysymyssateen, joka vei aikaa varsinaisten oppisisältöjen opettamiselta. Opettaja totesi lasten esittämät kysymykset sinänsä arvokkaiksi, mutta omaa työntekeä jossain määrin vaikeuttavaksi tekijäksi.

Mikäli lapsia ajatellaan vain kohteina, joille toimintaa tehdään, ei demokratiaan kasvaminen ole kovinkaan vankalla pohjalla (Kiilakoski 2007, 18). Päätimmekin lähteä kehittämään systeemiä, joka mahdollistaisi lasten tekemien aloitteiden ottamisen keskustelun lähtökohdaksi, mutta jolle olisi varattu jokin tietty aika luokan viikkojärjestyksessä. Useat tutkijat (mm. Kiili 2006, Vesikansa 2002, Ahonen 2005b) toteavat ajan ja tilan tärkeiksi demokratiaa mahdollistaviksi tekijöiksi. Haasteisiin vastataksemme otimme tavoitteiksemme päätöksenteon harjoittamisen, johon olennaisesti kuuluvat perusteltujen ehdotusten muodostaminen ja ilmaiseminen sekä toisten huomioon ottaminen (kohtuullisuus). Puitteet demokraattisen päätöksenteon

⁵ Opettaja oli kehittänyt käytänteen, jossa lapset aina poikapareittain ja tyttöpareittain suunnittelivat leikin, jota leikittiin yhdellä välitunnilla. Samaa sukupuolta olevien tuli osallistua samaa sukupuolta olevien suunnittelemiin leikkeihin. Vastakkaiselle sukupuolelle osallistuminen oli vapaaehtoista. Tämän varsinaisesta demokraattisuudesta keskustelimme myöhemmin. Jalkapallokomitea liittyi välitunneilla esiintyneisiin riitoihin jalkapallopeleissä. Komitean tehtävänä oli muodostaa kaikille yhteiset säännöt välituntipeleihin.

opiskelulle olivat hyvät, sillä opettaja oli jo pitkään vaatinut lapsia perustelevaan ehdotuksensa, ja usein perusteluja ei tarvinnut edes kysyä, vaan lapset esittivät ne automaattisesti. Lisäksi luokassa oli aiemmin käytetty keskustelusääntöjä ohjaamaan pienryhmätyötä. Keskustelusäännöt otettaisiinkin jälleen vuoden alusta käyttöön.

Teimme joulukuussa suuntaa-antavan sosiogrammin, jonka perusteella sain kuvaa luokan sosiaalisesta tilanteesta. Sosiogrammi toteutettiin niin, että lapset saivat toivoa kolmea luokkalaista, kenen kanssa he mieluiten tekisivät käytävässä töitä. Vastausten perusteella sekä pojissa että tytöissä oli toimijoita, jotka jäivät täysin sosiaalisen kentän ulkopuolelle. Vaikka kysymyksen ei voida suoraan katsoa kuvaavan luokan sosiaalista järjestystä, kuvasi se opettajan mielestä tilannetta hyvin. Sosiogrammin tulosten pohjalta opettaja suunnitteli uuden istumajärjestyksen, käytäväryhmät, keskusteluryhmät sekä työparit. Käytäväryhmät hän toteutti lasten toivomusten mukaisesti. Muissa hän pyrki rikkomaan vallitsevaa sosiaalista järjestystä, jotta marginaalissa olevat saataisiin lähemmäs sosiaalista keskiötä.

Vierailupäivien aikana pyrin ottamaan jokaiseen lapseen henkilökohtaisen kontaktin. Keskustelimme lasten kanssa tutkimuksestani ja he saivat esittää minulle kysymyksiä. Kaikki oppilaat palauttivat tutkimusluvan ja suostuivat tutkimukseen myös henkilökohtaisesti.

4.2.1 Hölötysboksi

Hölötysboksen tarkoituksen auki kirjoittaminen onnistunee aineistoesimerkin avulla. Saaraa on askarruttanut kysymys hölötysboksen synnystä. Haastattelussa hän saa tilaisuuden kysyä sitä minulta.

Saara: Kuka ton hölötysboksen keksi?

T: Ai kuka sen keksi? No mä itse asias luin yhtä kirjaa, jossa oli semmonen ideaatikko johon lapset sai käydä laittamassa niitä ideoitaan. Mut sitte, itse asiassa tähän keksitte sen hölötysboksi-nimen.

Saara: Nii-i.

T: Ja sit me Timon kans keksittiin ne, et voi olla neljä erilaista lappua ja et niis vois olla jonku piirtämät kuvat. Ja sit me ollaan koitettu aina ottaa teiltä aika paljon ideoita, että mitä te sanotte ni. Onks sun mielestä kaikki mitä laput mitä on menny sinne hölötysboksiin ni toteutunu jotenki? Tai kaikki sun ehdotukset?

Saara: On mun mielestä.

T: Onks se tärkeätä et ne kaikki jotenki, jossain määrin toteutuu?

Saara: No, ei se silleen, et esimerkiksi ei aina kun Riina ja Liina ja minä ja Cecilia pistettiin se, et haluaisin enemmän hauskanpitoa, ku minä ja Cecilia pistettiin se sen jälkeen ni et koko luokan kanssa, ni sit se on sillai, että ei voi vaikka joka päivä leikkii, koska sitten joku muuta [?] jotain mitä pitäis oppii.

T: Nii.

Saara: Ei se niin tärkeet sillein oo.

T: Onks se tärkeetä sitte, että pääsee ehdottamaan?

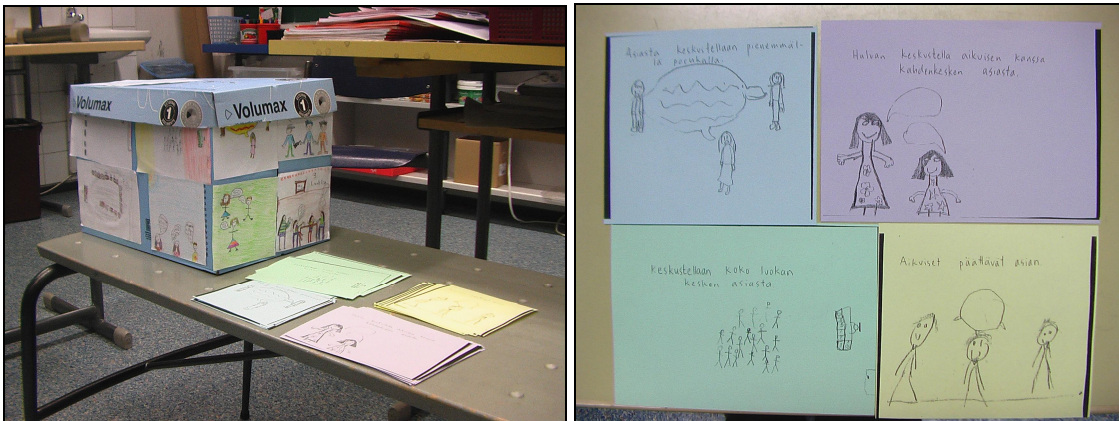
Saara: On, koska ainaki jos ehdottaa, ni sillen se saattaa toteutuu tai niinku useimmat toteutuu. (Saaran haastattelu 29.1.08.)

Kiili (2006) on käyttänyt ideaatikkoo lasten ehdotusten ja ajatusten esiin nostamisen työkaluna. Ideaatikko ei kuitenkaan nimenä saavuttanut suurta suosiota, joten äänestyksen tuloksena siitä tuli hölötysboksi. Vesikansan (2002, 17) mukaan demokratian toteutumisessa olennaista on, että kansalaiset voivat tuoda kokemuksiaan ja tuntemuksiaan julki. Edellisessä aineistolainauksessa Saara toteaa, että on tärkeää päästä ehdottamaan, mutta ehdotusten ei tarvitse aina toteutua. Pidimme opettajan kanssa tärkeänä käsitellä kaikki hölötysboksiin tulevat laput. Koska emme halunneet vain mielivaltaisesti päättää miten lasten esille nostamat asiat käsiteltäisiin, päätimme ulottaa lasten vaikutusvaltaa myös käytettäviin työtapoihin. Ensimmäisenä koulupäivänä demonstroimme lyhyen teatteriesityksen avulla hölötysboksen käyttötarkoituksen. Siinä kaksi oppilasta päätti jonotustilanteessa esiintyneen konfliktin jälkeen nostaa tämän ongelman keskusteluun. He kirjoittivat tyhjälle lapulle ”jono” ja laitoivat sen boksiin. Tästä oli mielestämme hyvä jatkaa lappujen idean selvittämiseen.

Lapset saivat suunnitella kuvituksen boksiin laitettavien lappujen toiselle puolelle. Kuvien tarkoituksena oli, että laittaessaan lappua hölötysboksiin lapsen oli mahdollista samalla ehdottaa, kuinka hän haluaisi asiaa käsiteltävän (ks. KUVA 1). Jokainen lapsista piirsi kuvan heidän ryhmälleen valitusta aiheesta. Piirroksiin ei saanut laittaa nimiä, joten lapset eivät periaatteessa tieneet, mikä kenenkin työ oli. Näin pyrimme vähentämään kilpailuasetelmaa äänestäessämme suljetulla lipulla kustakin ryhmästä parhaiten tapahtumaa havainnollistavan kuvan. Parhaiten tapahtumaa kuvaavat työt monistettiin kukin erivärisille papereille. Hölötysboksen ”rakentaminen” vei enemmän aikaa kuin mitä olimme suunnitelleet, vaikkakin tällä oli olennainen vaikutus siihen, kuinka omakseen luokkalaiset hölötysboksen tunsivat. Neljän erilaisen lapun käyttötarkoitus jäi tässä vaiheessa vielä hieman epäselväksi useille oppilaille. Toisaalta niiden käyttötarkoitusta kerrattiin jatkuvasti prosessin eri vaiheissa. Motivaatiota hölötysboksen käyttöön pyrimme

lisäämään antamalla lasten liimata omat työnsä boksin ulkoseinämiin ja kanteen. Näin he pääsivät osaltaan määrittelemään boksin ulkonäköä.

Äänestyksen käyttäminen parhaiten tapahtumaa kuvaavan työn valitsemisessa voidaan nähdä kyseenalaisena toimintatapana, sillä se nostaa väistämättä henkilöiden taidot äänestämisen kohteeksi, vaikka kuinka pyrkisi irrottamaan kuvan tekijästään. Yleensäkin voidaan kysyä, onko sellaisista asioista äänestäminen tarpeellista, missä ihmisten ominaisuudet (kuten taiteelliset kyvyt) nousevat äänestyksen kohteeksi, vaikka vain implisiittisesti. Toisaalta onko sen parempi, että opettaja määrittää sen työn, mikä parhaiten kuvaa jotain tapahtumaa?



KUVA 1. Hölytysboksi ja laput: aikuiset päättävät asian (keltainen lappu), keskustellaan koko luokan kesken asiasta (vihreä lappu), asiasta keskustellaan pienemmällä porukalla (sininen lappu) sekä haluan keskustella aikuisen kanssa kahden kesken asiasta (violetti lappu).

Keltaiselle lapulle (aikuiset päättävät asian) kirjoitetut asiat katsoimme olevan toiveita, jotka aikuinen (opettaja) ottaa toiminnassaan ja suunnitelmissaan huomioon. Kenttäjakson aikana keltaisilla lapuilla toivottiin muun muassa levyraatia, sählyä ja perheleikkiä. Keltaiset laput toimivat osaltaan myös opettajan muistilappuina, joihin hän kirjasi lapsilta nousevia aloitteita ja joille hän myös pyysi lapsia kirjoittamaan tunnilla nousseita aloitteitaan muistiin.

Sininen lappu (pienen porukan keskustelu) ei saavuttanut suurtakaan suosiota, sillä vain kaksi asiaa oli kirjoitettu niille: toivomukset pallohipasta ja luokan säännöistä. Luokan säännöistä keskustelun koimme opettajan kanssa tarpeelliseksi käydä koko luokan kesken. Kaksi luokan toimijoista oli kirjoittanut myös lapun ”Omia töitä on tällä viikolla liikaa ja

tulee vielä lisää”, mutta pyysivät minua poistamaan sen, koska se oli heidän mukaansa tullut tarpeettomaksi. Toisaalta voi miettiä, ajattelivatko toimijat kenties astuneensa tässä asiassa liikaa opettajan vallan alueelle ja halusivat sen tähden poistattaa lapun.

Varsinaiset pienryhmän keskustelut käytiin pallomestarin vaihtamisesta (alun perin keltainen lappu) sekä viihtyisästä vartista (yksi violetti ja yksi vihreä lappu). Pallomestarin tehtävä on huolehtia, että luokan pallo tulee välitunnilta takaisin luokkaan, ja pienryhmän piti keskustella ja tehdä päätös sen suhteen, miten pallomestaria vaihdettaisiin niin, että se olisi kaikille reilua. Katsoimme opettajan kanssa tämän olevan pienryhmän päätettävissä, sillä pallon pelaaminen välitunnilla ei koskenut kuin muutamaa luokan oppilaista. Tähän keskusteluun osallistui viisi luokan toimijaa, jotka päättivät asiasta ilman opettajan tai tutkijan väliintuloa. Viimeisenä kenttäpäivänäni viihtyisästä vartista keskusteluun osallistui suurin osa oppilaista. Halusimme, että osallistuminen tähän keskusteluun olisi vapaaehtoista.

Myöskään violetit laput (keskustelu aikuisen kanssa kahden kesken) eivät olleet kovin suosittuja, mutta silti tärkeitä. Edellä mainitun viihtyisästä vartista keskustelun lisäksi yksi toimijoista oli kirjoittanut: ”Voisiko tehdä enemmän eläinprojekteja pareittain?”. Opettaja keskusteli lapsen kanssa aluksi kahden kesken ja ilmoitti myöhemmin koko luokalle, että tiettyinä välitunteina oli mahdollista jäädä opettajan luvalla luokkaan tekemään omia projektejaan. Omat projektit olivat lasten keskuudessa suosittuja.

Vihreät laput (koko luokan keskustelu) olivat selvästi suosituimpia, sillä niiden avulla lapset saivat nostettua asioita koko luokan käsittelyyn. Kaikki laput toimivat pääasiassa käsittelytapaehtoituksina, jolloin lopullinen päätävävalta käsittelytavasta oli aikuisilla. Pyrimme kuitenkin noudattamaan lasten toiveita mahdollisimman pitkälle. Opettaja toisti usein, että kaikesta voidaan keskustella, mutta kaikesta ei välttämättä äänestetä tai päätetä yhdessä. Aikuiset muokkasivat lasten hölötysboksin kautta nostamat asiat ongelmien muotoon, jolloin asioiden käsittelytunneilla käydyt keskustelut olivat ongelman ratkaisuun orientoituneita. Hölötysboksiin tulleet laput olen koonnut tutkimuksen liitteeksi (ks. LIITE 1).

Koska pyrin tarkastelemaan luokkahuonedemokratian kehittymistä, kiinnittyi tarkasteluni pääasiallisesti koko luokan keskusteluihin. Tällöin nostan ensisijaisesti esille vihreille

lapuille kirjoitettuja asioita. Kaikkien lappujen päämääränä oli lasten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen. Pääasiassa vihreiden lappujen kautta nostetut asiat olivat kuitenkin sellaisia, joista käytiin julkinen keskustelu luokassa. Koska tutkimukseni perustuu demokratiakäsitykseen, joka painottaa julkista keskustelua, on tekemäni rajaus perusteltu. ”Pienen porukan päätöksentekoa” emme saaneet varsinaisesti käyntiin prosessin aikana, joten en kokenut pallomestarikeskustelun raporttiini nostamisen lisäävän tutkimuksen merkitystä.

Lähdimme tilanteesta, jossa demokratian syvyys ja laveus eivät olleet tarkoin määriteltyjä. Halusimme lasten nostavan esiin heille merkityksellisiä asioita hölötysboksin kautta, jolloin näkisimme minkälaisiin asioihin he ylipäättään haluavat vaikuttaa luokkahuoneessa. Sen jälkeen tarkastelimme millä tavoin lasten inklusoiminen päätöksentekoon voisi olla mahdollista. Lähtökohtiamme voisi ajatella barberilaisesta näkökulmasta. Tällöin poliittinen tieto – tässä tapauksessa tieto demokratian syvyydestä ja laveudesta – syntyy ja muokkautuu osallistumisen kautta.

4.2.2 Keskusteluohjeet ja -säännöt

Keskusteluohjeet oli luokan vanha käytäntö, joka herätettiin jälleen henkiin vuoden alussa. Nämä perustuivat thinking together -menetelmään, joka oli yksi opettajan kiinnostuksen kohteista (ks. Dawes, Mercer & Wegerif 2000). Ajattelimme näkyville kirjoitettujen keskusteluohjeiden myös edesauttavan deliberaation onnistumista. Keskusteluohjeet valittiin ensimmäisen viikon aikana. Lapset pohtivat aluksi ryhmittäin, minkälaiset keskusteluohjeet takaisivat kaikkien ryhmäläisten oppimisen ja keskustelun avulla saataisiin aikaiseksi mahdollisimman hyvä vastaus. Tavoitteena oli siis deliberatiivisen demokratiateorian hengen mukaisesti keskittyä arvioimaan keskustelussa esitettyjä perusteluita. Pyrkimys kaikkien ryhmäläisten oppimiseen oli yritys vastata Youngin (2000 38–39) esittämään argumenttiin deliberaation joitakin toimijoita poissulkevasta luonteesta. Ohjeita suunniteltaessa tuli huomioida myös opettajan antama keskustelusääntö: ”Älä ole vapaamatkustaja, vaan osallistu ainakin kuuntelemalla ja myös puhumalla”. Jokainen ryhmä päätti neljä ohjetta, ja ohjeet käytiin koko luokan kanssa läpi tunnin lopuksi opettajan kirjatessa ne ylös. Lapset saivat kotitehtäväksi valita ehdottamistaan ohjeista kolme tärkeintä ja perustella valintansa. Tarkastin laput ja annoin ohjeelle yhden pisteen,

mikäli sitä oli ehdotettu ja kaksi pistettä, mikäli perustelut olivat mielestäni hyvät. Hyvän perustelun kriteerinä pidin tässä vaiheessa sitä, ettei ehdotusta ollut perusteltu ehdotuksella itsellään eli esitetty kehäpäätelmää. Lasten tekemän kotitehtävän perusteella kuusi ohjeista otettiin luokan keskusteluohjeiksi, jotka koskivat aluksi vain keskusteluryhmien toimintaa, mutta jotka laajennettiin myöhemmin yksimielisellä päätöksellä koskemaan myös koko luokan keskustelua. Nämä noudattivat yllättävän pitkälle myös demokraattisen dialogin periaatteita (ks. Gustavsen 1992, 31–38). Luokan keskusteluohjeet olen koonnut alle.

Keskusteluohjeet:

**Kaikkia kuunnellaan ja otetaan huomioon.
Autetaan, jos ei osaa.
Ei pelleillä.
Pyydetään perustelemaan.
Puhutaan oman pöydän sisällä.
Keskitytään keskusteluun.**

KUVIO 3. Luokan keskusteluohjeet.

4.2.3 Agendan päättäminen ja asioiden käsittelytunti

Sovimme opettajan kanssa, että torstaisin hölötysboksi avattaisiin yhteisesti, jolloin siellä olevat laput luettaisiin ääneen. Aikuiset tosin lukisivat laput päivittäin. Hölötysboksia avattaessa kerrottaisiin, minkälaisia päätöksiä lappujen suhteen oli ajateltu tai jo tehty. Tämä koskisi ennen kaikkea keltaisia (aikuiset päättää) lappuja. Tällöin päätettäisiin myös asioiden käsittelyjärjestys (agenda) seuraavan päivän asioiden käsittelytunnille. Tämän käytänteen syntymisen taustalla vaikutti Barberin (1984) vahvan osallistuvan demokratian teoria. Koska käsiteltävät aiheet ja kysymykset määrittävät myös saatuja ratkaisuja, on tärkeää, että osalliset voivat olla legitimoimassa aiheiden ja kysymysten muotoa (Barber 1984, 180–181). Päättäessään käsittelyjärjestystä lapset pääsisivät pohtimaan sitä, minkä asian käsittely olisi tällä hetkellä akuuteinta luokkayhteisön kannalta. Agendan päättäminen toteutettiin vapaan keskustelun ja sen jälkeisen äänestämisen kautta. Todellisuudessa asioiden käsittelytuntia jouduttiin usein siirtämään, ja kuten myöhemmin saimme huomata, lasten nostamia asioita oli sen verran runsaasti, ettei yksi tunti viikossa riittänyt niiden käsittelyyn.

Asioiden käsittelytunnin tarkoituksena oli keskustella lasten edellisenä päivänä valitsemasta asiasta ja tehdä myös päätös sen suhteen. Deliberatiivisen ihanteen mukaan pyrimme suuntaamaan keskusteluun, jossa punnittaisiin argumenttien tueksi esitettyjen perustelujen pätevyyttä. Istuimme ringissä, jolloin osallistujilla oli näköyhteys toisiinsa. Usein koko luokan kanssa keskustellessamme käytimme ideoimaamme paneeli-työtappaa, jonka perimmäisenä tarkoituksena oli puhujien määrää rajoittamalla opetella toisten ideoiden kuuntelemista ja näin myös osallistaa hiljaisimpia luokan toimijoita. Tämän taustalla vaikutti pyrkimys aiemmin esiin nostamaani kohtuullisuuteen, eli toisten huomioimiseen ja omien mielipiteiden kriittiseen tarkasteluun. Ajattelimme tällaisen struktuurin mahdollistavan paremmin hiljaisempien toimijoiden osallistumisen keskusteluun ja täten lisäävän osallistumisen symmetrisyyttä.

Paneeli-työtavassa hyödynnettiin käytäväryhmiä⁶, joista yhdellä tai kahdella oli vuorollaan puheenvuoro. Tällöin he muodostivat ehdotuksia käsillä olevasta asiasta muiden luokkalaisten keskittyessä kuuntelemaan. Kun käytäväryhmät olivat saaneet esittää (perustellut) mielipiteensä, oli lupa hetken aikaa keskustella koko luokan kesken vapaasti, täydentää toisten ideoita tai esittää uusia ratkaisuehdotuksia. Usein seuraavana menetelmänä oli äänestäminen joko silmät auki tai silmät kiinni viittaamalla. Äänestää sai useampaa kuin yhtä vaihtoehtoa, mikäli ei osannut tehdä päätöstä vaihtoehtojen välillä. Toisena usein käytettynä menettelytapana oli, että opettaja veti kuluneen keskustelun yhteen, ehdotti päätöstä lapsille, joiden reaktioista päätellen opettaja joko julisti päätöksen tai vei asian äänestykseen. Aina päätöstä ei kuitenkaan saatu tehtyä, mikä ei sinänsä haittaa, sillä demokratiataitojen oppimisen näkökulmasta myös pelkkä julkinen keskustelu on tärkeää.

⁶ Opettaja oli muodostanut nämä joulukuussa tekemämme sosiogrammin perusteella. Luokassa oli tapana päästä välillä käytävään tekemään hommia oman käytäväryhmänsä kanssa. Käytäväryhmiä oli yhteensä neljä, jolloin yhdessä käytäväryhmässä oli 4–5 oppilasta.

4.3 Lapset päätöksentekijöinä asioiden käsittelytunneilla

”Tätä myös tarkoittaa antiikin kuuluisa *paideian* käsite: elämällä demokratiaa kasvaa demokratiaan” (Vesikansa 2002, 17).

Jo se, minkälaisia asioita lapset nostivat yhteiseen keskusteluun, on kiinnostavaa. Vielä kiinnostavampaa on tarkastella, mitä asioita käsiteltäessä tapahtui ja minkälaisista ilmiöistä nämä tapahtumat kertovat.

4.3.1 Jonojärjestys

Jonojärjestys oli aikuisten hölötysboksiin laittama aloite. Ilmeisesti myös lapset kokivat aiemman menettelytavan (vapaan jonojärjestyksen) ongelmalliseksi, olivathan he äänestämällä valinneet jonojärjestyksen asioiden käsittelytunnin aiheeksi. Asioiden käsittelytunnin tavoitteena oli löytää ratkaisu, joka vähentäisi riitoja jonottaessa. Koska kyseessä oli ensimmäinen asioiden käsittelytunti, myös aikuisille oli hieman epäselvää, miten olisi järkevää toimia. Opettajan esitellessä lapsille paneelikeskustelun periaatteita, halusi koulunkäyntiavustaja tarkentaa työtappaa.

Avustaja: Kirjotettaisko niitä ehdotuksia vasta sitten taululle, kun on se yhteinen keskustelu? (suunnattu aikuisille)

Janne: Ei ku suoraan kannattais!

Opettaja: Ei oo sul puheenvuoroo.

Tuure: Haluuskä Janne ottaa puheenvuoron? (Videolitteraatti 11.1.08)

Yhdeksi tehtäväkseni muodostui ”pallon heittäminen” lapsille, mikäli jollakin heistä vaikutti olevan ehdotus käsiteltävään asiaan. Lapset saivat aluksi vain vähän vaikutusvaltaa tuntien suunnitteluun ja rakenteeseen nähden. Aineistoesimerkissä demokraattisen päätöksenteon syventäminen tapahtuukin tutkijan toimesta. Siinä yhdelle lapselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa asian käsittelytapaan. Toisaalta esimerkistä heijastuu myös aikuisten epävarmuus uuden toimintamallin edessä. Tomperi & Piattoeva (2005, 247–248) painottavat demokratian määrittymistä toiminnan kautta. Näin ollen sen kuuluukin olla jatkuvassa muutoksessa. Voisi kuitenkin kuvitella, ettei jatkuvaan muutokseen turvautuminen anna mahdollisuutta määritellä toimintaa selkeyttäviä päätävävällän rajoja.

Ennen kaikkea näin voisi kuvitella olevan kontekstissa, jossa toimijat ovat keskenään epäsymmetrisessä suhteessa (ks. Roche 1999 486).

Jannen perustelut ehdotukselleen liittyivät ajan säästämiseen. Aikuiset katsoivat ne hyväksi, ja ehdotukset päätettiin kirjata taululle sitä mukaan, kun niitä tuli. Ehdotusten kirjaamisen päämääränä oli pitää kaikki ratkaisuehdotukset näkyvillä. Vaikka olimme tähänneet paneelityötavalla hiljaisimpien osallistamiseen, vaikutti siltä, että dialogi paneeleissa oli pääasiassa vain opettajan ja parin muun oppilaan välistä. Tosin myös oppilaat viittasivat toistensa puheenvuoroihin ja kysyivät niistä tarkentavia kysymyksiä. Opettaja toimi puheenjohtajana vieden keskustelua eteenpäin ja tarkentaen oppilaiden ehdotuksia. Toisten ehdotusten ottamista oman ehdotuksen pohjaksi esiintyi myös paneelien vaihduttua, kuten käy ilmi seuraavassa aineistoesimerkissä, jossa oppilaat keskustelevat jonojärjestyksen organisoimisesta.

Paneeli 1

Janne: Joka päivä vaihtuis. Yks tulis ekaks ja seuraavana päivänä vikaks.

Opettaja: Mitäs muut ootte mieltä?

Benjamin: Ni Janne sä meinaat sillai että, ku tullaan välkältä ni sä oisit ekana ja seuraavaan jonoon ku tultais ni sä oisit vikana?

Janne: No emmä tiä. Ois se ihan ok.

Opettaja: Eli tarkoitatko Janne, että joka päivä vaihtuu järjestys?

Janne: Joo. (Videolitteraatti 11.1.08)

Paneeli 2

Riina: Mul on sama vähän ku Jannella, mut yksi henkilö voisi olla pitempää jonon ekana ja sit se arvottais noista lapuista ja siit lähtien menis aakkosjärjestyksessä. (Videolitteraatti 11.1.08)

Ensimmäisessä paneelikeskustelussa opettaja kysyy muilta mielipidettä Jannen ehdotukseen. Hän siis ikään kuin kanavoi omalla kommentillaan keskustelun suuntaa kannustaen muita ottamaan kantaa aiempaan puheenvuoroon. Benjamin ja myöhemmin opettaja tarkentavat Jannen ehdotusta saadakseen siitä paremman käsityksen. Riina puolestaan ottaa sen oman ehdotuksensa lähtökohdaksi kehitellen sitä edelleen. Toisten kommenttien tarkentaminen ja niihin viittaaminen myöhemmässä keskustelussa voidaan

nähdä kohtuullisuutta edistävänä toimintana. Yksittäisiä ehdotuksia muokataan yhteisemmiksi, samalla osoittaen toiselle, että hänen ehdotuksensa on otettu huomioon.

Vaikka toisten ehdotuksiin viitattiin ja niiden pohjalta lähdettiin rakentamaan ajatusta eteenpäin, oli myös tilanteita, joissa toisen puheenvuoroa ei edes pyritty ymmärtämään. Näin kävi toisen paneeliryhmän ollessa vuorossa. Luokassa oli laatikko, jossa oli luokkalaisten nimiä pienillä lapuilla. Tätä laatikkoa käytettiin joskus arpomiseen.

Nea: Joo, mut siin on myös se ongelma, et jos me arvotaan, niin ekaks tulee Riina ja sitten Viivi ja sitten Riina. Ei se ois ollenkaan reilua, ku siellähän on ainakin neljä Riinaa ja neljä Viiviä.

Arto: Neljä Viiviä, täh!

(hälinää)

Nea: Antakaa mun puhua!

Opettaja: Nyt olkaa hiljaa ja antakaa Nean puhua loppuun. Eli tarkotaksä Nea (lause kesken)?

Riina: Mut mitä sä tarkotat sillä neljä Riinaa ja neljä Viiviä?

Viivi: Siellä on neljä kertaa niit lappuja, missä lukee nimet. On neljä kertaa.

Riina: Mut jos niinku silleen tekee oman laatikkonsa niille, jossa on kaikkien nimi vaan yks kerta. (Videolitteraatti 11.1.08)

Arton toiminta ehkäisee Nean osallisuutta ja osallistumista ensinnäkin torjumalla hänen argumenttinsa, mikä kannustaa muita mukaan. Nea ei lopulta asetukaan enää itse selventämään argumenttiaan, vaikka myös opettaja puuttuu tilanteeseen. Sen sijaan Nean esimerkkinä mainitsemat Riina ja Viivi jatkavat Nean esittämän ongelman puntia. He siis jatkavat Nean ideasta eteenpäin, sen ratkaisuehdotukseen saakka. Toisen ehdotusta ei sivuuteta vaan sen sisältämä reiluuteen liittyvä ongelma pyritään ratkaisemaan. Osallisuuden ehkäisyn vaikutuksena Nea ei enää osallistu keskusteluun. Riinan ja Viivin toiminnan voi tulkita kohtuullisuutta tukevaksi ja myös pyrkimykseksi laventaa päätöksentekijöiden joukkoa.

Opettajan pyrkimys päätöksentekijäjoukon laventamiseen näkyi hänen ottaessa edellisen keskustelun jälkeen puheenvuoron ja kysyessä Helmiltä ja Kristiinalta mielipidettä asiaan. He olivat olleet aiemman keskustelun ajan hiljaa. Opettaja joutui esittämään kahden

vaihtoehtojen kysymyksiä saadakseen heidän mielipiteensä julki. Perusteluita he eivät osanneet preferensseilleen esittää.

Tässä korostuu hiljaisempien mukaan ottamisen haaste. Ilman perusteluja ehdotuksilla ei välttämättä ole vaikutusta julkiseen keskusteluun. Julkinen keskustelu kun perustuu argumenttien tueksi esitettyjen perusteluiden arvioinnille (Setälä 2003, 172). Perustelujen puuttuessa toimijoiden mielipiteistä ei välttämättä saa enempää irti kuin äänestettäessä. Äänestämisen tasa-arvoisuus perustuukin ajatukselle, että äänestettäessä jokaisella on yhden äänen verran valtaa (Kiili 2006, 124). Keskusteluun osallistuminen on merkittävää osallistujien sitoutuneisuuden varmistamisen ja omien perusteltujen mielipiteiden ilmaisemisen kannalta (Barber 1984, 205–207), mutta mikäli kyky osallistua on vähäinen, keskustelu saattaa tukea vain aktiivisimpien intressejä.

Vapaassa keskustelussa, jossa opettaja oli edelleen puheenjohtajana, avustaja esitti, että jonojärjestys päätettäisiin istumajärjestyksen mukaan. Tämä sai sekä vastustusta että kannatusta osakseen. Myös Viivi toi keskusteluun uuden idean ehdottamalla siksakia. Siksak hyödyntäisi istumajärjestystä siten, että toisiaan vastakkain istuvat lapset olisivat jonossa peräkkäin, joten vuorojärjestys muodostuisi pomppimalla luokan puolelta toiselle. Idea oli monimutkainen. Opettaja pyysi muita kommentoimaan siksak-ehdotusta ja se herättikin paljon keskustelua. Arto huuteli (edelleen) toisten kommenttien sekaan, muttei halunnut opettajan pyytäessä ottaa puheenvuoroa. Keskustelun lähestyessä loppuaan Riina kiteytti siksak-ehdotuksessa kokemansa ongelman.

Riina: Siksakki on aika tyhmä ja vois olla vaikeaa oppia. Kaikki ei tajuis sitä ja siitä tulis vaan riitaa, kun ymmärrettäis se eri lailla. Ne, jotka ei oo tajunnu sitä luulee, et ne tietää miten se menee ja sit tulee vaan riitaa, ku kaikki ei välttämättä osaa miten se menee. (Videolitteraatti 11.1.08)

Riinan esittämänä kriteerinä oli se, että kaikkien tulisi olla perillä siitä, mistä puhutaan ja mitä sovitaan. Toteutustavan suhteen tulisi siis vallita eräänlainen yhteisymmärrys, muuten tulee riitaa. Siksak sellaisenaan ei täyttäisi yhteisymmärryksen kriteeriä. Ei kuitenkaan ole takeita siitä, että perusteellinenkaan julkinen harkinta tuottaisi konsensusta vaihtoehtoista. Todennäköisesti yksimielisyys vaihtoehtojen suhteen ei myöskään tuota yksimielisyyttä vaihtoehtojen paremmuuden suhteen. Äänestämisen voikin ajatella turvaavan demokraattisen päätöksenteon. (Setälä 2003, 150–153.)

Välitunnin lähestyessä annoimme lasten päättää, jatkettaisiinko keskustelua välitunnin jälkeen vai äänestettäisiinkö. Silmät kiinni -äänestyksen tuloksena oli äänestäminen välitunnilta tultaessa. Jäimme opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa miettimään, miten saisimme ratkaistua keskustelussa esiin nousseet kysymykset: kuinka usein järjestys vaihtuu, minkä idean mukaisesti jonojärjestys pyörii, ja miten päätämme kenestä aloitamme. Sovimme, että aikuiset päättävät lasten keskustelun pohjalta osan näistä kysymyksistä, jotta asia saadaan päätettyä. Pohdimme myös mitä tapahtuisi, mikäli lapset valitsisivat siksakin. Kukaan aikuisista ei ollut täysin ymmärtänyt miten se käytännössä toimisi, joten mietimme sen poistamista äänestysvaihtoehdoista. Tämä ratkaisu olisi ehkäissyt osallisuutta vähättelemällä lasten tuottamaa tietoa ja saattanut tätä kautta vaikuttaa myös osallistumismotivaatioon, joten päätimme ottaa siksak-ehdotuksen mukaan.

Opettaja: Aikuiset päättää nyt siitä, kuinka usein vaihtuu. Päätettiin kokeilla, päivittäin, ja jos tulee liian monimutkainen niin aikuiset päättää jonkun toisen. Lapset saa päättää siitä, et miten se menee ja vaihtoehdot ovat aakkosjärjestys, istumajärjestys ja siksak.

Saara: Eiks oo arpomista?

Opettaja: Me tehään niin, et me arvotaan se eka. Ja tänki päätti aikuiset. Et jos on istumajärjestys ja arvotaan Saara, ni seuraavana päivänä on Nea ja niin edelleen.

Saara: Elikkä arpominen päivittäin ei oo mukana.

Opettaja: Se ei oo nyt mukana, koska siit tulee opettajille liikaa töitä ja menee liikaa tuntiaikaa siihen, et jos me joudutaan joka päivä arpomaan. (Videolitteraatti 11.1.08)

Demokratian syvyyden ja laveuden ulottuvuudet ovat opettajan puheessa eksplikoituina. Aikuiset ovat päättäneet suurimman osan keskustelussa esiin tulleista kysymyksistä. Aikuiset ovat myös määrittäneet sen, mistä lapset saavat tällä kertaa päättää. Opettaja puhuu tämän myös auki ensimmäisessä puheenvuorossaan. Saara haluaisi saada arpomisen mukaan vaihtoehtoihin, mutta opettaja katsoo sen olevan ajankäytöllisesti hankalaa ja pitää kiinni aikuisten tekemästä päätöksestä.

Opettaja esitteli tämän jälkeen, miten jonojärjestys määrättäisiin, mikäli se noudattaisi istumajärjestystä. Sovimme aikuisten kesken, että useampaa kuin yhtä sai äänestää, mikäli ei osannut päättää. Opettaja ohjeisti lapsia äänestämisen filosofiaan korostamalla, että mikäli äänestää kaikkia, on kuin ei äänestäisi mitään. Silmät kiinni -äänestyksen tuloksena

istumajärjestys sai eniten ääniä. Kertasimme yhdessä lasten kanssa, miten jonojärjestys tulisi tästä lähtien menemään, ja asetimme kokeilun rajaksi yhden kuukauden.

On kiinnostavaa, ettei siksak saanut lopullisessa äänestyksessä yhtään ääntä. Ilmeisesti se koettiin Riinan puheenvuoron jälkeen ristiriitaiseksi. Deliberaation tavoitteena onkin vaikuttaa ihmisten mielipiteisiin niin, että virheelliset ja sisäisesti ristiriitaiset uskomukset karsiutuvat pois (Setälä 2003, 149). Saattaa myös olla, että opettajan antama esimerkki istumajärjestyksen mukaan menevästä jonojärjestyksestä johdatti lasten mielipiteen muodostusta. Kieltämättä istumajärjestys oli aikuisten välisessä välituntikeskustelussa koettu turvallisimmaksi vaihtoehdoksi. Jonojärjestykseen vaikuttaminen oli askel kohti yhteistä luokan sääntöjen muuttamista ja täten kouluviihtyvyyteen vaikuttamista. Vaikka jonojärjestyksestä päättäminen oli alun perin aikuisen ehdotus, antoi vapaan keskustelun jälkeinen äänestäminen jokaiselle mahdollisuuden olla vaikuttamassa äänestystulokseen. Muutama oppilaista ei kuitenkaan äänestänyt. Ehkäpä tämä johtui uuden menettelytavan epäselkeydestä. Voi myös olla, että kaikki eivät olleet ymmärtäneet mitä asioista päättäminen oikeastaan tarkoitti.

Suutarisen (2006b, 70) mukaan keskustelun tulee olla sidottua johonkin todelliseen ja merkitykselliseen asiaan. Suurimmalle osalle lapsista jonojärjestyksestä päättäminen vaikutti olevan tärkeää ja merkityksellistä. Se myös vaikutti olevan heidän kykyjensä rajoissa. Haastatteluissani lapset kertoivat uuden jonojärjestyksen myös vähentäneen jonossa syntyviä riitoja ja erimielisyyksiä. Tämä viittaisi siihen, että sillä, että he saivat olla itse määrittelemässä ja legitimoimassa uutta jonojärjestystä, oli tavoitteen suuntaisia vaikutuksia. Täysin toimiva jonotussysteemi ei ollut, ja siihen jouduttiin vielä palaamaan tulevien viikkojen kuluessa.

4.3.2 Välituntitoiminta

Janne oli opettajan avustuksella laittanut hölötysboksiin lapun, jossa luki: ”Miksi aina pelataan fudista?”. Opettaja ehdotti luokkalaisille, että kysymykselle annettaisiin yläotsikko ”välkkätoiminta”, jolloin siinä käsiteltäisiin sitä, miten välituntisin saataisiin kaikille kivaa tekemistä. Tästä ei herännyt vastalauseita. Aloite oli noussut yhdeltä lapsista,

mutta opettaja muokkasi aloitteen laajemman avoimen ongelman muotoon. Näin kysymys saatiin koskemaan niitäkin, jotka eivät pelanneet jalkapalloa välituntisin.

Olimme opettajan kanssa alun perin suunnitelleet, että välituntitoiminnasta keskusteltaisiin pienryhmässä. Monella lapsella oli tähän aiheeseen sanottavaa, joten opettaja päätti, että aiheesta keskusteltaisiin koko luokan kesken. Opettaja huomasi lasten tarpeen asian käsittelyyn ja lavensi päätöksentekijäjoukkoa. Päätöksenteko tapahtui samana päivänä kuin jonojärjestyksestä päättäminenkin. Tulimmekin arvioineeksi väärin niin oman kuin lasten jaksamisen. Muutama lapsi alkoi valittaa videokuvaamisesta, joten päätin turvautua havaintomuistiinpanojen kirjoittamiseen.

Kun jonojärjestyksen käsittelyssä kokeilimme paneelityötappaa niin, että ennen vapaata keskustelua oli kaksi paneeliryhmää, päätimme tässä pidättäytyä vain yhdessä. Näin ollen omaa puheenvuoroa ei tarvinnut odottaa yhtä kauan kuin viimeksi. Paneelikeskustelussa nousi esiin, ettei välituntisin ole ketään kenen kanssa leikkiä, ellei pelaa jalkapalloa. Hyvin nopeasti keskustelu alkoi kohdistua yhteen luokkalaisista, joka ilmeisesti usein määräsi, mitä välituntisin tehtiin. Opettaja kertoi minulle myöhemmin tämän olleen hänelle uutta tietoa luokan dynamiikasta. Hölötysboksin kautta opettajalle tulikin tietoon sellaisia asioita, jotka muuten olisivat saattaneet pysyä salassa. Vapaassa keskustelussa toisten syyttäminen väheni keskustelun syventyessä lasten keskinäisiin suhteisiin.

Saara: Me ollaan yleensä vaa kolmista välkällä, ku ei oo muita.

Milla: Te sanoitte, et ei nyt, ku mä tulin viimeks kysyyn.

Saara: Koska se viimeks sit oli?

Liina: Ei aina tarvi olla kaikkien kaa.

Opettaja toteaa, että ei aina tarvi olla kaikkien kaa, mutta voi sanoa, että mä haluan nyt olla Liinan kaa, että ollaan ens välkällä sitten porukalla. (Havaintomuistiinpanot 11.1.08)

Saara kokee ongelmaksi, ettei välitunneilla ole tarpeeksi leikkikavereita. Milla (yksi sosiaalisessa marginaalissa olevista oppilaista) nostaa esiin oman kokemuksensa torjutuksi tulemisesta, jonka Saara kuitenkin kyseenalaistaa. Liina puolustaa Saaraa ja opettaja pyrkii tekemään kompromissin näkemysten välillä. Barber (1984) puhuu osallistumisen ja yhteisön vastavuoroisuudesta. Hänen mukaansa yhteisö rakentuu osallistumisen kautta

samalla osallistumisen mahdollistaen. Osallistuminen myös määrittää demokratialle olennaisia käsitteitä, kuten sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Barber 1984, 152–155.) Tästä syystä sosiaalisten suhteiden auki kirjoittaminen on demokraattisuuden kannalta merkityksellistä. Neuvoteltaessa vaikkapa kaverisuhteista neuvotellaan myös sosiaalisista asemista. Nämä neuvottelut määrittävät luokkahuonedemokratian toteutumista pitäen sisällään muun muassa kysymyksen siitä, saavatko eri ihmisten mielipiteet saman verran painoarvoa tai onko kaikkien edes suvaittavaa osallistua keskusteluun ja ilmaista mielipiteitään. Saara ja Liina torjuvat Millan kokemuksen. Voisiko olla, että he kokevat Millan osallistumisen jollain tasolla uhkaavana?

Välituntitoimintaan liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi esitettiin uuden pallon hankkimista ja vanhan hukkuneen pallon etsimistä, jotta jalkapallon pelaamisen rinnalla voitaisiin leikkiä muitakin palloleikkejä. Opettaja kokosi etsintäryhmän vanhaa palloa etsimään. Tämä ei vaikuttanut monenkaan mielestä tyydyttävältä loppuratkaisulta, vaan lapset halusivat organisoida yhteistä toimintaa. Opettaja pyysi, että heitettäisiin ideoita liittyen siihen mitä kaikkea voitaisiin yhdessä tehdä. Leikkiehdotuksia tuli myös niiltä oppilailta, jotka eivät aiemmin olleet ehdottaneet mitään.

Opettaja: Okei, tossa tuli jo aika paljon ideoita mitä vois tehdä.

Elvar: Jos otettais aina jollekin päivälle joku leikki jota leikittäis.

Felix: Sun ehdotus kuulostaa tosi hyvältä.

Saara: Lyhyellä voi pelata fudista, pitkällä pelata tota.

Nea: Todella hyvä idea.

Saara: Janne ei tykkää. (Nurisee omalla paikallaan.)

Janne: En mä ainakaan haluu aina leikkiä tota.

Liina: Ei se oo pakollinen. Elvar ehdotti vapaaehtoisena.

Lauri: Poikien on ainakin pakko osallistua.

Opettaja: Kaikki kenen mielestä se on hyvä idea voi mennä [mukaan]. Meillä on jo pakollinen juttu (viikoittainen välkkätoimintaleikki) ja välkkä on vapaaehtoinen. Mut mä päätän. Ennen välkän alkua joku saa ehdottaa leikkiä ja kysyä, ketkä lähtis mukaan. Tää on nyt päätetty asia. Tästä ei enää keskustella. (Havaintomuistiinpanot 11.1.08)

Osallistumisen perusedellytys on, että osallistuminen on yhteinen prosessi, jossa toisten huomioon ottamisen tulee olla keskiössä (Waghid 2005, 335). Tässä suhteessa Saaran

huomio Jannen tunnetilasta osoittautuu osallistumista tukevaksi ja demokratiaa laventavaksi. Elvarin ratkaisuehdotuksen saadessa kannatusta opettaja katsoo parhaaksi julistaa päätöksen. Vaikka päätös onkin lapsen ehdotuksen suuntainen, lopullinen päätäntävalta rajautuu opettajalle. Kaikkien sitoutumisesta ei kuitenkaan ole takeita, sillä kaikki eivät esittäneet mielipidettään päätettävän asian suhteen (ks. Barber 1984, 205–207). Koska leikkiehdotusten esittäminen oli ennemminkin perusteetonta luettelointia, ei sen voida katsoa liittyvän varsinaisesti päätöksentekoon. Toisaalta leikkiehdotusten määrästä päätellen voisi ajatella, että intressit yhteisten leikkien leikkimiseen olisivat edes jossain määrin jaetut.

Perustelujen vähyys voi johtua keskustelun nopeatempoisuudesta, mutta toisaalta voidaan ajatella, että keskustelussa, jossa ilmaistaan paljon omia mieltymyksiä, perustelemine jää toissijaiseksi. Myöskään opettaja ei perustele päätäntävällän syvyyden rajaamista (”Mä päätän.”) lapsille. Jo se, että todetaan, ettei kaikilla ole välituntisin leikkikaveria ja yritetään etsiä tähän ongelmaan ratkaisua, on kuitenkin askel kohti lasten keskinäisten vallan suhteiden muokkaamista. Aho (1993, 144, 182) katsoo lasten sosiaalisten suhteiden olevan vielä kolmannella luokalla liikkeessä ja vakiintuvan vasta neljännen luokan aikana. Valtasuhteiden näkökulmasta Laurin esittämä velvoite poikien leikkiin osallistumista kohtaan on kiinnostava. Ehkä hän pyrkii pitämään yllä omaa statustaan luokan poikien keskuudessa. Opettaja muuttaa puheessaan tämän velvoitteen vapaaehtoisuudeksi.

Välituntoiminnasta keskustelu saattoi olla lapsille tärkeä myös siitä syystä, että heidän oli mahdollista kokea se omaksi alueekseen, johon opettajan päätäntävällällä ei ollut pääsyä. Tämä tuli muun muassa esiin Riinan kommentissa eräällä tunnilla keskustellessamme lasten vallasta koulussa.

Riina: Ei opettajat päätä, mitä lapset tekee välkällä. (Havaintomuistiinpanot 14.1.08)

Aina kuin suinkin mahdollista, menin seuraamaan miten välituntoiminta eteni. Välillä olin myös itse mukana leikeissä. Leikkien säännöt vaikuttivat olevan osalle lapsista epäselvät ja yksi lapsista olikin lähes aina vain sivusta seuraajana. Lisäksi joissakin leikeissä säännöt muuttuivat tiuhaan tahtiin, usein äänekkäimpien lasten toimesta ja usein muilta kysymättä. Välistä toiminta äityi rajuksi ja jopa väkivaltaiseksi. Alun suuren innostuksen jälkeen olikin havaittavissa selvä kiinnostuksen laskeminen lasten

keskuudessa. Lopulta vain muutama halusi lähteä leikkimään yhteistä leikkiä. Lupaavasta alusta huolimatta välituntileikin järjestäminen ei vaikuttanut toimivan yhteisöllisyyttä edistävänä toimintastrategiana. Myöskään luokassa harjoitellut demokratiataidot eivät näin nopealla aikavälillä siirtyneet lasten keskinäiseen neuvotteluun välituntiympäristössä. Roche (1999, 489) painottaa aikuisen merkitystä lasten inklusioonissa päätöksentekoon. Välituntitoiminnasta päättäminen antaisi viitteitä siihen, että aikuisella näyttäisi olevan suuri rooli demokraattisen ja kohtuullisuuteen pyrkivän keskustelun promoottorina.

Kahden ensimmäisen asioiden käsittelytunnin jälkeen pidimme opettajan kanssa suunnittelupalaverin. Mietimme seuraavaa siirtoa luokan hiljaisimpien osallistamiseksi ja luokahuonedemokratian laventamiseksi. Jonojärjestyksestä päätettäessä opettaja oli pysäyttänyt keskustelun kysyäkseen mielipiteitä hiljaa olleilta. Tällä interventiolla saadun informaation määrä oli kuitenkin vähäinen. Saman informaation olisi saanut äänestyksen yhteydessä. Välituntitoiminnasta keskusteltaessa hiljaisimmat olivat osallistuneet vain leikkien luetteloimiseen. Mikäli lapset saataisiin valvomaan toistensa osallistumismahdollisuuksien toteutumista deliberaatiossa, saattaisi osallistuminen muuttua symmetrisemmäksi. Päätimme ehdottaa lapsille keskusteluohjeiden ulottamista koko luokan keskusteluun. Myöhemmin tämä hyväksyttiin yksimielisesti. Äänestys tapahtui viittaamalla silmät auki. Panin tällöin merkille, että Kristiina katsoi, mitä Helmi äänesti ja äänesti sitten samaa. Sovimme opettajan kanssa, että äänestystilanteen tullessa eteen ehdottaisimme pääasiallisesti silmät kiinni -äänestämistä ”manipulaation” välttämiseksi. Tällöin lapset joutuisivat itse arvioimaan, minkä ehdotuksista he haluaisivat toteutuvan ja miksi.

Päätimme opettajan kanssa varata joka päivä viisi minuuttia aikaa omien hölötysboksiin laitettavien ehdotusten miettimiseen. Tämän ajan varaamisella pyrittäisiin kannustamaan lapsia kirjoittamaan heitä askarruttavista asioista heitä kuitenkaan painostamatta. Samalla viisiminuuttisella olisi mahdollista ehdottaa yhteistä leikkiä. Merkitsimme nämä tuokiot viikon lukujärjestykseen. Päätimme myös kirjata tehdyt päätökset paperille ja kiinnittää sen luokan oveen, jolloin ne ovat helposti kaikkien tarkistettavissa. Opettaja kertoi haluavansa lisätä lasten valtaa suhteessa omaan koulutyöhönsä ja arkeensa saadakseen heidät motivoitumaan koulussa olemisesta enemmän. Toisaalta hän koki demokratian syventämisen haasteeksi sen, että kokeilumme vei jo nyt aikaa kaikelta muulta toiminnalta. Hänen mukaansa oltiin jäljessä muutamista opetussuunnitelman tavoitteista.

4.3.3 Liikunnan sisällöt

Ahosen (2005a, 19) mielestä ympäristön viihtyisyys sekä kouluyhteisön hyvinvointi ovat seikkoja, joihin kaikki koulun toimijat voisivat vaikuttaa, kun taas lukujärjestys, opetussuunnitelma sekä opetusmateriaalien hankinta vaikuttaisivat olevan opettajan asiantuntemuksen alueella. Jonojärjestyksestä ja välituntitoiminnasta päättäminen liittyvät olennaisesti viihtyvyyteen ja hyvinvointiin. Koska lapsilta oli tullut paljon liikuntaan liittyviä ehdotuksia hölötysboksiin (seitsemän kappaletta), päätimme opettajan kanssa antaa heille tässä asiassa paljon päätäntävaltaa. Ideana oli antaa lasten päättää kahden seuraavan kuukauden liikuntatuntien sisällöistä, eli vaikuttaa opetuksen sisältöihin, jonka tulkitsen kuuluvan Ahosen mainitsemaan jälkimmäiseen kategoriaan.

Wallén (2005, 16) painottaa, että demokraattiseen toimintaan osallistumisen ehtona on lainsäädännön asettamien rajojen ymmärtäminen. Päättääkseen oppituntien sisällöistä lasten tulisi oppia hahmottamaan niitä reunaehtoja, jotka kouluelämää määrittävät. Tässä tapauksessa monitulkintaisen reunakehikon muodosti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) liikunnan osio. Lapset tutustuivat aluksi yksin vuosiluokkien 1-4 liikunnanopetuksen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin (ks. POPS 2004, 248) ympyröiden tärkeäksi kokemansa asiat ja alleviivaten vaikeat sanat. Vaikeat käsitteet, kuten ”motoriset perustaidot”, käytiin yhdessä aikuisen kanssa läpi. Tämän jälkeen oppilaan tuli miettiä itselleen mieluisa liikuntalaji ja perustella se opetussuunnitelman avulla. Tässä lapset tarvitsivat paljon aikuisten apua. Jotkut lapset perustelivat ehdotuksensa lähinnä omista lähtökohdistaan, kykenemättä näkemään opetussuunnitelmaa perusteiden lähteenä. Tehtyään perustellut esityksensä ja hyväksytyttyään ne aikuisella ehdotusten käsittelyä jatkettiin seuraavalla kerralla keskusteluryhmissä. Jokaisen ehdotus käytiin tällöin vuorotellen läpi, etsien opetussuunnitelman perusteista lisäperusteluita kyseiselle ehdotukselle. Yksi lapsista oli kieltäytynyt kokonaan tehtävän tekemisestä yksilötyön vaiheessa, mutta pienryhmän työskentelyn jälkeen hänellä oli oma ehdotus, jonka perustelut oli muodostettu pienryhmän kanssa yhdessä. Yksi lapsista oli myös vaihtanut ehdotustaan pienryhmän työskentelyn aikana.

Liikuntatuntien sisällöistä päätettäessä olimme jakaneet taulun seitsemään osaan⁷, jolloin yksi osa kuvasi yhtä liikuntakertaa. Lapset olivat kirjoittaneet ehdotuksensa perusteluineen lapuille, joista käsittelyjärjestys arvottiin. Se oppilaista, jonka lappu arvonnasta nousi, sai esittää perustelunsa ehdotukselleen ja toimia ehdotusta kommentoivassa keskustelussa puheenjohtajana. Mikäli samaa oli ehdottanut moni, saivat hekin esittää omat perustelunsa. Tällöin puheenjohtajuus arvottiin. Lapun kirjoittanut oppilas sai keskustelun lopuksi ehdottaa, milloin haluaisi ehdotuksensa toteutuvan. Liikuntakerrat täyttyivät sählystä, koripallosta, silmäniskumurhaajasta, ihmissudesta (lasten keksimä leikki), tempuradasta, voimistelusta sekä pallo- ja joukkuepeleistä (opettaja sai päättää lajin). Lisäksi yksi lapsi toivoi enemmän peliaikaa ja vähemmän harjoittelua jollekin liikuntakerralle. Lopputulos oli kokonaisuus, jota kukaan ei olisi yksinään ehdottanut, mutta jossa jokaisen ehdotus oli kirjattuna ylös.

Olimme käyneet opettajan kanssa päätöksenteon toteutustavasta intensiivisen keskustelun. Pääasiallisena kysymyksenä oli, tulisiko lasten keskustelun tavoitteena olla kaikkien ehdotusten ymmärtäminen vai kritisointi. Päädyimme lopulta siihen, että lasten ehdotuksille pyritään löytämään lisäperusteluita keskustelun aikana, näin tukien heidän osallisuuttaan. Tärkeintä ei ollut se, onko lopputulos merkittävästi parempi kuin jos sen olisi tehnyt opettaja. Tärkeämpää oli se, että kaikki pääsivät vaikuttamaan lopputulokseen. Näimme demokraattisen päätöksenteon siis itseisarvoisena (ks. Setälä 2003, 12–17; Puolimatka 1996).

Seuraavassa esimerkissä ollaan käsittelemässä Kristiinan ehdotusta. Hän ei kykene muodostamaan ehdotukselleen perusteluita. Opettaja pyytää muita auttamaan häntä, ja perusteluehdotuksia tuleekin roimasti.

Opettaja: Osaisikse Kristiina perustella miks koripallo liittyy liikuntaan?

Kristiina: -

Opettaja: Osaisko joku auttaa Kristiinaa?

Liina: Se liittyy silleen ainakin, et siin oppi taitoja, kuten kuljettaa ja heittää.

Riina: Siin oppii syötteleen kaikille.

Ilmo: Siinä saa käsivoimaa, ku heittää pallo korkealle ja harjottelee kunnolla siinä.

⁷ Yksi liikuntatunneista oli uintia, joten lapset pääsivät päättämään vain kuuden liikuntatunnin sisällöt. Liikuntatunteja oli yhteensä vain seitsemän, koska yksi helmikuun viikoista oli hiihtoloma.

Benjamin: Ruumiinhallintaa oppii kans, ku pitää harhautella niitä vastustajia.

Matias: Ja oppii paljon niinku hyppimistä.

Opettaja: Kristiina riittääkö perustelut? (Kristiina nyökkää) Mihin kohtaan haluat koriksen?
(Videolitteraatti 22.1.08)

Opetussuunnitelmatyön vaikutukset näkyvät etenkin Liinan ja Benjaminin perusteluista, joissa vedotaan aiemmin esillä olleisiin motorisiin perustaitoihin (POPS 2004, 248). Riinan perustelun voidaan katsoa liittyvän yhteistyötaitoihin. Ilmo tarkastelee koripallon hyötyjä voiman kehittymisen kannalta. Kristiinan osallistumisen tukeminen näkyy opettajan antamassa mahdollisuudessa itse päättää perusteluiden riittävydestä. Muiden antama apu perusteluissa tukee Kristiinan ehdotusta ja osallisuutta päätöksenteossa. Kristiina pääsee siis esittämään ehdotuksensa muiden keksiessä sille perustelut. Tämä laventaa päätöksentekoon osallistujien joukkoa.

Esimerkki havainnollistaa hyvin oppilaiden eritasoisia kompetensseja muun muassa perustelemiseen ja argumentointiin liittyen. Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa taataan omat näkemyksensä muodostamaan kykenevälle lapselle oikeus ilmaista niitä häntä koskevissa asioissa. Voiko tämä tyhjentyä kykyyn kirjoittaa itseä miellyttävä urheilulaji paperille? Vaatiiko oikeus ilmaista itseään myös relevantteja perusteluita? Vygotskilaisesta näkökulmasta tarkasteltuna Kristiina ei vielä kykene aktuaalisella kehitystasollaan muodostamaan preferensseilleen perusteluita, joten hän tarvitsee siinä avustusta häntä taitavammilta toimijoilta. Tällöin hän huomaa, minkälaiset perustelut ovat mahdollisia. Oletuksena on, että hän tätä kautta hiljalleen oppii myös itse perustelemaan ehdotuksensa.

Koimme opettajan kanssa opetussuunnitelman mukaan ottamisen tärkeäksi, mutta meistä myös tuntui, etteivät kaikki lapset olleet ymmärtäneet sen merkitystä ja sisältöä. Havaintopäiväkirjaani lainaten tehtävä oli Kristiinan lisäksi vaikea ainakin ”Viiville (halusi tehdä lopulta kotona sen loppuun), Cecilialle (ei päässyt oikein alkuun), Sakarille (ei ymmärtänyt miten ehdotuksen voi perustella POPS:n tavoitteiden kautta), Kallelle ja Helmille (kielen vaikeudet).” Aiemmin tässä alaluvussa esitettyyn Ahosen syvyyden määrittelyyn viitaten opetussuunnitelmatyö ei ainakaan tässä laajuudessaan toiminut aivan toivotulla tavalla. Toisaalta Cockburn (1998, 108–109) painottaa lasten päätöksentekoon liittyvän kyvykkyyden kytkeytyvän ennemminkin sosiaaliseen kokemukseen kuin biologiseen ikään. Oletuksena ei voikaan olla, että lapset osaisivat vertailla omia

preferenssejään suhteessa virallisiin dokumentteihin ilman harjoitusta. Demokratian syvyyden rajaa ei ehkä voidakaan vetää kovin selvästi.

Aikuisten ymmärrys päätöksenteon järjestämisestä oli selkeästi kehittynyt. Kehitetty struktuuri, jossa jokainen pääsi vuorollaan esittämään ehdotuksensa perusteluineen, näytti myös tukevan vapaata keskustelua tasaisempaa osallistumista lasten kesken. Demokratian voidaan katsoa olleen tässä suhteessa laveampaa kuin aiemmin. Reflektoimme opettajan kanssa, että lasten osallistumisen ja mielipiteiden perustelemisen tukeminen päätöksenteon ensisijaisena vaatimuksena oli onnistunut valinta. Kriittisyyttä voisi syventää myöhemmin, kun motivaatio osallistumiseen sekä osallistumiseen tarvittavat taidot olisivat kehittyneet ja vahvistuneet. Vaikka toisten ehdotuksia oli mahdollista kommentoida, keskustelu oli vähäistä. Tämä saattoi johtua siitä, että oman ehdotuksen hyväksytyksi tuleminen koettiin tärkeämmäksi kuin toisten ehdotusten kritisointi. Tämä kävi ilmi myös myöhemmin haastatteluissani. Oppilaat siis ikään kuin tyytyivät siihen, että saivat kukin päättää yhden lajin, jota kahden seuraavan kuukauden aikana harjoiteltaisiin. Muiden lajien ei nähtävästi tarvinnut niin miellyttää. Toisaalta myös aikuisten valitsema linja perustelujen etsimisen suhteen tuki päätöksentekoa kompromissina. Ehdotusten kriittinen tarkastelu olisi voinut tuoda keskusteluun lisää syvyyttä.

4.3.4 Liikennepoliisit

Jonojärjestyksessä oli esiintynyt useampana päivänä kinastelua. Ennen kaikkea tämä oli johtunut siitä, että myöhemmin jonoon tulevat yrittivät mahtua jonossa tiiviisti olevien oppilaiden väleihin. Seurauksena oli tönimistä. Tämän seurauksena opettaja asetti lapsille tehtäväksi päättää liikennepoliisit, joiden tehtävänä olisi huolehtia siitä, että jonossa olisi tarpeeksi tilaa. Hän vetosi tehtävänannossa omaan kokemukseensa jonojärjestyksen ongelmista. Ilmeisesti myös lapset tunnistivat tämän ongelman, sillä he alkoivat heti ratkaista sitä. Opettaja toimi vapaassa keskustelussa puheenjohtajana palauttaen ehdotuksen aina takaisin sen esittäjälle, kun sitä kohtaan oli esitetty kritiikkiä. Tällöin alkuperäinen esittäjä sai esittää vasta-argumentin tai hyväksyä annetun kritiikin ja vaihtaa ehdotustaan. Saara oli ehdottanut, että jonon kaksi ensimmäistä toimisivat liikennepoliiseina. Liinalla oli ehdottaa tähän vastaehdotus.

Liina: Et takana ois yks ja edessä ois yks [liikennepoliisi].

Opettaja: Et [jonon] viimeinen ja ensimmäinen?

Liina: Nii.

Opettaja: Okei haluuskä perustella?

Liina: Ne pystyy kattoon niinku molempiin suuntiin.

Opettaja: Okei haluuskä Saara vaihtaa sun ehdotustas nyt Liinan perusteluiden jälkeen?

Saara: Joo. (Videolitteraatti 22.1.08)

Haastattellessani Liinaa tämä tilanne nousi esiin hänen antaessaan esimerkkiä hyvän perustelun merkityksestä. Hänen mukaansa perustelun ollessa hyvä myös omaa mielipidettä oli helpompi vaihtaa. Tämä kommentti perustuu deliberatiivisen demokratian kulmakivelle: paremman argumentin voimaan. Yllä olevassa aineistoesimerkissä opettaja suuntaa omilla puheenvuoroillaan keskustelua lasten väliseksi harkinnaksi, jossa punnitaan ratkaisuvaihtoehtojen mielekkyyttä ja toteutuskelpoisuutta suhteessa esitettyyn ongelmaan.

Joissakin tapauksissa lapset jopa vaativat saavansa perustella. Tällaisen (eräällä tavalla keskustelun sääntöjä valvovan) toiminnan voidaan katsoa olevan osallistumista parhaimmillaan. Näin tekee muun muassa Benjamin seuraavassa esimerkissä ehdottaessaan ratkaisua liikennepoliisi-kysymykseen.

Benjamin: Järjestäjät.

Opettaja: Joo, Matias (opettaja antaa vuoron).

Benjamin: Mut perustelut?

Opettaja: Haluuskä perustella?

Benjamin: Joo, sen takia, koska sit se ois järjestäjillä muiden hommien päällä.

Opettaja: Nii, et siinä ois järjestäjillä muutakin hommaa sit ois se, joo.

Matias: Arvotaan.

Opettaja: Arvotaan joka kerta. Nyt, liikaa hommaa, mitäs sanot siihen? Nois muissa ehdotuksissa on vähemmän hommaa.

Matias: Niin.

Opettaja: Sopiiko, että on joku muu?

Matias: Joo.

Liina: Mun mielestä järjestäjät ei oo hyvät, koska ne jää yleensä sisälle, että eihän ne mee tohon jonoon.

Opettaja: Sopiiko sulle Benjamin tää Liinan perustelu vai haluatko antaa vastaperustelun?

Benjamin: No kyl toi niinkun on, tossakin on se juttu.

Opettaja: Eli luovutko sun ehdotuksesta, vai pitätkö siitä kiinni?

Benjamin: Luovun suosiolla.

Riina: Mul on se, että mä en ois luopunut, koska miksei järjestäjät vois tulla ulos täältä luokasta siihen vaan kattomaan, että se jono menee. (Videolitteraatti 22.1.08)

Youngin (2000, 24–25) mukaan kohtuullisuuteen kuuluu eräänlainen avoimuus, joka pitää sisällään toisten kuuntelemisen ja arvostamisen, pyrkimyksen ymmärtää heitä esittämällä kysymyksiä, pyrkimyksen olla tuomitsematta toisten ajatuksia ensi katsomalta sekä valmiuden luopua omista parhaista ideoistaan, mikäli muut osoittavat ne epäkelvoiksi tai sopimattomiksi. Pitkästä aineistolainauksesta käy ilmi opettajan keskustelua tukevan toiminnan lisäksi kehityskulku, joka alkaa Benjaminin vaatimuksesta esittää perustelut ehdotukselleen. Opettaja toimii ikään kuin keskusteluttajana tuoden keskusteluun myös omia ajatuksiaan ja ehtojaan. Tässä mielessä hän osallistuu vahvemmin keskusteluun kuin aikaisemmin. On merkittävää, ettei hän kuitenkaan tyrmää ehdotuksia, vaan esittää vastaperusteluja sekä kysyy tämän jälkeen vielä alkuperäisen ehdotuksen esittäjän mielipidettä vastaperusteluihin. Liinan esittämän vastaperustelun seurauksena Benjamin on valmis näkemään sen relevanttina, mutta Riina asettautuu puolustamaan Benjaminin ehdotusta. Keskustelu on kriittistä. Siinä arvioidaan ehdotusten toimivuutta useasta eri näkökulmasta. Keskustelun aikana esitettiin kaksi opettajan ja oppilaiden kritiikin läpäissyttä vaihtoehtoa sille, miten liikennepoliisit valittaisiin. Silmät kiinni -äänestyksen tuloksena oli, että jonon ensimmäinen ja viimeinen ottavat vastuuta siitä, että kaikille löytyy jonossa tilaa.

Keskustelun struktuurin ja opettajan roolin selkeys saattoi olla yksi tekijöistä, joka teki siitä luontevaa ja sujuvaa. Vaikka olin keskustelun jälkeen innoissani sen sujuvuudesta ja korkeatasoisuudesta, kaikki eivät olleet kuitenkaan ymmärtäneet liikennepoliisien funktiota. Tämä kävi ilmi vasta äänestämisen jälkeisessä keskustelussa.

Opettaja: Hyvä, eli jatkossa jonon eka ja vika muistuttaa muita, antaa ohjeita. Jos liikennepoliisit ei muista muistuttaa, ni muut muistuttaa liikennepoliiseit niiden hommista.

Milla: Mut mitä niitten pitää tehdä? (Videolitteraatti 22.1.08)

Toisaalta päätöksentekoa edeltävä keskustelu oli koskenut sitä metodia, millä liikennepoliisit valittaisiin, eikä sitä, mikä niiden toimenkuvaan kuului. Voidaankin pohtia, mahtoiko Millan osallistumattomuus aiempaan keskusteluun johtua siitä, että hän ei ollut ymmärtänyt miksi liikennepoliisit tulisi valita ylipäätään. Näin ollen hänellä ei ollut myöskään ehdotusta siihen, miten ne valittaisiin. Mikäli Milla ei olisi nostanut kokemaansa ongelmaa esiin, olisimme edenneet ajatellen, että kaikki ovat ymmärtäneet päätöksen. Milla siis kykeni keskeyttämään päätöksenteon prosessin, osoittaen samalla kompetenssia osallistua. Tämä tosin tapahtui vasta äänestämisen jälkeen. Oliko Milla edes seurannut koko äänestämistä edeltävää keskustelua?

Jotta voitaisiin olettaa, että päätökseen sitouduttaisiin, tulisi varmistua siitä, että kaikki keskusteluun osallistuneet ovat oikeasti ymmärtäneet mistä asiassa on kyse (Laitinen & Nurmi 2007, 21). Tästä syystä keskustelulla on tärkeä rooli demokraattisessa päätöksentekoprosessissa. Keskustelun avulla on mahdollista saada tietoa toimijoiden sitoutuneisuudesta (Barber 1984, 205–207). Tässä tapauksessa keskustelun sisältö ei kuitenkaan tavoittanut kaikkia luokan toimijoita. Opettaja ei tällä kertaa myöskään pysäyttänyt keskustelua kysyäkseen mielipidettä niiltä, jotka olivat olleet keskustelun ajan hiljaa. Laveuden näkökulmasta tämä vaikuttaa kiinnostavalta. Opettaja oli keksinyt, miten keskusteluttaa oppilaita keskenään, mutta samalla osa oppilaista oli jäänyt tämän keskustelun ulkopuolelle. Deliberaation harjoittelu näyttäisi vaativan opettajalta keskustelun jaksottamista. Mistä osallistujajoukon rajoittuminen keskustelussa sitten voisi johtua? Saattaisiko kyse olla lasten keskinäisistä suhteista, kompetenssien eroavaisuuksista vai kenties vain haluttomuudesta osallistua?

4.3.5 Parien valinta ja luokkahenki

Vaikka aluksi ajattelin, että liikuntatuntien sisällöistä päättäminen oli asia, jossa selvimmin rikottiin opettajan ja oppilaan välistä työnjakoa ja valta-asetelmia, alkoi aineiston analysoinnin yhteydessä vaikuttaa siltä, että vielä enemmän tämä raja rikkoutui parien päättämisestä keskusteltaessa. Keskustelu sai alkunsa tilanteesta, jossa oltiin siirtymässä uuteen tehtävään.

Opettaja määrää pareja seuraavaa tehtävää varten.

Saara: Eiks saa päättää pareja?

Opettaja: Ei saa päättää. Mä päätän.

Benjamin: Menee liikaa aikaa.

Opettaja: Menee liikaa aikaa. (Havaintopäiväkirja 22.1.08)

Opettaja rajaa demokratian syvyys-ulottuvuutta: lapset eivät saa itse päättää parejaan. Benjamin asettuu opettajan puolelle, esittäen perustelut hänen argumentilleen ikään kuin opettajan suulla puhuen.

Tunnin loputtua Saara ja Liina kävivät kirjoittamassa hölötysboksiin lapun: ”Haluaisimme itse päättää parimme”. Hölötysboksi osoittautui tässä toimivaksi vaikuttamiskanavaksi, jonka kautta lapset saivat heitä askarruttaneen asian käsittelyyn. Vesikansan (2004, 21–22) mukaan valta on kykyä saada tavoittelemiaan muutoksia aikaan. Tällä aloitteella horjutettiin lasten ja aikuisten päätäntävällän syvyyteen liittyviä asetelmia. Agendaa päätettäessä lapset valitsivat tämän seuraavan asioiden käsittelytunnin ykkösaiheeksi.

Asian käsittelytunnilla opettaja saneli lapsille erinäisiä reunaehtoja, jotka pitäisi tulla täytetyksi, jotta hän voisi antaa lasten itse päättää parit. Reunaehdot opettaja puki seuraavanlaisten ongelmien muotoon: kaikille pitää löytyä pari, aina ei saa olla sama pari ja ainakin välillä eri äidinkieltä puhuvien tulisi olla keskenään pareja. Tämä poikkesi aiemmasta suunnitelmastamme esittää vain yksi kriteeri lasten keskustelulle: miten parit voitaisiin valita niin, ettei kenellekään tulisi paha mieli (eli ettei kukaan jäisi ilman paria).

Opettajan reaktion voi tulkita oman valta-asemansa puolustukseksi. Kun oppilaat astuvat opettajan tontille, herää opettajassa vastustusta muutosta kohtaan ja ehkä myös pelko kaaoksesta, jonka hallinta ei ole hänen käsissään (ks. Riihelä 1996, 170). Opettaja vastaa tähän asettamalla ongelman ratkaisulle korkeat kriteerit. Kerroin myöhemmin tulkinnastani opettajalle, joka puolsi näkemystäni. Demokratian oppimisen kannalta opettajien ja oppilaiden väliset avoimet konfliktit voidaan nähdä vastavuoroista kasvua edistävinä tekijöinä (Tomperi & Piattoeva 2005, 273). Nämä konfliktit myös haastavat luokkahuonedemokratian syvyyttä ja antavat mahdollisuuden sen uudelleen määrittelylle.

Vaikka paneeli-työtapa oli osoittautunut haastavaksi, päätimme kokeilla sitä vielä. Tällä kertaa puolet luokan oppilaista keskusteli aiheesta viiden minuutin ajan ja puolet keskittyi kuuntelemaan, sitten vuoroja vaihdettiin. Yksi panelisteista valittiin puheenjohtajaksi paneelin ajaksi. Keskustelu oli molemmissa paneeleissa katkonaista ja opettaja yrittikin kannustaa puheenjohtajia esittämään muille panelisteille osallistavia kysymyksiä. Ensimmäisen paneelin loppupuolella puheenjohtaja (Liina) ja opettaja kysyivät Millalta ja Artolta mielipidettä. Muutaman apukysymyksen jälkeen Arto totesi: ”Emmä halua minkään ulkomaalaisen kans.” Liinan mielestä Arton kommentti oli törkeä, ja uudeksi puheenaiheeksi nousi ulkomaalaisuus ja rasismi. Keskustelu oli nostanut esiin luokkalaisten piiloisia arvoja ja asenteita.

Ongelmiin ei keksitty tunnin aikana ratkaisua, joten sovimme, että käsittelyä jatkettaisiin seuraavan viikon alussa. Cockburnin (1998, 108–109) mukaan lapset tulevat vähemmän vastuuttomiksi ja kykenemättömiksi, mikäli heitä kannustetaan päätöksentekoon. Päätimmekin opettajan kanssa helpottaa tehtävänantoa palaamalla alkuperäiseen kysymykseemme.

Parikysymys on merkityksellinen, koska sen toisessa vaiheessa pureuduttiin lasten keskinäisten suhteiden dynamiikkaan. Käsiteltäessä kysymystä siitä, miten parit voitaisiin valita niin, ettei kenellekään tulisi paha mieli, Saara kiteytti tehtävän haasteellisuuden.

Saara: Kaikki pitää ottaa silleen huomioon. Tää on sillain vaikee, että ei siihen oikein löydy mitään tapaa, koska jos siihen miettii jonkun tavan, niin sillonhan sitä ei saa päättää.

Opettaja: Niin, et ku Helmi ehdotti viimeks, et ois siksak.

[hähinää]

Opettaja: Mut kumminki Saara sano äsken tällasen, että kaikki otetaan huomioon. Haluisko joku selittää, että mitä tää tarkoittaa siinä parinvalinnassa?

Riina: Mun mielestä sillain, että pitäis parantaa luokkahenkee, koska jos ois hyvä luokkahenki, ni sittenhän kaikki otettais huomioon. (Videolitteraatti 28.1.08)

Saara viittaa puheenvuorossaan aiempaan keskusteluun, jossa ehdotukset parikysymyksen ratkaisemiseksi koskivat erilaisia parien valitsemisessa apuna käytettäviä menetelmiä (istumajärjestyksen mukaan, siksakin mukaan) ja näin rajoittivat valinnan vapautta parien

päätämässä. Opettaja on merkittävässä roolissa nostaessaan Saaran kommentin kaikkien huomioimisesta yleiseen keskusteluun ja Riina tarttuessaan siihen. Keskustelussa tapahtuu eräänlainen käännekohta, jossa neuvottelun polttopiste siirtyy lasten ja aikuisten välisistä valtasuhteista lasten keskinäisiin suhteisiin. Lisäksi keskusteluun nousee yksi tärkeä lasten suhteita määrittävä käsite: luokkahenki. Ennen kun voidaan ratkaista kysymys vapaasta parien valinnasta, on luokkahengen parannuttava. Huomio on merkittävä myös luokkahuonedemokratian laventumisen kannalta. Mikäli luokkahengen parantumisesta seuraa kaikkien huomioon ottaminen, tarkoittanee tämä myös kaikkien huomioon ottamista asioista päätettäessä. Toisaalta se ei välttämättä ratkaise lasten eritasoisiin taitoihin ja kompetensseihin liittyviä deliberaatiota määrittäviä haasteita.

Luokkahengen lisäämisen konkreettiset ehdotukset palautuivat jo aiemmin keskustelun alla olleeseen välituntitoiminnan järjestämiseen, eli siihen, kuinka yhteinen leikki valittaisiin välitunneille, jotta se olisi kaikille reilua. Sen hetkisessä menettelytavassa ongelmaksi koettiin se, että leikit tuntuivat olevan kovaäänisimpien määriteltävissä. Myös kaksi luokan hiljaista osallistuivat keskusteluun. Toinen (Helmi) esitti kriittisiä puheenvuoroja ja toinen (Kristiina) toimi puheenjohtajana. Olimme aikuisten kesken sopineet, että avustaja ottaisi tälle asioiden käsittelytunnille erityisen kannustajan roolin. Avustaja istui Kristiinan vieressä ja yksinkertaisesti kannusti häntä ilmaisemaan mielipiteitään ja jakamaan puheenvuoroja. Vaikka Kristiinan osallisuus luokkahuoneen päätöksenteossa lisääntyi puheenjohtajuuden muodossa, ei hän vielääkään kyennyt esittämään perusteluita mielipiteilleen.

Tunnin lähestyessä loppuaan opettaja veti luokkahenkeen ja välituntitoimintaan liittyvän keskustelun yhteen ja antoi sen pohjalta kaksi vaihtoehtoa, joista lapset saavat äänestää. Äänestyksen jälkeen opettaja alkoi vetää yhteen myös parien valinnasta käytyä keskustelua. Tällöin Saara pyysi puheenvuoroa viittaamalla, mutta opettaja halusi vetää keskustelut yhteen ja pyysi Saaraa laskemaan kätensä.

Saara: Se liittyy tohon äskeiseen.

Opettaja: Mä en silti anna nyt puheenvuoroja.

Saara: Se oli opettajat ketkä noi päätti noi molemmat ehdotuksen mistä me äsken äänestettiin. Ne oli Tuuren ja Brian [avustaja] päättämät kummatkin.

(vastakaikua oppilaissa)

Opettaja: Mut olisiko oppilailla joku varteenotettava vastaehdotus?

Saara: Oli esimerkiksi se, että istumajärjestyksen mukaan otettaisiin ja minun mielestäni joku toinenkin.

Opettaja: Okei otetaan uusi äänestys samasta, mutta nyt on kolme vaihtoehtoa.

Aluksi opettaja ei halua antaa Saarelle puheenvuoroa, mutta Saaran kerrottua asiansa ottaa opettaja sen vakavasti. Opettaja on valmis korjaamaan Saaran esittämän päätöksenteossa hänen mielestään ilmenneen epäkohdan. Muistan itse olleeni tilanteesta aika innoissani. Tarkastellessani videoaineistoa oli kuitenkin hämmäntävää huomata, että aiemmassa keskustelussa ei ollut ehdotettu istumajärjestyksiä. Lisäksi toinen aiemman äänestyksen alla olleista ehdotuksista oli Saaran itsensä esittämä ja toinen avustajan. Käyttikö Saara hyväksyä aiemmin saamaansa valtaa vai muistiko hän vain väärin? Ehkäpä Saaran argumentti oli niin vakuuttava (ja toisaalta myös mahdollinen), ettei kukaan lähtenyt kyseenalaistamaan sitä. Emme olleet tämän tunnin aikana – normaalista toimintatavastamme poiketen – kirjoittaneet taululle keskustelussa nousseita ideoita. Esimerkki korostaakin dokumentoinnin tärkeyttä myös keskustelun aikana, jotta muun muassa edellä mainittujen argumenttien totuudellisuus voidaan tarvittaessa tarkistaa.

Välituntileikki päätettiin lopulta valita arpomalla leikin ehdottaja päivittäin. Leikin ehdottajan vastuulla olisi myös leikin säännöistä tiedottaminen niille, jotka eivät niitä tiedä. Ratkaisuna parikysymykseen päätettiin yksinkertaisesti panostaa kaikkien huomioon ottamiseen. Olimme opettajan kanssa tyytyväisiä keskusteluun, sillä luokkahenki oli noussut yhteiseen käsittelyyn, ja vielä lasten omasta toimesta. Setälän (2003, 125) mukaan keskustelu on arvokasta yhteisöllisyyden tunteen kehittymisen tähden. Lasten saadessa samalla viikolla päättää parinsa kaikkien huomioon ottaminen näytti toteutuvan. Kukaan ei jäänyt ilman, eikä kukaan pahoittanut mieltään.

Parien valinnasta keskusteltaessa pääsimme ensimmäistä kertaa keskustelemaan oikeasti vaikeasta yhteiskunnallisesta kysymyksestä: sosiaalisesta eriarvoisuudesta. Lisäksi keskustelu nosti esiin uutta tietoa lasten asenteista toisiaan kohtaan. Näillä asenteilla voi katsoa olevan vaikutusta myös mielipiteiden tasa-arvoisuuteen luokkahuoneessa. Tapaamisessamme pari kuukautta kenttäjaksoni päättymisen jälkeen opettaja totesi, ettei parijärjestely ollut pitimmällä tähtäimellä onnistunut, vaan oli palattu opettajan määräämiin pareihin.

4.3.6 Luokan säännöt

Hölötysboksin kautta oli toivottu myös luokalle omia sääntöjä. Voidaan olettaa, että lapsilla on olennaista tietoa siitä yhteisöstä jossa he elävät. Lisäksi heillä on henkilökohtaisia vaatimuksia tai toiveita yhteisöä kohtaan. Niinpä yhteisistä säännöistä neuvottelu on olennaista yhteisön ilmapiirin ja hyvinvoinnin kannalta. Siinä myös harjoitellaan käymään keskustelua hyvästä yhteisöstä ylipäätään. Yksi lapun kirjoittaneista (lapussa oli kolme nimeä) reflektoi sääntöjen merkitystä keskustellessamme asioiden käsittelytunnin tärkeydestä.

Liina: [...] koska yleensähan [asioiden käsittelytunnilla] on jotain semmosii asioita, että päätetään luokan säännöt ja jotain tämmösiä koska, luokan säännöt ois ehkä hyvä päättää vaiks niist nyt tietää kaikki, mut ne on niinku semmosena muistutuksena hyvä.

T: Niin.

Liina: [...] [Kun on] luokan säännös, et ei saa lyödä, ni sit vähemmän tulee tappeluitaki, ku se on säännöissä. (Haastattelu 29.1.08)

Esimerkistä korostuu oletettu luokkalaisten kesken jaettu hiljainen tieto sääntöjen suhteen sekä myös oletus siitä, että yhteisesti sovitut säännöt olennaisesti parantaisivat elinympäristöä. Miten säännöistä sitten päätettäisiin niin, ettei tuloksena olisi vain toistakymmentä yleisellä tasolla liikkuvaa lausahdusta? Koska olin aloittanut lasten haastattelut edellisen asioiden käsittelytunnin jälkeen, päätimme käyttää niitä resurssina myös uuden suunnittelulle. Yksi haastateltavistani oli toivonut, että olisi enemmän aikaa pohtia asioiden käsittelytunnilla käsiteltäviä asioita. Päätimmekin opettajan kanssa antaa tällä kertaa lapsille kotitehtäväksi miettiä jokin luokassa ilmenevä ongelma. Näistä ongelmista valitsisimme keskustelun perusteella yhden, johon keksisimme säännön, jolla kyseiseen ongelmaan voitaisiin vaikuttaa. Ajattelimme, että yhden säännön toteutumista olisi helpompi myös arvioida.

Saadaksemme kaikki mukaan päätimme käydä lasten miettimät ongelmat perusteluineen yksi kerrallaan läpi ja vasta sen jälkeen keskustella aiheesta vapaasti. Opettaja kirjasi kierroksen aikana esiin nousseet ongelmat taululle, jolla kierroksen loputtua luki neljä

asiaa: 1) kaikki eivät ole ystävällisiä toisilleen, 2) ei ole työrauhaa, 3) kaikki tuntuu epäreilulta sekä 4) liikaa hälinää ja ylimääräistä liikettä. Luokan selvä enemmistö oli nostanut työrauhan puuttumisen luokan suurimmaksi ongelmaksi, joka vaatisi ratkaisua.

Vapaa keskustelu alkoi muutamalla puheenvuorolla työrauhasta tärkeimpänä ratkaisua vaativana ongelmana. Opettaja kuitenkin keskeytti keskustelun, sillä hän halusi, että yksi vessassa sillä hetkellä oleva oppilas – johon työrauhakeskustelu hänen mielestään eräällä tavalla kulminoitui – olisi keskustelussa paikalla. Vessassa olleen lapsen tultua takaisin keskustelua jatkettiin, mutta työrauhasta keskustelun sijaan paneuduttiin keskusteluun epäreiludesta. Puheenjohtajana oli yksi lapsista. ”Kaikki tuntuu epäreilulta” koettiin ongelmaksi pääasiassa siksi, että valitusten koettiin usein olevan aiheettomia. Liina argumentoi, että mikäli kaiken pitäisi aina olla täysin reilua kaikille, ei koskaan päästäisi eteenpäin. Demokratiassa on viime kädessä kyse kaikkien reiluista vaikutusmahdollisuuksista päätöksenteossa (Setälä 2003, 177). Barber (1984, 64–65) painottaa kaikkien osallistumista ennen kaikkea siksi, että osallistumalla on mahdollista vaikuttaa yhteisöä määrittäviin arvoihin. Myös lainsäädäntö puolustaa kaikkien oikeutta osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon (PeL § 2, PeL § 6). Tässä mielessä aihe on kiinnostava. Miten reiluus tulisi määritellä? Minkälaisia asioita reiluden määritelmän tulisi koskea? Voisiko Liina edellisellä argumentillaan tarkoittaa, että kaikkien luokan toimijoiden osallistuminen päätöksentekoon hidastaa varsinaista päätöksentekoa? Voisiko tästä näkökulmasta reilua olla se, että hiljaisimmat luovuttaisivat suosiolla vallan vahvemmille keskustelijoille, sillä näin päästään asioissa tehokkaammin eteenpäin? Myöhemmin tunnista Saara nosti esiin kysymyksen päätöksenteon menetelmästä. Tämä liittyy osaltaan kysymykseen päätöksenteon reiluudesta.

Saara: Ni et mietitäänks me niinku semmosta, mihin tulee paras perustelu vai mikä? Koska noi kaikki muut [vaihtoehdot], niin niihinhan tuli vaan kaks perustelua ja tohon työrauhaan tuli eniten, ni keksitäänks se sääntö niinku mihin tulee eniten vai mikä on parhaiten perusteltu?

Opettaja: No.

Janne: Mun mielest.

Saara: Et toi liikaa hälinää ja ylimäärästä liikettä, ni siihen oli vaan yks.

Opettaja: Janne on puheenjohtaja.

Janne: Niin mä haluan sanoa tohon, et mun mielest se olis se perustelu, koska se on aika tyhmää jos aina äänestää, että ei olis työrauhaa, koska se olis vaan joskus ja kaikki tuntuu epäreilult on aina. Se tulee aina esiin. Heti ku joku saa pitää pipoo, se tulee esiin, tai heti ku joku pääsee jonon ekaks, et ope päättää, niin tulee aina esiin. Niin toi ei ole työrauhaa, niin se ei tuu aina, vaan joltain häslinkitunnilta. Timo (antaa opettajalle vuoron).

Opettaja: Mä en oikein tiedä, et miten me päätettäis. Jos me oltais kaikki samaa mieltä jostain, ni se ois paras. Mutta yks vaihtoehto on tietysti äänestää. Mut jos me nyt koitetaan välttää sitä äänestystä ja olla yksmielisii, jos me saatais joku ratkaisu mihin kaikki on tyytyväisii. (Videolitteraatti 31.1.08)

Saara esittää demokratialle olennaisen kysymyksen. Tulisiko päätöksen perustua argumenttien arviointiin vai enemmistön mielipiteeseen? Opettaja on jo vastaamassa Saaralle, mutta kunnioittaa Jannelle aiemmin antamaansa puheenjohtajuutta. Janne esittää oman mielipiteensä siitä, miten päätös tulisi tehdä ja ilmaisee myös oman preferenssinsä ratkaisua vaativan ongelman suhteen. Saatuaan puheenvuoron opettaja argumentoi konsensushakuisuuden puolesta. Olimme opettajan kanssa aiemmin miettineet kannustavamme konsensukseen pyrkivää keskustelua deliberatiivisen demokratiateorian ihanteiden hengessä. Lisäksi olin kertonut opettajalle, että muutama haastateltavani oli kokenut äänestämisen huonoksi päätöksentekotavaksi sen aiheuttaman mahdollisen mielipahan tähden.

Demokratian olemukseen kuuluu siitä käytävä keskustelu (Tomperi & Piattoeva 2005, 248). Demokratian syventymisen ja laventumisen näkökulmista on olennaista, että myös päätöksentekotapojen reiluudesta neuvotellaan. Tällöin sen voidaan katsoa tulevan yhteisemmin määritellyksi ja lisäävän toimijoiden sitoutumista. Yksi keskustelun funktioista on saada kaikki relevantit mielipiteet esiin kaikilta niiltä toimijoilta, joita asia koskee. Vapaan keskustelun aikana opettaja tekikin huomion siitä, etteivät kaikki ole sanoneet mielipidettään, vaan keskustelu oli tähän asti ollut vain muutaman oppilaan välistä. Hän rajoitti keskustelua keskusteluohjeisiin ja -sääntöön viitaten niihin oppilaisiin, jotka eivät olleet vielä sanoneet mitään, ja jakoi puheenvuoroja vuorotellen näille oppilaille. Tämän seurauksena kaikki oppilaat kertoivat mielipiteensä aiempaan keskusteluun viitaten. Demokratia siis laventui opettajan intervention seurauksena. Ehkäpä keskustelijajoukon rajoittuminen on sittenkin lasten sosiaaliin suhteisiin liittyvä ilmiö

jonka purkamiseen tarvitaan aikuisen ohjausta. Muutama oppilas ei edelleenkään esittänyt perusteluja mielipiteilleen. Tämä korostaa haastetta deliberatiivisen demokratiateorian ja lasten eritasoisten kompetenssien välillä. Edellinen kun olettaa keskustelijoiden olevan kyvyiltään samalla tasolla.

Opettajan intervention aikana huomasin, että osallistaminen voi olla samaan aikaan sekä osallistumista mahdollistavaa että rajoittavaa. Tämä näkyy seuraavasta esimerkistä, jossa opettaja kannustaa Millaa osallistumaan keskusteluun annettuaan ensin Felixille puheenvuoron. Hakasulkeissa olevat puheenvuorot kuvaavat päälle puhumista.

Opettaja: Sit Felix, Kalle, Sakari (opettaja jakaa vuoroja)

Felix: No mun mielest se kaikki eivät ole ystävällisiä toisilleen, koska jos ois ystävällisii toisilleen niin sit se luokkahenki parantuis, niin sittenhän tota se helpottais tosi monessa suhteessa.

[Opettaja: Ja sit Milla]

[Milla: Emmä keksi mitään.]

[Opettaja: Mut mieti.]

[Milla: Mä mietin koko ajan.]

Opettaja: Niin mitä sä ehdotit, mä en kuullu sitä?

Felix: Tota kaikki eivät ole (jää odottamaan)

[Opettaja: Janne ole kuuntelijan roolissa nyt, kun kohta vapaa keskustelu.]

Felix: Ystävällisiä toisilleen. (Videolitteraatti 31.1.08)

Opettaja antaa puheenvuoron aiemmin hiljaa olleelle oppilaalle, Felixille, mutta käy tämän puhuessa toista keskustelua, pyrkien kannustamaan Millaa ilmaisemaan mielipiteensä. Seurauksena on se, ettei opettaja kuule Felixin ehdotusta ja joutuu kysymään tätä häneltä uudelleen. Felixin toistaessa ehdotustaan opettaja pyytää Jannea harjoittelemaan toisten kuuntelemista ja oman vuoron odottamista.

Kun opettaja oli kysynyt aiemmin hiljaa olleiden mielipiteet, antoi hän jälleen puheenjohtajuuden yhdelle lapsista. Kun keskustelussa oli aiemmin viitattu hypoteettisiin tapahtumiin tai menneisyyden tapahtumiin, veti Riina keskustelun nykyhetkeen.

Riina: Täs on just hyvä esimerkki tämmösestä, et on liikaa hälinää, koska nyt just Helmi heilutti paperia ja joku liikuskelee tuolilla. Et täs on ihan liikaa tämmöstä

ylimääräistä, et joku räplää penaa, joku repii paperia pulpetista ja joku vaan leikkii jollain penaalilla. (Videolitteraatti 31.1.08)

Riina esittää konkreettisia huomioita oman aiemman ehdotuksensa ("liikaa hälinää ja ylimääräistä liikettä") tueksi. Puheenvuoro vaikutti olevan toinen keskustelun käännekohdista, sillä tämän jälkeen aiheesta tuli vain yksi puheenvuoro. Opettaja totesi keskustelun tyrehtyneen ja alkoi vetää keskustelua yhteen. Hän ehdotti, että keskityttäisiin miettimään sääntöä ongelmille: "kaikki tuntuu epärealistiselta" sekä "on liikaa hälinää ja ylimääräistä liikettä". Opettaja yhdisti työrauhaongelman viimeksi mainittuun. Perusteluina oli, että nämä aiheet olivat saaneet eniten keskustelua aikaiseksi. Kukaan lapsista ei vastustanut ehdotuksia. Koska aika alkoi loppua, sovimme, että säännöt näiden ongelmien ratkaisemiseksi muodostettaisiin seuraavalla asioiden käsittelytunnilla. Siihen, että kaikki eivät ole ystävällisiä toisilleen, keksittäisiin sääntö parin viikon kuluttua. Lasten kokemuksiin luokassa esiintyviin ongelmiin haluttiin paneutua kunnolla, jotta tehtävä sääntö saataisiin mahdollisimman yhteiseksi. Tällöin siihen olisi helpompi sitoutua. Loppukeskustelussa opettaja palaakin tämän asioiden käsittelytunnin tapahtumiin.

TIMO: Jos sen [asian] käsittelee nopeesti, ni se ei välttämättä sit o tehokasta. Et mäki oisin vaan voinu vetää ton nyt yhteen aikasemmin jo, ja ehkä ois pitänyki. Ehkä siihen ei tullu hirveesti enää lisäinformaatiota, ku sen sijaan nyt mä käytin se siihen asti, et se keskustelu tavallaan vähän tyrehty. Et oli jo kaikki sanottu, mikä oli must ehkä eka kerta, et oli noin hyvä keskustelu, et tavallaan kaikki siit tuli sanottua ja me pystyttiin niinku, et ku mä ehdotin et tehäänks näin, et onks tää hyvä ni kaikki oli silleen samaa mieltä siitä, et ei tarvinnu äänestää. Se oli toisaalta ihan hyvä, mut ehkä tavallaan se vois vuorotella, et yrittäis niinku pysyy aikataulussa myös, et ohjata sitä siihen. (Loppukeskustelu 31.1.08)

Opettajan reflektiosta heijastuu hänen vahva roolinsa luokahuoneen keskustelussa, mutta myös käsitys konsensukseen pääsemisen merkityksestä. Hän kokee, että luokan jokainen toimija oli päässyt ilmaisemaan mielipiteensä ja oli saavutettu jossain määrin yhteinen mielipide, sillä keskusteluun ei tullut enää uusia argumentteja. Opettajan reflektiosta huokuu myös jatkuvasti mielessä olevat kysymykset ajan rajallisuuden ja konsensushakuisuuden edellyttämän runsaan ajankäytön ristiriidasta.

4.3.7 Viihtyisä vartti

Kolme haastateltavaani oli haastatteluissa toivonut lasten omaa tuntia. Lisäksi hölötysboksiin oli tullut kaksi lappua, joissa toivottiin lisää hauskanpitoa. Hauskanpidolla lapun kirjoittaneet tarkoittivat pääasiassa kouluviihtyvyyden lisäämistä leikkien lisäämisen kautta. Opettaja ei kuitenkaan halunnut antaa lapsille kokonaista tuntia vedoten opetussuunnitelman paineeseen. Tunnin sijaan hän ehdottikin lasten omaa viisitoistaminuuttista, viihtyisää varttia. Useat protestoivat sitä vastaan ja halusivat kokonaisen tunnin vetoamalla siihen, ettei vartissa kerkeä mitään. Tämän voi nähdä opettajan ja oppilaiden välisenä avoimena konfliktina. Opettaja piti kiinni asettamastaan syvyysulottuvuuden rajauksesta ja asetti äänestyksen siitä, haluavatko lapset viihtyisän vartin vai ei mitään. Äänestys oli yksimielinen viihtyisän vartin puolesta.

Sovimme, että pienryhmä kokoontuu päättämään siitä, miten päätetään mitä viihtyisillä varteilla tehdään. Olimme jakaneet aikuisten roolit niin, että minä ohjaan päätöksentekoa sillä aikaa, kun opettaja opettaa toisaalla niitä, jotka eivät halua siihen osallistua. Myös tämä loi päätöksentekotilanteeseen mielenkiintoisen jännitteen. Päätöksentekoon osallistui 14 oppilasta, joka oli kieltämättä yli odotustemme, etenkin kun heidän toivomuksensa oli rajattu tunnista viiteentoista minuuttiin.

Aloitimme vapaalla keskustelulla, sillä suurin osa lapsista oli tätä halunnut. Jokainen sai puheenvuoron saatuaan ehdottaa, miten viihtyisistä varteista päätettäisiin. Tilanne oli lapsille sikäli uusi, että aiemmin myös opettaja oli ollut paikalla asioista päätettäessä. Kaksi lapsista reagoi tilanteeseen voimakkaammin kuin ennen. Sakari protestoi viidentoista minuutin aikarajaa huutelemalla toisten puheenvuorojen päälle lausahduksia, kuten: ”Ai viistoist minuuttii? Ei ikinä!” tai ”Ei ikinä, koskaan!” ja Milla äänteli toisten puhussa. Joko he eivät osanneet suhtautua opettajan asettamaan vallan rajoitukseen tai sitten he protestoivat minua vastaan. Yksi lapsista nosti häirinnän esille jo keskustelun alkuvaiheissa.

Riina: Aika tyhmää, ku koko ajan joku pitää semmosta ääntä, että (ääntele) ja sit joku puhuu ja pitää tämmöstä ääntä, että (ääntele).

Tuure: Mä oon samaa mieltä. Tuol on liikaa hälinää ja ylimääräistä liikettä, mikä on edelleen semmonen ongelma, mihin kannattais lähtee kiinnittää huomioo.

Riina: Niinpä. Mä en kuullu yhtään mitään, mitä Saara sano, ku sit vasta, ku sä sanoit sen, ku Sakari vaan jotain metelöi. (Videolitteraatti 1.2.08)

Riina kokee ongelmaksi, että toisten puheenvuoroja häiritään. Kytken tämän huomion edellisen asioiden käsittelytunnin päätöksiin. Riina jatkaa viemällä keskustelun jälleen omaan kokemukseensa. Riina kokee Sakarin häirinnän omaa osallistumistaan rajoittavaksi tekijäksi ja haluaa vaikuttaa tilanteeseen nostamalla sen esille. Tässä Riina käyttää osallistumisen kompetenssiaan. Hän haluaa, että keskustelun sääntöjä noudatetaan.

Tällä väliintulolla ei ollut huomattavaa vaikutusta. Päätin luovuttaa puheenjohtajuuteni yhdelle oppilaista ja näin koettaa vaikuttaa tilanteeseen. Olihan todennäköistä, että häirintä oli vastustusta minua kohtaan. Keskustelun painopiste vaikutti siirtyvän lasten väliseksi, vaikka varsinainen keskustelun häiritseminen ei loppunut. Häiritsemisen toisten osallisuutta rajoittava luonne tuli esiin myös Matiaksen kiinnittäessä huomion siihen, ettei Nea ollut saanut sanoa puheenvuoroaan loppuun asti, sillä toiset olivat häirinneet häntä. Keskustelu päätettävästä aiheesta ei voi onnistua, mikäli kaikki eivät jaa yhteisymmärrystä keskustelun tavoitteena. Viittasin Matiaksen puheenvuoroon ja painotin toisten kuuntelemisen tärkeyttä. Kertasin lapsilta nousseet ehdotukset, kirjasin ne taululle ja annoin puheenjohtajuuden yhdelle toimintaa häirinneistä lapsista, Millalle.

Tässä toiminnassa tapahtui kiinnostava käännekohta. Milla jakoi vuoroja aina välillä edelliseen puhujaan palaten ja varmistaen, että hän oli saanut sanoa puheenvuoronsa loppuun. Myös toinen aiemmin keskustelua häirinneistä toimijoista osallistui keskusteluun esittämällä mielipiteitään. Puheenjohtaja kontrolloi mielestään häiritsevää käytöstä pyytämällä häiritsijää lopettamaan sen.

Omaa toimintaani voidaan kritisoida esittämällä, että antaessani puheenjohtajuuden tulini ikään kuin palkinneeksi lasta toiminnan häiritsemisestä. Toisaalta häiritseminen vähentyi tämän ratkaisun myötä, ja keskustelijat saivat paremmin ilmaistua mielipiteitään. Mielestäni puheenjohtaja sai myös tällä tavoin positiivista huomiota muilta oppilailta. Oppilas oli yksi sosiaalisessa marginaalissa olevista oppilaista, eikä ollut aiemmin omien sanojensa mukaan saanut olla puheenjohtajana. Näyttäisi siltä, että hänen valtauttamisensa

puheenjohtajuuden avulla vahvisti hänen kykyään osallistua keskusteluun ja ottaa muita huomioon. Hänellä siis oli selvä halu ja tarve osallistua, mutta hänen taitonsa olivat ehkä riittämättömät. Niinpä hän osallistui aiemmin häiritsemällä. Koska osa lapsista ei vielä ollut sanonut mitään, pysäytin keskustelun ja pyysin puheenjohtajaa kysymään myös heiltä mielipidettä. Hiljaa olleilla ei kuitenkaan ollut mielipidettä asiaan.

Päätin vetää keskustelun yhteen ja kysyin lasten mielipidettä siitä, miten päätös tehtäisiin. Aiemmin olin ehdottanut, että yrittäisimme pyrkiä yhteiseen jaettuun mielipiteeseen, mutta koska emme olleet päätyneet konsensukseen suurin osa halusi, että minä muodostan ehdotuksen äänestämisen sijaan. Ehdotin ratkaisua ja esitin sille perustelut. Ehdotukseni ei kuitenkaan saanut kannatusta ja lyhyen keskustelun jälkeen päädyimme äänestämään taululle keskustelun aikana keräämistäni vaihtoehtoja. Äänestimme nopeasti myös siitä, miten äänestetään, ja päädyimme tällä kertaa äänestämään silmät auki.

Tässä on hyvä kysyä, mistä kaikesta on järkevää sopia demokraattisesti. Mihin demokratian syvyyden rajat tulisi vetää? Koska lapset olivat valinneet äänestämisen sijaan sen, että minä teen ehdotuksen, olisin voinut vedota siihen ja julistaa päätöksen oman harkintani mukaan. Toisaalta tämä olisi voinut olla epämotivoivaa, varsinkin jos heillä ei olisi ollut mahdollisuutta valittaa tekemästani ehdotuksesta. Pitääkin muistaa, että ehdotus ei ole yhtä kuin päätös. Mutta onko äänestystavasta äänestäminen sitten järkevää? Kuinka oleellista yhteinen päätöksentekotavoista neuvottelu on itse aiheen käsittelyn kannalta? Mikäli arvoksi asetetaan se, että lapset saavat olla päättämässä myös päätöksentekotavoista, on äänestystavoista äänestäminen järkevää. Toisaalta jo äänestettäessä äänestystavoista on valittu jokin päätöksentekotapa.

Äänestyksen loputtua Elvar, jonka ehdotus (järjestäjät päättävät) oli saanut eniten ääniä, alkoi juhlia oman ehdotuksensa voittoa. Tämä nosti vastustusta muutamissa muissa oppilaissa. Yritinkin rauhoittaa tilannetta toteamalla päätöksen.

Tuure: Okei, okei hei. Jos mä vedän yhteen tän keskustelun. Mun mielestä me ollaan päädytty nyt päätökseen, että järjestäjät päättää, että mitä viihtyisällä vartilla tehdään.

Elvar: Juhuu!

Sakari: Ei järjestäjät päätä ikinä!

Milla: Elvar pidä se sun suus kii!

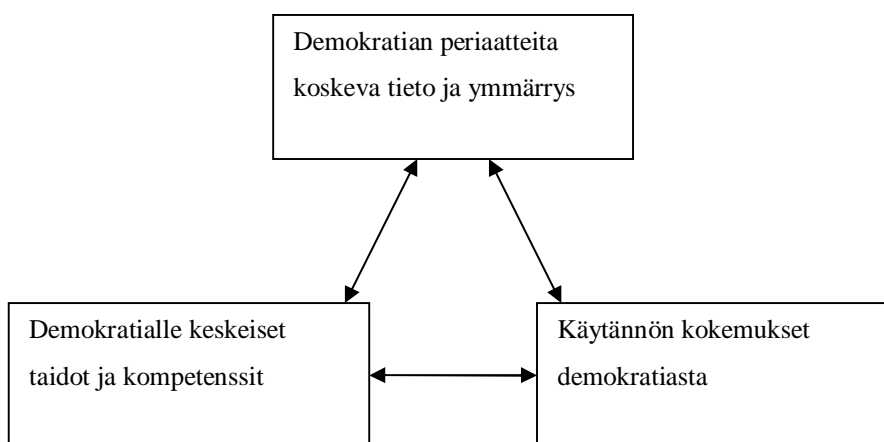
Elvar: Mä en sanonu mitään.

Milla: Sä sanoit juhuu. (Videolitteraatti 1.2.08)

Tässä tilanteessa olin kohtalaisen hämilläni ja yritin saada selville, mikä olisi kritiikin esittäjien vastaehdotus. Käydessä ilmi, että molemmat kritiikin esittäjistä olivat äänestäneet järjestäjiä, otin kovemman linjan ja totesin päätöksen. Vaikka olimme äänestäneet lähes yksimielisesti, pyrin silti saamaan selville vastustuksen alkuperän. Vaikka demokratia ja demokratiakasvatus ovat jatkuvasti käynnissä olevia keskusteluja, on kuitenkin jossakin vaiheessa tehtävä päätöksiä, joiden avulla päästään koulutyössä eteenpäin. Tämä olkoon kritiikkinä omalle toiminnalleni. Uudesta roolistani johtuen päätäntävällän rajat jäivät epäselviksi, joka saattoi aiheuttaa turhautumista lapsissa. Sakari ja Milla palasivatkin tunnin loppuvaiheilla takaisin häiritsijöiden rooliin. Toisaalta esitetty kritiikki ei välttämättä ollutkaan vastustusta itse päätöstä kohtaan, vaan heijastus lasten keskinäisistä suhteista. Edellistä esimerkkiä tarkasteltaessa voidaan pohtia, tulisiko demokratia nähdä kilpailuna yksilöiden preferenssien välillä (mikä on joidenkin markkinademokraattien näkemys), vai pyrkimyksenä luoda mahdollisimman yhteinen päätös (jota vaikkapa julkista harkintaa painottavat demokratiateoriat kannattavat).

5 Demokratiaan kasvaminen

Kerrin (1999), Vesikansan (2004), Wallénin (2005) sekä Laitisen & Nurmen (2007) jäsenysten pohjalta (ks. luku 2.3) olen muokannut omaan tutkimukseeni soveltuvan kolmiomallin, jonka avulla kokoan tutkimukseni yhteen. Tätä heuristista apuvälinettä kutsun demokratiaan kasvamisen kolmiomalliksi. Kolmiomallin osa-alueet limittyvät toistensa kanssa.



KUVIO 4. Demokratiaan kasvamisen kolmiomalli.

Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni havaintoja ja tuloksia kokoavasti edellä mainittujen kolmen osa-alueen kautta. Lisäksi etsin vastauksia tutkimuksestani nouseviin uusiin kysymyksiin.

5.1 Demokratialle keskeiset taidot ja kompetenssit

Taitojen ja kompetenssien kehittyminen on keskeisessä asemassa ennen kaikkea niissä demokrateorioissa, joissa painotetaan päätöksenteon hyödyllisiä sivutuloksia. Näitä voitaisiin nimittää myös kansalaishyveiksi (ks. Kymlicka 2002, 288–315). Toisaalta koska demokratia ja kansalaisuus ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, tietynlainen käsitys demokratiasta tuottaa tietynlaisen käsityksen kansalaisten tavoiteltavista ominaisuuksista. 1900-luvun alkupuolella Foerster painotti muun muassa kuuliaisuuteen ja edesvastuullisuuteen kasvattamista (Foerster 1912). Puolimatka (1996; 2001) taas

painottaa kriittisen kansalaisen ideaalia, sillä vain kriittinen kansalainen voi haastaa indoktrinaation ja olla kehittämässä yhteiskuntaa. Wallénin (2005, 17) mukaan hyveiden listaan kuuluvat kyky käydä vuoropuhelua, kriittinen ajattelu, osallistuminen, neuvottelutaidot, kyky ratkaista ristiriitoja sekä rakentava suhtautuminen argumentointiin ja keskusteluun.

Koimme opettajan kanssa tärkeäksi, että keskustelusääntöjen harjoittelemiselle oli olemassa foorumi, jossa oppilaat saavat neuvotella heille itselleen merkityksellisistä asioista opettajan johdolla. Kiili (2006, 107) pitääkin tällaista ”toiminta-areenaa” ensimmäisenä askeleena kohti lasten sosiaalisen aseman vahvistamista. Opettaja oli jo pidemmän aikaa vaatinut oppilaitaan perustelemaan mielipiteensä. Puolimatkan (2001, 343) mukaan opetuksen tuleekin pyrkiä kehittämään oppilaiden kykyä itsenäiseen käsitysten arviointiin sekä kykyä muodostaa perusteltu kanta suhteessa näihin. Näillä välineillä he kykenevät vastustamaan indoktrinaatiota. Olennaista on, että mielipiteiden perustelemisen merkitys oli alkanut konkretisoitua ainakin muutamille oppilaista edellä mainitun foorumin myötä. Benjamin muun muassa vaati oikeutta perustella mielipiteensä liikennepoliiseista päätettäessä. Liina taasen koki hyvän perustelun antavan mahdollisuuden myös oman mielipiteen muuttamiseen. Toisaalta Janne argumentoi haastattelussaan, että perusteluiden kuunteleminen on välillä tylsää ja vie liikaa aikaa. Suurin osa lapsista kykeni tuomaan perusteltuja mielipiteitään julki yhteisissä keskusteluissa. Keskusteluissa esitetyt argumentit kohdistuivat pääosin asiasisältöön, eli ratkaistavaan ongelmaan, ja kuvastivat täten rakentavaa suhtautumista keskusteluun. Keskusteluissa esiintyi myös toisten mielipiteisiin viittaamista ja niiden kriittistä arviointia (esimerkiksi liikennepoliiseista päätettäessä). Opettajalla oli kuitenkin merkittävä rooli keskustelun jaksottajana ja suuntaajana.

Puolimatka (1996, 275) katsoo, että demokraattisen yhteiskunnan tulisi olla oppijoiden yhteiskunta. Hänen mukaansa ”valmius muuttaa omia käsityksiään ja asenteitaan on valmiutta oppia”. Nähdäkseni tämä on lähellä Barberin (1984) ja Youngin (2000) painottamaa kohtuullisuuden käsitettä. Kohtuullisuuden voidaan katsoa olevan taito ajatella laajemmin, kuin vain omasta näkökulmastaan. Tämä taito korostui tilanteissa, joissa lapset tukivat toistensa osallisuutta vaikkapa viittaamalla edellisten puhujien puheenvuoroihin. Kohtuullisuus liittyy olennaisesti kykyyn käydä vuoropuhelua sekä kykyyn suhtautua rakentavasti keskusteluun. Oli myös tilanteita, joissa toisten mielipidettä

tai keskustelua sinällään ei edes pyritty ymmärtämään. Ehkäpä keskustelua häirinneet oppilaat eivät kokeneet olevansa kykeneviä osallistumaan muulla tavoin.

Lasten vaikutusvalta, äänessäoloaika ja sosiaaliset suhteet jakautuivat lapsiryhmän sisällä edelleen hyvin epätasaisesti. Myös osa haastateltavista nosti esiin seikkoja, jotka kielivät näistä epätasaisuuksista. Riinan mukaan joidenkin luokkalaisten mielipiteitä kuunneltiin enemmän kuin toisten, ja tietyt luokkalaiset olivat useimmiten äänessä. Liina totesi muun muassa Kristiinan osallistuvan keskusteluun muita vähemmän. Toisaalta Kallen mielestä kaikkien luokkalaisten mielipiteillä oli saman verran painoarvoa, ja osallistuminen keskusteluun oli luokkalaisten välillä tasaista. Opettaja näki vaarana, että keskustelut itse asiassa voisivat suurentaa tasoeroja entuudestaan hyvien keskustelijoiden saadessa koko ajan lisää harjoitusta ja epävarmimpien omaksuessa asennetta, että eivät osaa. Myös Rossi (2006, 113) on omissa tutkimuksissaan huomannut, että yleensä luokkahuoneen keskustelussa osa oppilaista pysyy hiljaisina toisten hallitessa keskustelua. Tämä sopii Youngin (2000) aiemmin esittämään kritiikkiin rationaalisen argumentaation joitakin toimijoita poissulkevasta luonteesta. Hölötysboksi oli selvästi vahvistanut ainakin Saaran ja Riinan osallistumista entuudestaan. Vaikka osallistuminen päätöksentekoon oli edelleen lasten keskuudessa epätasaista, olivat joidenkin hiljaisimpien toimijoiden kompetenssit kohentuneet. Opettajan mukaan Arto ja etenkin Helmi ilmaisivat nykyään enemmän mielipiteitään kuin ennen. Millan ja Kristiinan kohdalla puheenvuorojen jakaminen (puheenjohtajuus) oli tarjonnut väylän päästä osalliseksi päätöksenteon prosessiin, vaikka omien perusteltujen mielipiteiden esittäminen keskustelussa oli edelleen vähäistä. Puheenvuoroja jakamalla he näyttivät myös seuraavan keskustelun kulkua intensiivisemmin. Tosin haastattelussa Kristiina oli hyvin vähäsanainen ja keskusteltavat teemat tuottivat hänelle vaikeuksia. Hänen oli myös vaikea kuvitella, miten asiat voisivat olla toisin kuin miten ne nyt ovat.

Koulunkäyntiavustaja oli huomannut, että hölötysboksi tarjosi eräänlaisen puheenvuoron niille, jotka eivät muuten ehkä uskaltaneet tai voineet esittää mielipiteitään. Etenkin Helmi oli oppinut hyödyntämään hölötysboksia mielipiteidensä esittämisen kanavana. Luokan hiljaisista myös Kristiina, Milla ja Arto hyödynsivät boksia tutkimuksen aikana (ks. LIITE 1). Katson aloitteiden kirjoittamisen kuvastavan osallistumisen kompetenssia, sillä siinä omia tunteita ja mielipiteitä tuodaan julki. Mainittakoon tässä yhteydessä, että hölötysboksiin oli tullut lappuja, joissa ”kirjoittajaksi” oli merkitty enemmän kuin yksi

henkilö. Tämän voidaan katsoa olevan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiselle olennaista verkostoitumista (Laitinen & Nurmi 2007, 23).

Yksi haastateltavistani kertoi osallistuvansa keskusteluun yleensä kuuntelemalla. On huomioitava, että aikuisten ja lasten käsitykset osallistumisesta ja osallisuudesta saattavat olla erilaiset. Ulkoisista merkeistä ei välttämättä voida saada selville, ovatko kaikki osallistuneet päätöksentekoon tai kokeneet osallisuutta. Pitäessään sisällään myös kuuntelun, muuttuu osallistuminen vaikeasti observeitavaksi. Tämä huomio saattaa osittain vastata osallistumisen epätasaisuuteen, mutta ei kuitenkaan poista haasteita, jotka nousevat lasten eritasoisista mielipiteiden perustelun taidoista. Toisaalta jotta osallistuminen epätasaisuuteen voitaisiin vaikuttaa, on hyödyllistä olettaa, että pelkkä kuunteleminen ei ole riittävä osallistumisen kriteeri. Pelkän kuuntelemisen kautta ei voida vaikuttaa yhteisöä koskevaan tietoon, jota muun muassa Barber (1984) pitää yhtenä osallistumisen päätehtävistä. Muistettakoon, että opettajan antama keskustelusääntö korosti osallistumista myös verbaalisesti (ks. luku 4.2.2).

Milla totesi vähäpuheisen haastattelunsa päätteeksi, ettei aio koskaan ehdottaa välituntileikkiä, koska ”muutenki kaikki sanoo, et ei sitä leikkiä oteta”. Syynä oli se, etteivät muut pidä hänen mielipiteistään. Kyse ei siis voi olla ainakaan täysin siitä, ettei hän osallistu, koska hänellä ei ole mitään sanottavaa käsiteltävään aiheeseen. Keskusteluun osallistumisen epätasaisuus on myös sosiaalisista suhteista johtuva haaste. Kysymys kaikkien huomioimisesta oli esillä koko luokan keskusteluissa (muun muassa parien valinnasta keskusteltaessa), mutta lasten ajatukset sen suhteen olivat ristiriitaisia. Jannen puheessa heijastuvat omakohtaiset kokemukset oppilaiden eritasoisista kompetensseista.

Janne: Kyl se on ihan hyvä, et kaikki auttaa toisiansa, mut ei se oo myöskään kivaa, et on sellaset ketkä ei osaa mitää. Et pitää selittää, et mikä on tää ja kaikki ihan alusta, ihan kaikki. Kyl se on ihan hyvä et ollaan ihan eri pareis ja on niiden kaa, mut ei oo kivaa niinku jokaselle kertoo, et ei oo kivaa olla monen sellasen kaa. (Haastattelu 28.1.08)

Janne selvästikin ajattelee, että toiset oppilaista osaavat merkittävästi enemmän asioita kuin toiset. Toisten auttaminen on oikein, mutta se ei aina tunnu miellyttävältä. Auttaminen tuntuu velvoitteelta, joka jossain määrin haittaa omaa etenemistä. Luokan hiljaisimmat olivat olleet verrattain aktiivisia hölötysboksiin kirjoittamisen suhteen, vaikka keskusteluun osallistuminen oli ollut vähäistä. Ehkäpä lasten asenteet osallistumisen

taidoiltaan heikompia kohtaan myös osaltaan aiheuttavat keskusteluun osallistumattomuutta.

Taitojen kontekstisidonnaisuus muodostui luokkahuonedemokratian haasteeksi. Opettajan mukaan luokkaan syntynyt vaikuttamisen kulttuuri tuntui olevan ristiriidassa muiden hänen luokkaansa opettavien opettajien luomien oppimisympäristöjen kanssa. Hän myös koki tällaisista yhteisistä pedagogisista linjauksista keskustelemisen hankalaksi. Riihelä (1996, 169–170) onkin tutkimuksessaan päätenyt johtopäätökseen, että kouluilla on lapsi-instituutioista suurimmat vaikeudet kehittää lasten tiedontarpeita huomioivia työmenetelmiä. Opettajan mielestä hänen luokkassaan syntynyt vaikuttamisen kulttuuri saattaa johtaa konfliktiin jonkun toisen opettajan tullessa opettamaan hänen luokkansa oppilaita. Tällä saattaa olla oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden kehittymisen kannalta haitallisia vaikutuksia. Esimerkiksi viihtyisästä vartista päätettäessä oman opettajan puuttuminen ja minun roolini keskustelun ohjaajana olivat varteenotettavia selittäjiä kahden lapsen häiritsevälle käyttäytymiselle. Taitojen kontekstisidonnaisuus näkyi myös siinä, etteivät asian käsittelytunneilla harjoitellut neuvottelutaidot olleet ainakaan näin nopealla aikavälillä siirtyneet lasten informaaliin oppimisympäristöön: koulun pihalle. Välituntileikit näyttivät määräytyvän vanhalla ”kovaäänisimmät määrää” -periaatteella. Oleellista demokratiataidoille olisikin, etteivät ne jäisi vain koululuokkaan, vaan niillä olisi siirtovaikutusta toisiin ympäristöihin. Olisi mielenkiintoista tutkia mitä tapahtuisi, jos asioiden käsittelytunteja alettaisiin pitää ulkotiloissa. Alkaisivatko lapset tällöin mieltää demokraattisuuden muuksikin kuin vain luokkahuoneen ominaisuudeksi?

5.2 Käytännön kokemukset demokratiasta

5.2.1 Lasten tuottama tieto

Kemmisin & McTaggartin (2003, 382) mukaan osallistavan toimintatutkimuksen päämääränä on luoda foorumeita, joissa ihmiset voivat kehittää kohtaamisen käytänteitä yhdessä tavoitellen sekä rationaalisuutta että demokratiaa. Tätä voidaan kutsua kommunikatiivisen tilan avaamiseksi. Opettaja koki, että tämä tutkimus oli avannut hänen ja lasten välille uudenlaisia keskusteluyhteyksiä. Hänen mukaansa ”lapsilta voi tulla myös hyviä ideoita opetukseen, joita ei itse tulisi välttämättä ajatelleeksi. Heidän näkemyksensä

omasta oppimisestaan on tärkeää tietoa, ja heillä on tästä asiantuntemusta, jota opettajalla ei ole”. Opettaja näkee lapset arvokkaina tiedon tuottajina ja oman elämänsä asiantuntijoina (Kiilakoski 2007, 10; Puolimatka 1996, 268). Hänen puheessaan on myös havaittavissa oletus lasten toimijuudesta: heidän kyvystään määritellä omia intressejään ja tarpeitaan (ks. Roche 1999, 484). Haasteellista oli oppilaiden puheiden siirtyminen käytännön tasolle. Kauniit ideat, kuten kaikkien huomioon ottaminen, eivät olleet toteutuneet luokkahuoneen arjessa. Oliko kaikkien huomioiminen sitten yhteinen päätös, vaikka siihen yhteisesti päädyttiin? Saaran tarve päättää itse parinsa saattoi kuvastaa halua olla enemmän parempien kavereidensa kanssa, ei niinkään halua sosiaalisten suhteiden uudelleenmuokkaukseen. Myös aiemmin välituntitoiminnasta keskusteltaessa esiintynyt Millan kokemuksen torjuminen viittaisi edelliseen. Puolimatka (1996, 279) korostaa, että kriittisyys voi sekin perustua pelkälle kapealle oman edun tavoittelulle. Tämä ei kuitenkaan ole riittävä kriittisyyden aste. Toisaalta lapset ottivat asettamamme kysymyksen tosissaan ratkaistavakseen, ja Riina nosti tässä keskustelussa luokkahengen käsitteen esiin. On vaikea sanoa, missä määrin toisten huomioiminen on lasten (tässä ikävaiheessa) aidosti arvostama tavoite, ja kuinka paljon tähän ideaaliin liittyy auktoriteerin toiveiden myötäilyä, kuten Aho (1993, 182) arvelee. Lisäksi voidaan kysyä, kuinka mahdollista jatkuva kaikkien tasavertainen huomiointi on, ja voidaanko tällaisen asenteen tai arvonn toteuttaminen ja omaksuminen vaan yhteisesti jollakin tunnilla päättää. Ihmisillä on erilaisia suhteita eri ihmisiin, ja nämä suhteet luovat erilaisia velvoitteita ja täyttävät erilaisia intressejä. Toisten huomioimisesta puhuttaessa on hyvä muistaa, että se näyttäytyy erilaisena pyritäänkö siihen parien muodostuksessa vai deliberaatiossa, joista jälkimmäinen on enemmän tämän tutkimuksen intressejä. Toisten huomioimisen toteutuminen keskustelussa on asia, jossa lapset tarvitsevat aikuisten avustusta.

Antamalla lasten tuottaman tiedon vaikuttaa käytänteisiin ja ratkaisuihin, opettaja koki motivaation ja sitoutuneisuuden lisääntyvän. Hän koki, että lasten päätäntävällän lisäämisen positiiviset vaikutukset näkyivät muun muassa jonojärjestyksessä riitojen vähentymisenä ja yleisesti niiden sääntöjen noudattamisessa, joihin he olivat itse saaneet olla vaikuttamassa. Lisääntyneestä motivaatiosta saattaa kertoa sekin, että vapaaehtoiseen viihtyisästä vartista päättämiseen osallistui 14 luokan 19:sta oppilaasta. Miksi oppilaat sitten olivat motivoituneita osallistumaan? Voisi ajatella, että asioiden pitää myös nousta keskusteluun (tai tulla käsitellyiksi), jotta osallistumisen motivaation on mahdollista lisääntyä. Lapsilla oli paljon ehdotuksia, ja ehdotusten käsittely vaatii aina aikaa. Ajan

rajallisuus osoittautuikin suureksi haasteeksi. Keskusteluilla oli tapana venyä pyrkiessämme saavuttamaan jossain määrin yhteisen mielipiteen ja asioiden käsittelylle varattu aika oli pois jostain muusta. Opettajan mukaan oltiin suuresti jäljessä muun muassa kuvaamataidon ja musiikin tavoitteissa. Toisaalta hän näki lanseerausvaiheessa ajankäytön perustelluksi, sillä olihan opetussuunnitelman perusteissa mainittu osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuus sekä äidinkielessä keskustelusääntöjen harjoittelu. Opettajan mukaan olisikin tarvetta asioiden käsittelyn struktuurin rutinoimiselle, jotta siihen kuluisi mahdollisimman vähän viikkotunneista. Toisena vaihtoehtona olisi määrittää etukäteen, minkälaiset asiat pääsevät käsittelyyn ja minkälaiset jätetään ulkopuolelle. Tämän rajan vetämisessä on kuitenkin omat haasteensa.

5.2.2 Lasten päätäntävällän rajat

Heldin (1996, 2) mukaan haasteellisia syvyysulottuvuuden määrittelyssä ovat kysymykset vallan määrittämisestä ja ylipäätään demokraattisen toiminnan järjestämisestä. Ahonen (2005a, 19) vetää lasten päätäntävällän rajat kouluviihtyvyyteen ja yhteisön hyvinvointiin. Parhaiten onnistuneet päätöksentekotunnit liittyivätkin juuri näihin. Luen jonojärjestyksestä, välituntitoiminnasta, liikennepoliiseista sekä luokan säännöistä päättämisen edellä mainittuihin. Myös viihtyisästä vartista päättäminen kuuluu luokan hyvinvoinnin edistämiseen, vaikka siitä päättämässä oli ongelmia. Liikunnan tunneista päättäminen valtautti lapsia eri tavalla kuin edellä mainitut. Toisin kuin Ahonen suosittelee, annoimme lasten vaikuttaa myös luokan työskentelytapoihin (parien valintaan).

Roche (1999, 484) kuvaa osallistumista sekä hallitsemisena että hallittuna olemisena. Opettajan mukaan oppilaiden onkin haasteellista hahmottaa, että ”välillä opettajan tulee päättää asioita, jotta päästään etenemään tehokkaasti”. Hän tosin ajatteli, että oppilaiden vaikutusvaltaa voisi ulottaa pikkuhiljaa opiskelumenetelmiin ja opiskelun sisältöihin, jotta oppilaat oppisivat opiskelemaan oma-aloitteisemmin ja myös järjestyneemmin ja motivoituneemmin. Tämä vaatisi opetussuunnitelmaa koskevan tiedon lisääntymistä. Kuten liikuntatunneista päättämisen yhteydessä huomasimme, opetussuunnitelman asettaminen omien perusteluiden pohjaksi oli suurimmalle osalle vaikeaa. Lähes kaikki haastattelemistani lapsista kuitenkin nostivat liikuntatuntien sisällöistä päättämisen yhdeksi mieluisimmista asioista, joihin he olivat päässeet vaikuttamaan. Luokkahuonedemokratian

syventäminen oppituntien sisällöstä päättämiseen vei yhteensä kolme oppituntia aikaa. Epäilemättä opettaja olisi yksinään suunnitellut kyseisten oppituntien sisällöt lyhyemmässä ajassa. Tämä huomio palauttaa tarkastelun kysymykseen demokratian arvosta. Onko demokraattinen oppituntien sisällöistä sopiminen tässä ikävaiheessa järkevää, mikäli siihen kuluu paljon aikaa? Tuliko päätöksestä jotenkin oleellisesti parempi, kun lapset otettiin mukaan? Kehittikö päätöksenteko keskeisiä taitoja tai kompetensseja? Lainsäädäntö vaikuttaisi puolustavan lasten mukaan ottamista myös oppituntien suunnitteluun, onhan koulunkäynti mitä suurimmassa määrin heitä itseään koskeva asia. Lisäksi heillä itsellään oli suuri halu osallistua liikuntatuntien sisältöjen määrittelyyn. Lasten kyvykkyyden voidaankin ajatella liittyvän enemmän sosiaaliseen kokemukseen kuin biologiseen ikään (Cockburn 1998, 108–109). Pitkän aikavälin vaikutuksia opiskelumotivaatioon on vaikea arvioida, mutta kuten jonojärjestystyksestä päättäminen antoi ymmärtää, yhdessä legitimoitujen päätökset näyttäisivät sitouttavat lapsia toisella tavalla kuin ylhäältä annetut määräykset.

Lasten vaikutusvallan lisääntyminen nousi esiin myös kaikissa lasten haastatteluissa. He kokivat, että asioihin oli mahdollista vaikuttaa enemmän, mutta heidän mukaansa opettajan oli hyvä säilyttää päätäntävalta joissakin asioissa. Haastatteluissa opettajan päätäntävaltaa puolustettiin muun muassa istumajärjestyksestä, lukujärjestyksestä sekä matematiikan tuntien sisällöistä päättämässä. Opettaja reflektoi lasten lisääntyneen vaikutusvallan lisännen myös heidän vaatimuksiaan vaikuttamisen suhteen. Hän korosti, että lasten olisi opittava hillitsemään tätä vaikuttamisen halua, jotta opetus voisi edetä järkevästi ja opettaja voisi huolehtia jokaisen oppilaan eduista. Riina kertoi haastattelussa, etteivät opettajan ratkaisut tunnu aina kovin järkeviltä. Riinaa harmittivat tilanteet, jolloin käynnissä oli ”hirveen kiivas keskustelu ja lapset haluis vielä keskustella, ni sitten jos se on joku hirveen tärkeä, mistä opettajakin voi ottaa silleen vähä opikseen, ni sit se sanoo, et ei puheenvuoroja”. Toisaalta Janne luotti opettajaan auktoriteettina enemmän kertoessaan päätäntävallan jakautuvan tällä hetkellä reilusti opettajan ja oppilaiden välillä. Hän jopa ehdotti, että opettaja voisi enemmän päättää, esimerkiksi antamalla vain kaksi vaihtoehtoa, joista lapset saisivat äänestää. Näiden kahden oppilaan käsitykset luokkahuonedemokratian syvyydestä sekä päätöksenteon menetelmien käytöstä näyttäisivät eroavan toisistaan.

Parien valintaan liittyvä keskustelu haastoi opettajan ja oppilaiden vallan rajoja. Ehkä kolmasluokkalaiset eivät olekaan niin auktoriteettitottelevaisia kuin Aho (1993, 182)

olettaa. Opettaja olisi voinut vain todeta, ettei hän katso lasten kykenevän vielä päättämään itse parejaan. Sen sijaan parien valinnan problematisointi johti sellaisten asioiden esille nousemiseen, jotka eivät ehkä muutoin olisi nousseet esiin. Tässä mielessä opettajan mahdollistama demokratian syventäminen toimi hyödyllisenä apuvälineenä vaikkakin parien vapaa valinta osoittautui myöhemmin luokan sosiaalista rakennetta tukevaksi. Vaikuttaisi siltä, etteivät oppilaat ole vielä täysin kykeneviä valitsemaan järkevään käyttöön. Opettaja puhui usein joidenkin oppilaiden itsekeskeisistä ikävaiheista, jotka määrittivät heidän toimintaansa. Myös Aho (1993, 30–34, 182) on painottanut kolmasluokkalaisten itsekeskeisyyttä. Välillä omat päämäärät ja ”yhteiset hyvät” sekoittuivat lasten puheissa ja toiminnassa. Riina esimerkiksi halusi lisätä yhteistä keskustelua yhteisistä asioista, vaikkapa luokan säännöistä. Hänen mukaansa keskustelua tulisi jatkaa yhteisymmärrykseen saakka tai niin kauan, että hänen mielipiteensä olisi valittu. Hänen argumentissaan yhdistyvät kiinnostavalla tavalla sekä arvodemokraattinen kaikkien huomiointiin pyrkivä näkemys että demokratia yksilöiden preferenssien välisenä kilpailuna. Kilpailuasetelma näkyi myös viimeisen asioiden käsittelytunnin päätöstilanteessa, jossa Milla ärsyntyi, kun Elvar alkoi juhlia oman ehdotuksena ”voittoa”. Tästä näkökulmasta näyttää liian optimistiselta ajatella osallistumisen itsessään automaattisesti tuottavan toisten preferenssien ja tarpeiden huomioon ottamista, kuten esimerkiksi Barber näyttäisi ajattelevan painottaessaan kohtuullisuutta osallistumisen tuottamana sivutuloksena. Kohtuullisuus näyttäisi pikemminkin vaativan harjoittelua.

Kolmasluokkalaisten tärkeät asiat pyörivät heidän oman luokkahuoneensa ympärillä. Mikäli demokratian yksi tarkoitus on hyvästä yhteiskunnasta keskusteleminen, on luokkahuonedemokratian yhtenä tarkoituksena hyvästä luokkahuoneesta keskusteleminen. Aho (1993, 182) katsoo kolmasluokkalaisten olevan kyvyttömiä toisten näkökulmien huomiointiin. Hänen mukaansa kyseistä ikäkautta leimaa sääntöjen ulkokohtaisuus. On kuitenkin muistettava, että juuri yhteiset säännöt oli yksi asia, johon oppilaat halusivat vaikuttaa. Lisäksi tutkimuksessani esiintyi tapauksia, joissa oppilaat huolehtivat, että toisen mielipiteet ja tuntemukset oli otettu huomioon yhteisessä keskustelussa (kuten Saaran esiin nostama Jannen tunnetila luvussa 4.3.2 ja Matiaksen huomio Nean puheenvuoron rajoittamisesta luvussa 4.3.7). Luokkahuone on heterogeeninen, eikä syvyyssulottavuuden määrittäminen ja kaikkien oppilaiden kategorisoiminen Ahon tulosten mukaisesti vaikuta mielekkäältä.

Opettaja halusi säilyttää lopullisen päätäntävällän, vaikka lapsilla olisikin paljon aloitevaltaa ja neuvoa-antavaa valtaa. Lasten kanssa keskustellessaan hän painotti useasti, että kaikki asiat eivät ole sellaisia, mistä oppilaat keskustelevat ja äänestävät, vaan hänellä saattaa olla asioihin painavaa sanottavaa. Toisaalta hän myös korosti, että kaikesta voidaan keskustella. Opettajalla oli siis halu valtauttaa lapsia ja lisätä heidän vaikutusvaltaansa arjessa, mutta myös tarve selkiinnyttää omaa rooliaan päätöksenteossa. Myös Rossi (2006, 113) on pannut merkille samankaltaisen ilmiön. Hänen mukaansa opettajat haluavat luokkahuoneensa olevan ”ideoiden toreja”, mutta pelkäävät samalla luokkahuoneen diskurssien riistäytyvän käsistään. Tomperi & Piattoeva (2005, 247–248) painottavat demokratian määrittymistä yhteisessä prosessissa. Strategiamme määrittää luokkahuonedemokratian syvyys pitkälti toiminnan kautta osoittautui vaikeaksi, mutta antoi mahdollisuuden kyseenalaistaa ja uudelleen määrittää vallitsevia rooleja (ks. Roche 1999, 489). Kyseessä oli uusi toimintatapa eikä meillä vielä ollut tietoa lasten kyvyistä suhteessa päätöksentekoon. Nähdäkseni tutkimus toimikin eräänlaisen lähtötason määrittäjänä. Syvyysulottuvuuden tarkempi määrittäminen vaatisi pidemmän kokeilujakson.

Vaikka lapset olivatkin verrattain aktiivisia nostamaan esiin heitä askarruttavia asioita, tapahtui asioiden muuntaminen ratkaistavien ongelmien muotoon aina aikuisten toimesta. Tässä katsoimmekin lasten tarvitsevan aikuisten apua päästäkseen mukaan päätöksentekoon (Roche 1999, 489). Luokkahuonedemokratian syvyyden näkökulmasta lapset siis määrittivät käsiteltävät aihepiirit, mutta aikuiset (pääasiassa opettaja) muotoilivat niistä käsiteltäviä kysymyksiä. Rajojen vetäminen niin, että aikuiset päättävät päätöksenteon struktuurin ja lapset päätettävän asian voisi olla järkevää ainakin prosessin alkuvaiheessa. Esimerkiksi äänestystavasta äänestäminen ei vaikuta järkevältä jokaisen (jos minkään) äänestyksen yhteydessä. Myös agendan yhteinen päättäminen voitaisiin siirtää opettajan vastuualueelle, varsinkin mikäli kaikki hölötysboksiin tulleet asiat joka tapauksessa käsiteltäisiin. Struktuurin selventäminen vapauttaisi aikaresursseja päätettävän aiheen käsittelyyn. On kuitenkin muistettava, että demokratian syvyys ja laveus on olennaisesti sidottu niihin proseduureihin, joilla sitä toteutetaan. Palatkaamme tähän ajatukseen tuonnempana.

Lapsilla voidaan katsoa olevan sellaista asiantuntijuutta, jota opettajalla ei ole, mutta kaava toimii myös toisin päin. Opettajalla on tietämystä siitä, minkälaista kompetenssia

erinäisistä asioista päättäminen lapsilta mahdollisesti vaatii. Mikäli tarkastelemme lasten kehitystä vygotskilaisesta näkökulmasta, tulee päätöksenteon syvyyden asettua lähikehityksen vyöhykkeelle. Mikäli päätettävänä oleva asia on liian monimutkainen, aiheuttaa se lannistumista, kuten parien valinnasta päättämisen ensimmäisessä vaiheessa voidaan katsoa käyneen. Mietittäessä, mistä oppilaat pystyvät päättämään, on mietittävä myös, ketkä oppilaat ja millä keinoilla.

5.2.3 Kaikkien osallistumisen tavoiteltavuus

Held (1996, 2) kysyy onko kaikkien tasavertainen osallistuminen mahdollinen – tai edes järkevä – tavoite. Voisimmeko rajata osallistujajoukkoa ajan rajallisuuteen vedoten vaikkapa pätevyuden kriteerillä? Tällöin pätevä (vaikkapa omien perusteltujen mielipiteidensä ilmaisuun kykenevä) oppilas voitaisiin ottaa mukaan häntä koskevaan päätöksentekoon. Opettajan ei tarvitsisi pysäyttellä keskustelua hiljaisten mielipidettä kyselläkseen, ja päätökset voitaisiin tehdä tehokkaasti säästämällä aikaa muullekin koulutyölle. Tämä riitelisi perimmäisen taustaoletukseni kanssa, jonka mukaan kaikkien osallistuminen luokkahuoneen päätöksentekoon olisi tavoiteltavaa. Mutta miksi näin on, jos näin on?

Rossi (2006) esittää kaksi erilaista praktista suhtautumista pätevyuden kriteeriin. Keskusteluun pakottaminen voidaan nähdä epäoikeudenmukaisena, sillä osa oppilaista oppii paremmin kuuntelemalla. Osallistuminen verbaalisesti on siis tästä näkökulmasta ennemminkin henkilökohtainen valinta. Toisaalta voidaan argumentoida, että osallistumista voi oppia vain, mikäli sitä vaaditaan oppilailta. Tällöin kontribuutio keskusteluun on jokaisen velvollisuus. (Rossi 2006, 113.) Olen aiemmin esittänyt vastaperusteluja osallistumiselle (ja osallistumattomuudelle) ainoastaan henkilökohtaisena valintana. Mikäli pätevyuden kriteeri otettaisiin kokeiluluokallani käyttöön, pääsisikö hiljaisten ”pätevyys” koskaan kehittymään? Mikäli ajattelisimme, että mielipiteiden perusteluja voitaisiin harjoitella vasta kun kaikki jo osaisivat tämän taidon, ei opetus olisi eteenpäin vievää, eikä kulkisi kehityksen edellä (vrt. Lehtinen & Kuusinen 2001, 123; ks. Vygotski 1982, 186). Kehityksen edellä kulkeva demokratiakasvatus vaatii oppilaita osallistumaan.

Kaikkien osallistumisen voidaan sanoa tuottavan oikeudenmukaisempia, valistuneempia ja yhteisesti hyväksytyjä päätöksiä (Setälä 2003, 172–173). On myös suotavaa vedota sitoutumisen lisääntymiseen kaikkien osallistumista puolustettaessa. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna osallistuminen päätöksentekoon määrittää myös muun muassa tasa-arvon käsitettä (Barber 1984, 146). Nykyisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi perusopetuksen tehtävistä on antaa oppilaille valmiudet osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa (POPS 2004, 12). Vaikea kuvitella, että tämä ”kehittäminen” voisi tyhjentyä ainoastaan ohueen vaalikansalaisuuteen (joka pikemminkin on järjestelmän ylläpitoa). Opetussuunnitelma painottaa myös oman kriittisen mielipiteen muodostamisen sekä osallistumisessa tarvittavien valmiuksien kehittämistä (POPS 2004, 34). Setälän (2003, 28) voidaan katsoa olevan samoilla jäljillä. Hän nimittäin painottaa, ettei demokratiaa ole, elleivät kansalaisten mielipiteet ole autonomisia. Vahva osallistuminen päätöksentekoon näyttäytyy siis myös tulevaisuuden kannalta tavoiteltavana toimintana. Voidaan ajatella, että lasten tulisi harjoitella mielipiteidensä perusteluja kyetäkseen (myös tulevaisuudessa) perustelemaan itselleen poliittisen käyttäytymisensä ja poliittiset valintansa. Toisin sanoen mielipiteiden perustelemisen harjoittelu on olennaista kriittiseksi kansalaiseksi kasvamisessa. Tällainen käsitys on filosofiselta pohjaltaan arvodemokraattinen ja painottaa ihmistä päämääränä sinänsä, ei pelkkänä välineenä (Puolimatka 1996, 260–261). Arvodemokraattinen ajattelu näyttäisikin pohjautuvan ainakin osittain kantilaiselle velvollisuusetiikalle, kun taas barberilainen osallistuva demokratia painottaa osallistumisessa syntyvien sivutulosten (”hyveiden”) sekä osallistumisen kautta määrittyvien yhteisten arvojen merkitystä. Lainsäädäntö vuorostaan korostaa yksilöiden oikeuksia osallistua itseä koskevista asioista päättämiseen. Nähdäkseni jokaisella näistä näkökulmista on paikkansa demokratiaan kasvamisessa. Oikeudet ovat kirjattuna lakiin, mutta jotta demokratia ei olisi ainoastaan oman edun tavoittelua (ja omien oikeuksien painottamista), on suotavaa ajatella, että meillä on myös arvodemokraattien painottamia velvollisuuksia toisia ihmisiä kohtaan. Tällöin meillä on myös velvollisuus osallistua yhteisten arvojen luomiseen. Puolimatka korostaakin, että kriittisellä kansalaisella on moraalinen vastuu poliittisista kysymyksistä ja toisten näkökulmien huomioimisesta (Puolimatka 1996, 267–268). Jotta vahva päätöksentekoon osallistuminen olisi mahdollista, tarvitaan erinäisiä hyveitä. Mutta osallistummeko päätöksentekoon vain kehittääksemme osallistumisessa tarvittavia kykyjämme? Luultavasti päätöksentekoon osallistumisen motiivit ovat tätä monimutkaisemmat. Entä voiko velvollisuuksien korostaminen johtaa passivoitumiseen ja ajatteluun demokraattisesta päätöksenteosta

taakkana? Luultavasti, mikäli vaikkapa toisten huomioiminen nähdään liikaa itseä rajoittavana velvoitteena, kuten osa kolmasluokkalaisista saattaisi sen nähdä (ks. esimerkiksi Jannen puheenvuoro luvussa 5.1).

Lasten osallistuminen päätöksentekoon oli monessa suhteessa epäsymmetristä. Tarkasteltaessa luokkahuonedemokratian laveutta on huomioitava, että se ei tyhjenny opettaja-oppilas -kategoriaan, vaan on ennemminkin oppilaiden keskinäisten suhteiden kautta määrittyvä käsite. Lapset määrittävät päätöksentekoon osallistujien joukkoa ennen kaikkea omalla toiminnallaan. Katson muun muassa toisen puheenvuoroon viittaamisen (muun muassa luvussa 4.3.1) ja toisen tunnetilan huomioimisen (muun muassa luvussa 4.3.2) luokkahuonedemokratiaa laaventavana toimintana. Toisen puheenvuorojen keskeyttäminen ja häirintä (muun muassa luvuissa 4.3.1 ja 4.3.7) kuvastavat mielestäni luokkahuonedemokratiaa kaventavaa toimintaa. Tässä tutkimuksessa lapset olivat itse määrittäneet keskusteluohjeet, mutta niiden käytännön toteutumisen arviointi oli vähäistä. Tulevaisuudessa olisikin syytä kehittää käytänteitä (vaikkapa luomalla erilaisia rooleja⁸), joiden avulla lapset alkaisivat mitä enenevässä määrin itse valvoa oman ja toistensa osallistumisen sekä keskustelun sääntöjen toteutumista. Nähdäkseni demokratiassa tarvittavien taitojen ja kompetenssien listaan olisikin lisättävä taito osallistaa muita: taito saada myös muiden äänet kuuluviin. Toisten osallistamisen taito voisi vastata myös Youngin (2000) ja Waghidin (2005) esittämään deliberaation opettamisen kritiikkiin, tietenkään edellä esittämäni velvollisuuksien painottamisen haasteellisuutta unohtamatta.

Ilman aikuisen tietoista interventiota deliberaatio jäi asioiden käsittelytunneilla vain muutaman taitavimman keskustelijan väliseksi (ks. myös Rossi 2006, 113). Opettaja pyrki lisäämään demokratian laveutta muun muassa keskeyttämällä keskustelun kysyäkseen hiljaa olleilta mielipidettä asiaan. Tällöin saattoi kuitenkin käydä niin, että osallistaminen samalla rajoitti toisen luokkalaisen osallistumista, kuten kävi luokan säännöistä keskusteltaessa. Luokkahuonedemokratian laveutta määriteltäessä on huomioitava, ettei ”lapset” ole vaikutusmahdollisuuksiltaan yhdenvertainen ryhmä. Hiljaisten osallistaminen on haasteellinen tehtävä, jonka haasteellisuuden syitä olen jo osittain avannut. Olen

⁸ Johnson, Johnson & Johnson Holubec (2002, 33) ovat esittäneet oppimista maksimoiviksi rooleiksi muun muassa keskustelun yhteenvetäjän, kaikkien osallistumisen varmistajan, havainnoijan, ymmärryksen varmistajan sekä kirjurin roolit.

kuitenkin jättänyt toistaiseksi vain vähälle huomiolle sen, miten valitut päätöksentekotavat itse asiassa vaikuttavat syvyyteen ja (etenkin) laiveuteen.

5.3 Demokratian periaatteita koskeva tieto ja ymmärrys

Deliberatiivinen demokratiateoria vetoaa tämän päivän ihmiseen perustuessaan yksilöiden yhtäläiselle kunnioitukselle ja päätöksenteon perusteluiden yleiseen hyväksyttävyyteen (Setälä 2003, 154). Vahvan osallistumisen ja deliberaation tavoitteena on kaikkien osallisuus, jota voidaan pitää myös lainsäädännöllisesti perusteltuna ideaalina. Miten empiirinen aineistoni sitten sopii näihin ideaaleihin?

5.3.1 Julkinen harkinta ja lasten kompetenssit

Kiili (2006, 23) argumentoi etteivät lasten osallistumista tukevat käytänteet vastaa lasten oikeuksien ja osallistumista vahvistavien säädösten tasoa. Sekä kansallinen että kansainvälinen lainsäädäntö tukevat omia mielipiteitä ilmaisevaan kykenevän lapsen oikeuksia ilmaista mielipiteitään sekä lasten oikeutta osallistua kehitystasoaan vastaavasti heitä koskevaan päätöksentekoon. Vaikka uusi lapsitutkimus painottaakin lasten kykyä määrittää omia intressejään ja tarpeitaan, luo heidän eri vaiheissa etenevä kehityksensä haasteita demokraattiselle toiminnalle luokkahuoneessa. Lainsäädännön muotoilut vaikuttavat haasteellisilta. Mitä esimerkiksi mielipiteen ilmaisulla tai kehitystasolla tulisi ymmärtää?

Deliberatiivisen demokratiateorian mukaan päätöksenteon tulee keskittyä arvioimaan eri vaihtoehtoja tukemaan esitettyjä perusteluita. Vaatimus on siis pelkkää mielipiteen ilmaisemista laajempi. Myös arvodemokraatit puoltavat tätä näkemystä kriittisen kansalaisen ideaalissaan (Puolimatka 1996, 191; Puolimatka 2001, 346–348.) Kuten olemme huomanneet, kaikki oppilaat eivät kyenneet mielipiteidensä perustelemiseen. Lainsäädännön korostamaan mielipiteiden ilmaisemiseen kykenivät useimmiten kaikki, mikäli tällä tarkoitetaan ainoastaan omien preferenssien ilmaisemista. Lasten eri vaiheissa kehittyvät perustelemisen taidot näyttäytyvät muun muassa tilanteissa, joissa opettaja pysäytti keskustelun kysyäkseen hiljaisilta mielipidettä käsiteltävään asiaan. Julkista harkintaa painottavien demokratiateorioiden haasteellisuus luokkahuoneen näkökulmasta

onkin siinä, että ne olettavat keskusteluun osallistujien omaavan keskenään yhdenmukaiset kompetenssit. Ne eivät nähtävästi ota huomioon luokkahuoneen keskusteluun osallistujien erilaisia lähtökohtia (eräät puhuvat voimavaroista) ja kompetensseja. Mikäli keskustelu on kompetensseihin nähden liian korkeatasoinen, ei voida puhua osallistumisesta (ja osallistumattomuudesta) henkilökohtaisena valintana (vrt. Rossi 2006, 113). Vaikea kuvitella, että yhdenmukaisen ”välineistön” vaatimus voisi toteutua aikuisten kansalaisten joukossakaan. Mutta onko tämä haaste syy hylätä julkinen harkinta luokkahuoneen päätöksenteossa? Vaikka deliberatiivinen teoria olisikin sokea kompetenssien eroavaisuuksille, se ei tarkoita, ettei tätä voisi ottaa huomioon teoriaa sovellettaessa. Puolimatka (2001, 348–349) ajattelee samansuuntaisesti indoktrinaatiosta: vaikka lapset eivät hänen mukaansa vielä kykene puolustautumaan indoktrinaatiolta, tämä ei tarkoita sitä, ettei tähän tarvittavia henkisiä ominaisuuksia voitaisi kasvatuksen avulla kehittää.

Tutkimustani voitaisiin kritisoida siitä, etteivät käsitellyt asiat olleet varsinaisesti yhteiskunnallisia kysymyksiä. Voin kuitenkin vastata kritiikkiin argumentoimalla, että asioiden käsittelytunneilla esiin nousi sellaisia asioita jotka ovat laajennettavissa myöhemmin yhteiskunnallisiksi kysymyksiksi. Lisäksi on oltava herkkä sen suhteen, minkälaisista asioista kolmasluokkalaiset ylipäättään kykenevät keskustelemaan. Lasten keskinäisistä suhteista neuvoteltaessa nousi esiin lasten arkea olennaisesti määrittäviä seikkoja, kuten rotu- ja valtakysymyksiä sekä kokemuksia epäystävällisyydestä ja erityisesti kysymyksiä reiluudesta. Haaste kaikkien huomioon ja mukaan ottamisesta (sosiaalisesta inklusiosta) on niin ikään myös laajemmassa mittakaavassa esiintyvä haaste. Vesikansan (2004, 7) mukaan tieto tasa-arvosta ja eriarvoisuuksista on olennaista demokratiaan liittyvää tietoa. Osallistumisen kasvattavuus ja kehittävyys liittyy ennen kaikkea omista eduista kiinni pitävän näkökulman muuttamiseen kohti laajempaa perspektiiviä (Setälä 2003, 126).

5.3.2 Päätöksentekotapojen vaikutukset osallistumiseen

Valitut työtavat määrittävät olennaisesti päätöksentekijöiden joukkoa luokkahuoneessa. Mikäli laveus ja syvyys pitävät sisällään kysymykset siitä, ketkä voivat osallistua päätöksentekoon ja mistä asioista voidaan yhteisesti päättää, on olennaista myös kysyä, miten päätöksentekoon osallistuminen voidaan toteuttaa. Miten valitut päätöksentekotavat vaikuttavat määriteltyyn syvyyteen ja laveuteen? Nimeän tämän ulottuvuuden toteutettavuudeksi. Toteutettavuuteen liittyvät kysymykset siitä, miten erilaisia kompetensseja omaavat lapset saataisiin osallisiksi luokkahuoneen päätöksenteossa, ja kuinka paljon resursseja päätöksentekoon on mahdollista tai järkevää irrottaa. Sekä äänestämässä että keskustelussa on omat heikkoutensa ja vahvuutensa suhteessa lasten taitoihin ja kompetensseihin. Lisäksi ne edustavat erilaisia käsityksiä demokratiasta. Tarkastelen seuraavassa luokkahuoneessa käyttämiämme pääasiallisia päätöksentekotapoja, ja etsin vastauksia toteutettavuuden haasteeseen aineistoni pohjalta.

Voidaan argumentoida, että kehitystasojen ja mielipiteen ilmaisun ongelma voidaan ratkaista supistamalla päätöksenteko pelkkään äänestämiseen. Tällöin osallistujien tehtävänä on ainoastaan ilmaista mielipiteensä äänestämällä oman preferenssinsä mukaista vaihtoehtoa. Tässä vaihtoehdossa opettaja asettaa ratkaistavan kysymyksen sekä ratkaisuvaihtoehdot, eikä mielipiteen ilmaisu vaadi muuta kuin käden nostamisen. Demokratia on tällöin tehokasta. Ensi katsomalta äänestäminen vaikuttaisikin kaikille reilulta päätöksenteon tavalta, sillä siihen kaikki kykenevät osallistumaan. Barberin vastaargumentit ovat edelleen relevantteja: äänestäminen ei tarjoa informaatiota oppilaiden preferensseistä ja sitoutumisen tasosta, vaan ainoastaan mielipiteistä. Ongelmana voi myös olla se, ettei päätöksestä tule yhteisesti jaettua, kuten liikennepoliiseista päättäminen osoitti. Voidaan ajatella, että äänestämisen lisäksi tarvitaan jotain, joka tarjoaa äänestäjille oleellista informaatiota vaihtoehdoista. Keskustelun kautta luokan toimijat voivat saada perustavanlaatuisempaa ja syvempää tietoa toistensa mielipiteiden taustalla olevista perusteluista. Pelkkä mielipiteen ilmaiseminen verbaalisesti ei kuitenkaan välttämättä tarjoa äänestämistä syvempää informaatiota (ks. luku 4.3.1).

Keskustelun tarkoituksena voidaan nähdä mahdollisten ratkaisuvaihtoehtojen ja niiden tueksi esitettyjen perusteluiden julki tuominen (Setälä 2003, 172). Usein nämä

ratkaisuvaihtoehdot sekä perustelut olivat demokratiataidoiltaan edistyneempien esiin nostamia. Äänestäminen tulisikin nähdä keskustelua täydentävänä menetelmänä, sillä keskustelun kautta harvoin (jos milloinkaan) on mahdollista saavuttaa deliberatiivisen teorian ihanteen mukaista konsensusta⁹ (ks. Setälä 2003, 150–153). Nähdäkseni myös äänestystavalla on merkitystä. Silmät auki äänestettäessä tilanne on alttiimpi manipulaatiolle kuin silmät kiinni äänestettäessä. Nämä kuitenkin ovat vähiten järjestelyjä vaativat menetelmät, jotka sen puolesta sopivat koulun arkeen loistavasti. Koimme tärkeäksi antaa lasten äänestää useampaa kuin yhtä vaihtoehtoa, mikäli he eivät osanneet valita ehdotonta suosikkiaan. Näin äänestäminen ei näyttäytynyt ainoastaan kilpailuna eri mieltymysten välillä. Toisaalta voidaan kysyä, onko tällainen menettely tasa-arvoista. Eikö tämä sodi yksi ääni per ihminen -periaatetta vastaan?

Äänestäminen ja deliberaatio perustuvat erilaisille käsityksille päätöksenteon reiluidesta ja oikeudenmukaisuudesta. Äänestettäessä osallistujien preferenssejä kohdellaan muodollisesti reilusti (eli neutraalisti). Julkisen harkinnan ideaalina on keskustelijoiden arvojen ja ihanteiden tasapuolinen, kaikkien hyväksyttävissä oleva kohtelu. (Setälä 2003, 150.) Osallistujat joutuvat siis hahmottamaan toistensa tilanteita sekä suhteuttamaan niitä omiin preferensseihinsä. Voisi ajatella, että juuri julkinen harkinta kehittää demokratialle keskeisiä taitoja ja kompetensseja. Äänestäminen on vain väliaikaisratkaisujen tekemisen väline. Ristiriitaista onkin, että äänestäminen on periaatteessa ainoa väline niille, jotka eivät jostain syystä osallistu mielipiteidensä ilmaisemiseen keskustelussa. Äänestämisen kautta heillä on mahdollisuus vaikuttaa lopputulokseen sen hetkisiä kompetenssejaan vastaavasti. Päättyessään mitä vaihtoehtoa he haluavat äänestää, he joutuvat edes jollain tasolla tutkimaan intressejään ja perustelemaan valintansa itselleen, ellei tilanne perustu manipulaatiolle.

Young (2000) ja Waghid (2005) kritisoivat siis aiheellisesti deliberaation joitakin toimijoita pois sulkevaa luonnetta. Kritiikki tähtää edellä mainittuun erilaisuuden huomiointiin. Ei voida olettaa, että intressien perustelu olisi mitenkään ihmisen luontainen ominaisuus vaan pikemminkin kovan harjoittelun tulosta. Kuten olemme huomanneet, keskustelu jättää osan toimijoista ulkopuolelleen, ennen kaikkea mikäli sitä ei strukturoida.

⁹ Luokan säännöistä keskusteltaessa saavutettu konsensuspäätös oli pikemminkin opettajan tulkintaa saavutetusta yhteisymmärryksestä, eikä varsinainen yhteisymmärrys. Tässä korostuvat koulun arjen deliberaatiolle asettamat haasteet (pääasiassa ajan rajallisuus) sekä pedagogisen suhteen epäsymmetria.

Myös strukturilla on väliä. Strukturoitu keskustelu tasoittaa parhaimmillaan osallistujien valtaa niin, että kaikki pääsevät ilmaisemaan mielipiteensä. Esimerkiksi luokan säännöistä keskusteltaessa oma ensimmäinen argumentti oli mietitty kotona jo etukäteen, jolloin taattiin jokaisen mielipiteen esiin tuominen keskustelun alkutilanteessa. Tämä ei tietenkään takaa kaikkien eksplisiittistä osallistumista varsinaiseen keskusteluun, jossa perusteluja arvioidaan, muttei myöskään ole niin raskas kuin alun perin suunnitteleamme paneelityötapa. Strukturoitu keskustelu, jossa kaikki esittivät mielipiteensä vuorotellen, tasoitti äänessä olemisen aikaa lasten kesken. Jotta ehdotuksia pystyttiin arvioimaan, tarvittiin myös vapaampaa keskustelua aiheesta. Kuten olemme huomanneet, vapaa keskustelu jätti poikkeuksetta osan toimijoista ulkopuolelleen. Olen aiemmin ehdottanut toisten osallistamisen taitojen harjoittamista (vaikkapa erilaisia rooleja apuna käyttäen) osittaiseksi ratkaisuksi kyseiseen haasteeseen.

Joissakin tilanteissa opettaja veti päätöksen yhteen lasten keskustelun pohjalta. Haastateltavista Janne ja Liina kokivat tämän reiluksi menettelytavaksi. Riina kuitenkin painotti, että opettajan ja oppilaiden tulisi päättää asioista vuorotellen. Opettajan tekemässä vapaasta keskustelusta johdetussa yhteenvedossa on kuitenkin vaarana, että osa oppilaista jää päätöksenteossa osattomiksi. Näin ilmeisesti kävi liikennepoliiseista päätettäessä. Pedagogisen suhteen epäsymmetrisyyden voidaan kuitenkin ajatella velvoittavan opettajan määrittämään asianmukaisen päätöksentekoon käytettävän ajan ja intensiteetin. Esimerkiksi viihtyisästä vartista päätettäessä aikaa kului liiaksi toimintatavasta neuvottelemiseen, eikä varsinaiseen vaihtoehtojen punnitsemiseen. Syvyysulottuvuuden määrittymistä tarkastellessani pohdin, kuinka merkittävää vaikkapa äänestystavoista äänestäminen on demokratiataitojen oppimisen näkökulmasta. Voisiko opettajan ennalta päättämä struktuuri lisätä turvallisuutta sekä vapauttaa voimavaroja erilaisten kompetenssien harjoitteluun? Tässä vaiheessa, kun oppilaat tarvitsevat vielä paljon opettajan tukea varsinaisessa päätöksenteossa tällainen ”metapääöksenteko” voitaisiin jättää lähtökohtaisesti opettajan määrittelemäksi. Loukkaisiko tämä arvodemokraattista tavoitetta kasvattaa kriittisiä kansalaisia? Vaikka menettelytavat määrittävät osaltaan päätöksenteon kulkua, opettaja voi käyttää niitä jokaisen oppilaan osallistumista tukevasti. Toki lasten vaikutusmahdollisuuksia myös päätöksentekotapoihin on mahdollista ylläpitää vaikkapa hölötysboksin avulla. Demokratiakäsityksen kehittymisen näkökulmasta on tärkeää, että myös työtavoista voidaan esittää kysymyksiä, kuten Saara teki luokan säännöistä keskusteltaessa.

Voidaan argumentoida, että kasvatussuhde on luonnostaan paternalistista, eivätkä lapset ole kaikissa tilanteissa kykeneviä arvioimaan, mikä on heidän oman etunsa mukaista (Setälä 2003, 129). Myös Roche (1999, 486) on nostanut tämän pedagogisen suhteen epäsymmetrisyyden esiin. Luokkahuone (varsinkaan kolmannella luokalla) ei voi olla demokraattinen sen vahvassa merkityksessä. Voitaisiinkin puhua opettajan demokraattisesta vastuusta, johon kuuluu siitä huolehtiminen, että kompetensseiltaan eri vaiheissa olevat oppilaat pääsevät osallisiksi päätöksenteossa, sillä lasten tulevaisuuden kyky liittyä yhteiskuntaan perustuu myönteisille kokemuksille juuri lapsuuden ja nuoruuden vertaisryhmissä (Vesikansa 2002, 21; Laitinen & Nurmi 2007, 27–28)¹⁰. Mutta tarkoittaako opettajan demokraattinen vastuu sitten oppilaiden jonkinasteista indoktrinoimista demokratian arvoihin ja toimintamalleihin? Eikö demokratia perustu siihen, että kansalaiset voivat ohjata yhteiskuntaa määrittämällä itse ne arvot, joita he pitävät tärkeinä? (ks. Barber 1984). Toisaalta demokraattiset arvot ovat myös demokraattisen yhteiselämän edellytys, ja siksi näiden arvojen opettaminen voidaan nähdä perusteltuna demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Vaikkapa moraalinen periaate, jonka mukaan tarpeettoman kärsimyksen tuottaminen toisille on väärin, rajoittaa ihmisen vapautta. Samalla se kuitenkin on tuon vapauden edellytys. (Puolimatka 2001, 125–126.) Demokraattisten arvojen opettaminen on nähdäkseni perusteltua, mikäli samalla kannustetaan oppilaita kohtuullisuuteen ja kriittisyyteen, johon kuuluvat sekä taito esittää perusteluja että taito arvioida väitteiden pätevyyttä. Tämä edellyttää ymmärrystä ja älyllistä päättelyä demokraattista prosessia ohjaavista periaatteista. (ks. Puolimatka 1996, 191; Puolimatka 2001, 202.) Kohtuullisen ja kriittisen kansalaisen ideaalia ei kuitenkaan saavuteta hetkessä.

Tasa-arvon toteutuminen kolmannen luokan päätöksenteossa voisi tarkoittaa sitä, että erilaisin menetelmin mahdollistetaan jokaisen osallistuminen kehitystasoaan ja mielenkiintoaan vastaavasti. Tämä mahdollistaisi kaikkien osallistumisen, mutta ei vallan tasaista jakautumista. Keskusteluun osallistuminen kehitystasoaan vastaavasti voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että perustelemaan vielä kykenemätön esittää ehdotuksensa muiden keksiessä sille perusteluja, jotka ehdottaja hyväksyy (tai mahdollisesti hylkää),

¹⁰ Tietenkin olisi tärkeää siirtää hiljalleen tämä vastuu demokraattisuudesta oppilaille, kuten olen aiemmin esittänytkin. Mikäli tähän ei pyritä, lienee vaarana, että luokkahuonedemokratian yhteydessä kehittyneet taidot ja kompetenssit jäävät kontekstisidonnaisiksi.

kuten Kristiinan ehdotuksen kohdalla tapahtui liikuntatunneista päätettäessä. Puheenjohtajuuden siirtäminen lapsille siirsi keskustelua enemmän lasten väliseksi kuin lasten ja aikuisten väliseksi. Myös hiljaisimmat oppilaat aktivoituivat saadessaan jakaa puheenvuoroja. Toisen aikuisen rooli keskusteluun osallistumisen kannustajana sekä opettajan rooli lasten ehdotusten ”palauttajana” (liikennepoliiseista päätettäessä) antoivat mielestäni niin ikään lupaavia tuloksia.

Toteutettavuus voidaan nähdä osallistuvan ja deliberatiivisen demokratian yleisenä haasteena. Julkinen keskustelu on ehkä reilua, mutta ei varsinkaan laajemmassa poliittisessa päätöksenteossa kovin käytännöllistä (Setälä 2003, 173). Vaikuttaisi siltä, että demokraattisen päätöksenteon avulla voidaan saada aikaan vain väliaikaisia ratkaisuja. Deliberatiivinen ihanne rationaalisten keskustelijoiden tasavertaisesta harkinnasta, jossa yhteiseen mielipiteeseen johtaa parhaan argumentin voima, ei ole täysin toimiva. Ihmisten kyvyt ovat olennaisesti erilaisia, jolloin parhaan argumentin voima saattaa perustua siihen positioon, joka ihmisellä on – ainakin mikäli tätä erilaisuutta ei huomata. Lisäksi on syytä pohtia toimivatko ihmiset yleensä rationaalisesti, ja tulisiko rationaalisuuden korostaminen ymmärtää emootioiden pois sulkemisena. Edelleen, onko luokkahuonedemokratiaa järkevää lähteä toteuttamaan, mikäli oman luokkahuoneen ulkopuolelle astuttaessa osallistumismahdollisuudet putoavat pohjalukemiin? On todettava, ettei demokraattisen päätöksenteon järjestämiseen ole yksinkertaista ratkaisua, koska demokratia ilmiönä on erittäin kompleksinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei asian tilaan voitaisi etsiä ratkaisuehdotuksia, kokeilla niitä ja muodostaa näiden pohjalta uusia ratkaisuehdotuksia. Demokratia todellakin tulee toteen ja määrittäytyä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siksi lähidemokratian perustavan laatuista merkitystä ihmisen demokraattisen arvomaailman kehittymiselle ei voida sivuuttaa. Kuten koululuokka ei ole koulusta irrotettavissa oleva kokonaisuus, ei koulukaan ole irti yhteiskunnasta. Yhteiskunnan rakenteet ja käytänteet vaikuttavat aina yksilöiden tietoisuuteen, ja tämän vaikuttavuuden mennessä liialliseksi voidaan puhua rakenteellisesta indoktrinaatiosta. Yhteiskunnan rakenteellisen pluralismin ehtona on, ettei esimerkiksi koulu ole valjastettu vain yritysmaailman tai valtion palvelijaksi, vaan opetus palvelee ennen kaikkea lapsen kasvua ihmisenä. (Puolimatka 2001, 319–322, 335–337.)

Kerr (1999, 13) mainitsee Ruotsin antaessaan esimerkkejä toimivasta kouludemokratiasta. Hänen mukaansa Ruotsissa asetetaan suuri painotus koko kouluyhteisölle demokratian

oppimisen välineenä. Muissa pohjoismaissa onkin Suomea pitemmät perinteet kansalais- ja demokratiakasvatuksessa. Suutarisen (2007) argumentointi suomalaisesta koulusta kansalaiskasvatuksen autiomaana on kärjistettyä, mutta ehkä siinä on jotain perääkin. Hänen mukaansa yhteiskunnallinen opetus oli mitätöntä kouluneuvostojen kuoppaamisen jälkeen aina 2000-luvulle saakka. Mistä tämä sitten voisi johtua? Salminen (2002) pohtii väitöskirjassaan koulu-uudistusten problematiikkaa ja katsoo pysyvien muutosten saavuttamisen edellyttävän niin pitkäjänteistä työtä, vahvaa sitoutumista tavoitteisiin kuin voimakasta yhteisöllisyyttäkin. Kasvatus muuttuu ennen kaikkea luokkahuoneista lähtevillä toimeenpanoilla. Mikäli uudet kokeilut korvaavat aiemmat ennen kuin niitä on ehditty kunnolla viedä loppuun tai arvioida, on vaarana toimijoiden sitoutumisen väheneminen, muutoksen vastustaminen, turhautuminen ja kehitystyöhön väsyminen. (Salminen 2002, 303–304.) Demokratiataitojen mahdollinen sopimattomuus muiden opettajien luomiin oppimisympäristöihin asettaa haasteita koko demokratiakasvatuksen projektille. Ei riitä, että demokratiaa opiskellaan oman luokan kesken, vaan koko kouluyhteisön (vanhemmat mukaan lukien) tulisi sitoutua siihen. Tämä vaatisi jatkuvaa neuvottelua demokratian syvyydestä, laveudesta ja toteutettavuudesta. Se ei varmasti ole helppo tie, mutta se voi olla tie yhteiskunnallisesti motivoituneempiin kriittisiin ja autonomisiin kansalaisiin sekä demokraattisempaan yhteiskuntaan.

6 Tutkimuksen ja tutkimusprosessin arviointi

Vaikka toimintatutkimuksesta on käytännössä vaikeaa erottaa sen spiraalin vaiheita toisistaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37) käytän niitä apunani tutkimuksen eri toimijoiden rooleja eritellessäni. Tässä tutkimuksessa oma osallistumiseni koski pääosin toiminnan suunnittelua, havainnointia ja reflektointia. Varsinaisessa toiminnassa opettajalla oli pääosin vahvempi rooli muun muassa ohjeistajana ja puheenjohtajana, jolloin minä osallistuin keskusteluun satunnaisemmin. Tämä mahdollisti tarkemman toiminnan havainnoinnin, mutta vei minua kauemmas aktiivisen toimijan positiosta. Uskoisin, että tämä ”etääntyminen” oli hyödyllistä tutkimusaineiston haltuun ottamisen kannalta, vaikka analyysivaiheessa tilanteet tuntuivat edelleen henkilökohtaisilta.

Suunnittelu oli pääosin minun ja opettajan aluetta, jossa koulunkäyntiavustajaa yritettiin pitää mahdollisimman tiiviisti mukana. Tätä tehtävää vaikeutti se yksinkertainen seikka, että koulunkäyntiavustaja toimi suurimman osan viikosta muissa luokissa. Tämä vaikutti koulunkäyntiavustajan rooleihin muissakin tutkimuksen vaiheissa. Koulunkäyntiavustaja jäi väkisinkin hieman suunnitelmiin mukautujan rooliin. Toisaalta hän kuitenkin ilmaisi kokevansa itsensä aktiiviseksi ja hyödylliseksi toimijaksi sekä osalliseksi kehittämisprosessissa.

Lasten rooli korostui ennen kaikkea toiminnassa, jota he pääsivät suurestikin määrittämään. Varsinaiseen suunnitteluun heillä ei kuitenkaan ollut pääsyä. Koimme opettajan kanssa, että lasten osallistaminen suunnitteluun olisi tulevaisuudessa tärkeää, mutta tässä vaiheessa se olisi vienyt muulta työltä liikaa aikaa. Toisaalta voidaan ajatella, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien syventämisen tulisi olla asteittaista, jolloin heidän harteilleen ei ryöpytetä liikaa vastuuta ja valtaa yhdellä sysäyksellä. Näin heidät on mahdollista nähdä samaan aikaan sekä aktiivisina toimijoina että ohjausta ja huolenpitoa tarvitsevinä, kehittyvinä ihmisinä (Kiili 2006, 169). Vaikka lapset saivat suureksi osaksi määrittää käsiteltäviä asioita, olivat muun muassa jonojärjestys ja liikennepoliisit aikuisten esiin nostamia asioita. Toisaalta demokratian toteutumisen kannalta on olennaista, että myös aikuiset voivat nostaa käsittelyyn tärkeitä kokemiaan asioita. Luokkahuone on molempien sukupolvien paikka. Välillä tuntui siltä, että yritimme liiaksi nähdä päätöksenteon lasten toimintana, vaikka todellisuudessa se oli jatkuvasti sekä lasten että

aikuisten toimintaa. Reflektointiin lapset (tosin vain puolet luokasta) pääsivät osallistumaan pääasiallisesti haastattelujen avulla. Totesimme opettajan kanssa, että myös toiminnan yhteiseen arviointiin tulisi tulevaisuudessa panostaa. Näin saataisiin tietoa lasten kokemuksista ja käytänteitä olisi helpompi kehittää tätä kautta. Luokalla oli satunnaisesti käytössään keskusteluohjeiden toteutumisen arviointiin kehitetty käytänne, jonka voisi ulottaa systemaattisemmin myös päätöksenteon arviointiin. Opettajan aktiivinen rooli kaikissa syklin vaiheissa loi hyvät edellytykset toiminnan jatkumiselle myös kenttäjaksoni päätyttyä.

Toimintatutkimus perustuu ennen kaikkea pragmaattiseen totuuskäsitykseen, jossa uskomuksen katsotaan olevan tosi, mikäli se toimii ja on hyödyllinen käytännössä (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 112; Tuomi & Sarajärvi 2002, 132). Totuus on kontekstiinsa sidottua totuutta tutkimuskohteestaan, eikä täten ole yleistettävissä. Toimintatutkimuksen avulla hankittu tieto onkin ”pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se saavutettiin” (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 114). Toimintatutkimuksen tekijän ollessa itse osa tutkimusta, ei myöskään varsinaista objektiivisuuden vaatimusta voida täyttää (ks. Leino 1996, 88). Miten sitten toimintatutkimuksen luotettavuutta olisi järkevää lähestyä?

Yleisesti tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa oleelliseksi kysymykseksi muodostuu: sopiiko annettu selitys kuvaukseen? Mitä tarkemmin tutkija on selostanut tutkimuksensa eri vaiheet, sitä luotettavampaa siinä tuotetun tiedon voidaan katsoa olevan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217.) Olen pyrkinyt kuvaamaan toimintatutkimuksen prosessin, kontekstin, aineistonkeruumenetelmät sekä analyysin tavat mahdollisimman tarkasti. Olen myös poiminut aineistoani parhaiten edustavia lainauksia tekstini sekaan, sekä kirjoittanut auki niistä tekemiäni tulkintoja. Kerronnallisen lähestymistavan katsotaan terävöittävän toimintatutkimuksen raportointia tuodessaan esiin käytännön ja teorian yhteyksiä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 43). Toimintatutkimuksella pyritään kehittämään käytäntöä ja lisäämään osallistujien ymmärrystä muutoksiin liittyvistä tekijöistä, kuten yhteisön rakennetekijöistä, lukkiutuneista toimintanormistoista tai yhteisön jäsenten erilaisista käsityksistä (Leino 1996, 88–89). Leino siis nostaa toimintatutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi praktisuuden sekä laajentuneen ymmärryksen. Samankaltaiseen lopputulokseen päätyvät Huttunen, Kakkori & Heikkinen (1999, 112–119), jotka tarkastelevat toimintatutkimuksen pätevyyttä (tai luotettavuutta) sen tuottaman tiedon käytännön

merkityksellisyyden kautta: onnistunut toimintatutkimus on tuottanut uuden ja järkevämmän käytänteen, joka on osoittautunut toimivaksi. Tutkimusta aloitellessani ja aineistoa kerätessäni ajattelin, että kehittämämme designin (hölötysboksi ja asioiden käsittelyn struktuuri) jääminen tukevasti osaksi luokan arkea olisi tutkimukseni ensisijainen päämäärä, mutta jälkepäin katson ehdottomasti tärkeämmäksi sen, että tutkimus muutti ihmisten ajattelua. Opettaja reflektoi kommunikaation kehittyneen ja halusi jatkaa sen edelleen kehittämistä. Asioiden käsittelyn yhteydessä saimme myös uutta tietoa lasten keskinäisistä sosiaalisista suhteista, joiden muuttamiseksi opettaja halusi alkaa kehittää uusia työtapoja. Vaikuttaisi siltä, että koulun toimintamallien kehittämisessä itse toimintamalleja tärkeämpää on se, mitä pinnan alla tapahtuu. Toisin sanoen se, minkälaisia uusia ajatuksia ja innovaatioita se kehittää. Tutkimukseni opetti minulle, että designin tulee olla vain välinearvoinen ja muunneltavissa. Tässä mielessä Carr & Kemmis (1986, 205) ovat mielestäni oikeilla linjoilla painottaessaan, että kriittisen toimintatutkimuksen ensisijaisena päämääränä on valtauttaa osallistujia valvomaan demokraattisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumista.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on parannettu keräämällä erilaisia aineistoja. Jokaisessa aineistonkeruumenetelmässä on haasteita, joita voidaan pyrkiä paikkaamaan toisilla menetelmillä. Esimerkiksi observointiin vaikuttaa selkeästi observoijan vireytyminen, kun taas videoaineiston voidaan katsoa tallentavan asioita tarkemmin. Kaikkia oppitunteja ja tapahtumia ei kuitenkaan voi (eikä ole järkevää) videoida, jolloin havaintomuistiinpanojen tekeminen merkitys korostuu. Toisaalta juuri tutkijan osallistuva rooli tekee havainnoinnista ja tulkinnasta hänen näkökulmastaan käsin tapahtuvaa, jolloin perinteisen tieteen tekemisen kriteereihin kuuluva tiedon objektiivisuus kyseenalaistuu. Toimintatutkimuksellinen tieto onkin aina joistakin lähtökohdista käsin tuotettua. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 46–48.) Haastattelujen avulla voidaan tuoda tutkimushenkilöiden ajattelua paremmin esiin, mutta niiden tulkinta lienee aina subjektiivista. Aloittelevana tutkijana suurimmaksi haasteekseni osoittautui kerätyn aineiston suuri määrä. Eri aineistojen yhtäaikaista systemaattista analysointia oli aikaa vievää ja raskasta. Tässä olisi ollut apua tutkijatriangulaatiosta. Toisaalta koin analysoinnin ja rajaamisen tutkijalle tärkeäksi taidoksi, jota minun oli tämän tutkimuksen myötä mahdollista oppia. Tutkimuksen tekeminen on todella haasteellista työtä, jonka palkitsevuus on itselle uusissa oivalluksissa.

Nähdäkseni aineistoni riittää vastaamaan esittämiini tutkimuskysymyksiin, vaikkakin pidempi kenttäjakso olisi mahdollistanut etenkin tarkemman kompetenssien kehityksen tarkastelun. Muiden koulun opettajien haastattelu olisi antanut tietoa heidän suhtautumisestaan hankkeeseemme. Näiden haastattelujen kautta muun muassa vaikuttamisen kulttuurin kontekstisidonnaisuutta olisi voinut arvioida tarkemmin. Tämä olisi tosin lisännyt aineiston määrää entuudestaan. Olen tutkimuksessani luonut kokonaiskuvan toteutetusta tutkimuksesta ja luokkahuoneen toiminnasta. Mikäli olisin keskittynyt vain esimerkiksi siihen, minkälaisiin asioihin mielipiteiden perusteluissa viitataan, olisi tutkimukseni näyttänyt toisenlaiselta. Se olisi saattanut olla lyhyempi ja tiiviimpi. Analyysi olisi edennyt yhden yksikön tarkastelun mukaisesti. Toisaalta kokonaisuuden hahmottamisen kautta koen päässeeni käsiksi olennaisiin koulutodellisuuden ja demokratiakasvatuksen välisiin haasteisiin. Tutkimuksella on täten tieteellistä (ja filosofista) arvoa. Tulosten ja johtopäätösten avulla luokkahuonedemokratiaa voidaan kehittää edelleen. Toimintatutkimukseni on täten edennyt toiseen suureen sykliinsä, jonka toteuttaminen, observointi ja reflektointi vaatisivat jatkotutkimusta. Tutkimuksen kulun tarkan kuvauksen ansiosta käytänteitä on mahdollista ottaa soveltaen käyttöön myös toisissa koululuokissa. Tämä lisää tutkimukseni pedagogista arvoa.

Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen haasteeksi koen, etteivät he voi olla samalla tavalla legitimoimassa tutkijan tulkintoja kuin opettaja. Pyrin kuitenkin osallistamaan heitä tulkintojeni oikeuttamiseen tulostamalla yhden kopion työstäni luokan käyttöön. Lasten kommentit työstä liittyivät lähinnä kuvien vähyyteen. Ehkäpä olisin voinut lukea katkelmia tutkimuksestani lapsille ja täten saada heiltä mielipiteitä tulkinnoistani. Toisaalta luotettavuutta lisää se, että olen luettanut tutkimustani opettajalla ja koulunkäyntiavustajalla, jolloin mahdolliset virheelliset tulkinnat on ollut mahdollista karsia pois. Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että luokan kaikki oppilaat olivat paikalla vain muutamalla asioiden käsittelytunnilla. Liikuntatunneista päättämistä jouduttiin alun perin siirtämään, sillä yli kolmasosa lapsista oli kipeänä. Koulun arjessa ei voidakaan olettaa, että kaikki olisivat aina paikalla päätöksiä tehtäessä, vaan on sopeuduttava näihin arjen realiteetteihin. Arki on pirstaleista ja luokan kokoonpano saattaa muuttua tiuhaankin tahtiin. Tämä asettaa haasteita pitkäaikaista työskentelyä vaativille prosesseille, kuten demokratiaan kasvamiselle.

Toimintatutkimukselliseen traditioon kuuluu oletus, että asioiden muuttuminen vie kauan aikaa, yleensä jopa vuosia. Pro gradu -tutkielman puitteissa ei kuitenkaan ole järkevää seurata toimintaa niin pitkää ajanjaksoa. Luultavasti tästä syystä (menetelmän vaativuutta unohtamatta) toimintatutkimukset pro gradu -tutkielmissa ovat harvinaista. Koska tutkimukseni ei ollut vain oma projektini, vaan yhteisen kehittelyn tulos, todennäköisyyden pysyviin vaikutuksiin on suurempi. Lisäksi, koska lapset saivat hölötysboksin kautta omia asioitaan nostetuksi yleiseen keskusteluun, aika paljon tapahtui myös heidän ehdoillaan. Olemme opettajan kanssa edelleen yhteydessä, ja hän on raportoinut minulle alulle panemamme toiminnan jatkumisesta ja uusista muodoista. Opettaja kertoi minulle eräässä keskustelussamme, että hänestä lapset kokevat omistajuutta suhteessa hölötysboksiin ja asioiden käsittelytunteihin, eivätkä suvaitsi, mikäli ne otettaisiin heiltä pois. Hölötysboksi avattiin viimeksi joulukuussa 2008.

Tässä tutkimuksessa olen soveltanut luokkahuonedemokratiaa määrittäessäni toisissa konteksteissa kehitettyjä käsitteitä sekä teorioita. Vaikka esimerkiksi vahvan demokratian teoria on kehitetty laajemman poliittisen päätöksenteon tarpeisiin, vaikuttaa se sopivan myös koulun kontekstiin painottaessaan deliberaation ja aktiivisen osallistumisen merkitystä päätöksenteossa. Tutkimukseni avulla olen nostanut esiin demokratiateorioille ominaisia haasteita muun muassa lasten eri vaiheissa etenevään kehitykseen liittyen. Demokratiateoriat antoivat minulle ja opettajalle yhteistä käsitteistöä, jonka pohjalta lasten osallistumismahdollisuuksia oli mahdollista kehittää. Uskoisin teorioiden ja tutkimukseni antavan välineitä myös koko koulun demokratian syvyyden, laveuden ja toteutettavuuden määrittelyyn.

Näen viimeaikaisen kasvatustieteellisen keskustelun muotikäsitteet kuten kasvatuskumppanuuden, osallisuuden, voimaantumisen sekä vaikkapa valtauttamisen demokratiaan kasvamisen (ja demokratian) ilmentyminä. Esimerkiksi Piekkari & Nousiainen (2005, 14–15) puhuvat osallisuudesta toimintana, ”jossa lapset ja nuoret asettavat tavoitteita, keskustelevat ja pohtivat eri ratkaisuja sekä tekevät päätöksiä ja kantavat vastuun tekemisistään”. Mitä muuta tämä olisi kuin demokraattisuuden harjoittamista? En väitä, etteivät nämä uudet käsitteet olisi hyödyllisiä, ennemminkin päin vaistoin. Käsitteiden väleille on mahdollista luoda yhteyksiä. Näin voidaan hiljalleen vapautua kouludemokratian aiheuttamasta pelosta ja nähdä demokratia muunakin kuin puoluepoliittisena toimintana. Demokratian ja demokratiakasvatuksen käsitteitä ja

ilmenemismuotoja olisi avattava, jotta kasvattajat voisivat irrottautua poliittisen neutraaliuden illuusiosta ja keskittyä rakentamaan ilmapiiriä, jossa erilaisilla näkemyksillä olisi sijaa ja merkitystä. Opettajan kanssa kehittelemässämme systeemissä on parannettavaa, mutta nähdäkseni se on niin pedagogisesti kuin tieteellisestikin kiinnostava. Kuten Suutarinen (2006b, 92–93) on todennut, perusteltujen mielipiteiden ja niiden puolesta vaikuttamisen tärkeyttä ei ole opetuksen ja opetussuunnitelman tahoilta juurikaan puolustettu. Näitä kuitenkin peräänkuulutetaan demokratia- ja kansalaiskasvatusta koskevassa keskustelussa (ks. mm. Kerr 1999; Laitinen & Nurmi 2007; Puolimatka 1996; Tomperi & Piattoeva 2005).

Keskustelu demokratiakasvatuksen ympärillä on vilkasta. Demokratia ei kuitenkaan ole yksinkertainen käsite, eikä sen järjestämiseen ole yhtä oikeaa vastausta. Pikemminkin se pitäisi ajatella kontekstinsa kautta määriteltävänä ja liikkeessä olevana ihanteena. Mikäli unohdamme kontekstin, saattaa tuloksena olla irrationaalisia ja jopa käyttökelvottomia käytänteitä. Mikäli emme hyväksy demokratian muuttuvuutta, saatamme tulla sokeiksi sen haasteille. Demokratia on käsitteenä luotu intuitiivisesti viehättäväksi ja juuri siksi se tarvitsee problematisointia. Tutkimukseni on herättänyt minussa useita ajatuksia tähän liittyen. Miten keskustelun dynamiikka vaikuttaa parhaimpien perustelujen kriteereihin, ja minkälaisiin asioihin osallistujat perusteluillaan viittaavat? Mitä reiluus ja oikeudenmukaisuus päätöksenteossa oikeastaan tarkoittavat eri toimijoiden näkökulmista? Miten voimme tietää, ovatko kaikki ymmärtäneet keskustelunaiheen samalla tavalla? Miten kehittämämme systeemi toimisi hieman vanhempien oppilaiden kanssa? Näiden kysymysten pohtiminen jääköön seuraavaan tutkimukseen.

Lähteet

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella: seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.

Ahonen, S. 2005a. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen, 15–30. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2.

Ahonen, S. 2005b. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena, 19–32. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Barber, B. 1984. *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age.* California: University of California Press.

Bruhn, K. 1985. *Kasvatusopin historian kehityslinjoja.* Helsinki: Otava.

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds.* Cambridge: Harvard University Press.

Carr, W. & Kemmis S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research.* London: Falmer Press.

Cockburn, T. 1998. Children and Citizenship in Britain. A case for socially interdependent model of citizenship. *Childhood* 5, 99–117.

Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies.* California: Sage.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education.* 5. painos. London: Routledge.

Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. 2000. *Thinking together: A programme of activities for developing thinking skills at KS2.* Birmingham: The Questions Publishing.

Dewey, J. 1916. *Democracy and Education.* New York: Macmillan.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*, 1–45. 2. painos. London: Sage Publications.

Foerster, F. W. 1912. *Kunnon kansalainen: kansalaiskasvatuksesta*. Porvoo: WSOY.

Frazer, E. 1999. Introduction: the idea of political education. *Oxford Review of Education* 25, 5–22.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Great Britain: Macmillan Press Ltd.

Gretschel, A. 2002. *Kunta nuorten osallisuusympäristönä*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Grönlund, K. 2006. Osallistuva demokratia. Teoksessa S. Borg (toim.) *Suomen demokratiaindikaattorit*, 71–91. Helsinki: Oikeusministeriö.

Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Stockholm: The Swedish Centre of Working Life.

Heikkinen H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 16–38. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 163–183. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, 25–62. Jyväskylä: Atena.

Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 78–93. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Held, D. 1996. *Models of Democracy*. 2. painos. California: Stanford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalalan ala-asteella. Ympäristöministeriö, Alueidenkäytön osasto, Tutkimusraportti 3. Helsinki: Painatuskeskus.
- Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. *Ympäristön lapsipuolet*. Helsinki: ITLA.
- Huttunen, R., & Heikkinen H. L. T. 1999. Toimintatutkimus ja demokratia. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, 187–200. Jyväskylä: Atena.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, 111–136. Jyväskylä: Atena.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. 2002. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. 5. painos. Interaction Book Company: Edina, MN.
- Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti 2007. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.om.fi/text/1181802264664> (Luettu 18.5.2008).
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2003. Participatory Action Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*, 336–396. 2. painos. London: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The Action Research Planner*. 3. painos. Victoria: Deakin University.
- Kerr, D. 1999. *Citizenship Education: an International Comparison*. Paper presented at ECER 99 24.9.1999. Lahti.

Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta, 8–24. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korvela, P. 2003. Yhdessä ja erikseen. Perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. Stakes, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus: Tutkimuksia 130.

Kymlicka, W. 2002. Contemporary Political Philosophy. An Introduction. 2. painos. New York: Oxford University Press.

Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri, 11–32. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojala (toim.) Tutkiva opettaja 2, 81–90. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Leskinen, J. 2004. Tulevaisuuden turvaksi. Sotavahinkoyhdistyksen ja irtaimiston sotavahinkoyhdistyksen sotavainokovakuutustoiminta 1939–1954. Sotavahinkoyhdistyksen säätiö ja sotavahinkosäätiö 1954–2004. Sotavahinkosäätiö. Jyväskylä: Gummerus.

Lilja, K. 2008. Nuorena nukkuneet saavat mallin kotoa. Turun Sanomat 2.11.2008, 17.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Opetushallitus.

http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf (Luettu 18.5.2008)

Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriö 2005:19.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (Luettu 18.5.2008).

Perusopetuslaki 628/1998

Perustuslaki 731/1999

Peukertruth, H. 1993. Basic Problems of a critical theory of education. *Journal of Philosophy of Education* 27, 159–170.

Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai Indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.

Reason, P. & Bradbury, H. 2006. Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *Handbook of action research*. Concise paperback edition, 1–17. London: Sage Publications.

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: Stakes, tutkimuksia 66.

Roche, J. 1999. Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood* 6, 475–493.

Rossi, J. A. 2006. The Dialogue of Democracy. *The Social Studies* 97, 112–120.

Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salminen, J. 2008. Kirkkokadulta Rintinpolulle. Helsingin maanviljelyslyseon ja Lapinpuiston yhteislyseon sekä Helsingin yhteislyseon historia 1908–2008. Keuruu: Otava.

Satka, M. & Moilanen, J. 2004. Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat: suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa T. Helne, S. Hänninen & J. Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään!* SoPhi 80, 125–148. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Satka, M., Moilanen, J. & Kiili, J. 2002. Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. *Yhteiskuntapolitiikka* 67, 245–259.

Setälä, M. 2003. *Demokratian Arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.

Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Loimaa: Finn Lectura.

Suutarinen, S. 2006a. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*, 99–124. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suutarinen, S. 2006b. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*, 63–98. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suutarinen, S. 2007. *Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle*.

www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaiskasvatuksen_autioma.pdf
(Luettu 17.11.07)

Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessaolevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Tulosten yhteenveto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvauksen mahdollisuus*, 247–286. Tampere: Vastapaino.

Toulmin, S. 1996. Is Action Research Really 'Research'? *Concepts and Transformation* 1, 51–62.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*, 11–30. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Vesikansa, S. 2004. Demokratian toteutumisesta ja edistämisestä kouluyhteisöissä. Puheenvuoro Pohjoismaiden Neuvoston järjestämässä teemakokouksessa ”Uddannelse og menneskelige ressourcer – levende skolesamfund”. 15.–16.9.2004. Reykjavik.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja Kieli. Espoo: Weilin+Göös.

Waghid, Y. 2005. Action as an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory* 55, 323–342.

Wallén, B. 2005. Kyllä kansalaisuudelle. Aloitteita ja esimerkkejä pohjolasta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Young, I. M. 2000. *Inclusion and Democracy*. Oxford: University Press.

Liitteet

LIITE 1: Hölötysboksiin tulleet laput

Nimi	Väri	Asia	Päätöksentekotapa	Päätös
Ensimmäisellä viikolla				
Arto	-	Haluan sählykiset tai koripalloa.	opettaja	pelattiin liikunnassa korista
Lauri	-	Sakari hakkasi Artoa. Arto ärsytti. (Timon kirjaama)	kahdenkesken	sovinto
Lauri	kelt.	Perheleikki (Timon kirjaama)	opettaja	leikittiin seuraavalla liikuntatunnilla
Timo & Tuure	-	Jono	koko luokka	ks. jonojärjestys
Milla	-	Milloin me mennään uimaan?	ei voida vaikuttaa	uimavuorot tulivat tällä viikolla tietoon
Janne	-	Miksi pelataan aina fudista? (Timon kirjaama)	koko luokka	ks. välituntitoiminta
Toisella viikolla				
Kalle	kelt.	Voisko olla levyraati?	opettaja	musatunnin aluksi joku saa aina tuoda jonkun biisin, joka kuunneltais
Lauri	vihr.	Enemmän polttopalloa.	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Kristiina	vihr.	Haluan, että liikunnassa on polttopalloa.	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Saara, Cecilia, Liina, Milla, Riina, Viivi	vihr.	Haluaisin liikkain tanssia.	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Felix	kelt.	Haluaisin sählyä.	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Kalle	vihr.	Haluaisin temppurataa liikassa enemmän. (Tuure kirjannut)	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Saara	vihr.	Haluaisin liikassa temppuratoja.	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Helmi	vihr.	Haluan, että on enemmän liikkaa.	opettaja ehdottaa lapsille	tällä viikolla neljä tuntia (2 uintia 2 sisäliikuntaa), kahden viikon päästä ei yhtään
Saara	vihr.	Milloin menemme seuraavan kerran uimaan?	opettaja	ilmoitti uimavuorot
Nea	vihr.	Voitaisiin keskustella liikasta?	koko luokka	ks. liikunnan sisällöt
Saara, Cecilia ja Liina	sin.	Haluttaisiin luokkaan omat säännöt.	koko luokka	ks. luokan säännöt
Riina	viol.	Voisiko tehdä enemmän eläin projekteja pareittain?	opettaja	paritöitä saa tehdä ruokavälkällä, se on vapaaehtoista, tämä on jo olemassa oleva käytäntö

Saara ja Riina	sin.	Omia töitä on tällä viikolla liikaa ja tulee vielä lisää.	poistettu tekijöiden pyynnöstä	-
Milla	kelt.	Milloin minä pääsen luokan tietokoneelle? (Timo pyysi kirjoittamaan)	opettaja	Kirjoittaja pääsi seuraavalla viikolla koneelle
Lauri	sin.	Pallohippaa	koko luokka	ks. parien valinta ja luokkahenki
Saara ja Cecilia	kelt.	Haluaisimme päättää itse kenen vieressä istumme.	opettaja	yksi tunti omia töitä viikossa, jolloin oman paikan saa päättää
Janne	kelt.	Voisiko pallomestaria vaihtaa?	järjestäjät ja vapaaehtoiset	viikoitain vaihtuu niiden kesken ketkä pelaavat jalkapalloa välituntisin, vuoro kulkee istumajärjestyksen mukaan ja perustuu vapaaehtoisuudelle
Riina ja Liina	viol.	Haluaisimme enemmän hauskanpitoa.	pienellä porukalla	ks. viihtyisä vartti
Kolmannella viikolla				
Helmi	vihr.	Mä en halua pallohippaa.	koko luokka	ks. parien valinta ja luokkahenki
Lauri	kelt.	Pöydän raapimissäännöt. (Timo kirjannut)	kahdenkesken	opettaja keskusteli Laurin kanssa pöydän raapimisesta.
Saara ja Liina	vihr.	Haluaisimme, että saisimme itse päättää parimme.	koko luokka	ks. parien valinta ja luokkahenki
Lauri ja Elvar	vihr.	Vähemmän futista, enemmän aarteen etsintää.	koko luokka	ks. parien valinta ja luokkahenki
Saara	vihr.	Haluaisin enemmän hauskanpitoa.	pienellä porukalla	ks. viihtyisä vartti
Neljännellä viikolla				
Helmi	vihr.	Haluaisin enemmän draamaa.	koko luokka	opettaja kysyi lasten yleistä mielipidettä ja lupasi ottaa sen huomioon
Tuure Timolle	kelt.	Millon Felix, Cecilia ja Nea saavat päättää liikkatunneista?	opettaja	pääsivät seuraavalla viikolla
Tuure Timolle	kelt.	Elvar puheenjohtajaksi ensi viikolla .	opettaja	-
Elvar	kelt.	Salainen ystävä (Timo kirjannut)	opettaja	opettaja valitsi salaiset ystävät lapsille

LIITE 2: Haastattelurunko

1. Päätöksentekotilanteiden muisteleminen

- liikkeelle lapsen kokemuksista: minkälaisiin asioihin päässyt vaikuttamaan
- oma toiminta päätöksentekotilanteessa: millä tavoin osallistunut, mitä vaikutusta ollut...
- tehtyjen päätösten toimivuus → kehitysehdotukset

2. Vaikutusmahdollisuudet

- lapset ja päätöksenteko luokkahuoneessa
 - minkälaista asioista päättämiseen lapset voivat osallistua?
- minkälaisista asioista opettaja päättää?
- miten tulisi olla?
- päätöksentekotapojen (äänestäminen, kuuleminen, keskustelu...) hyvät ja huonot puolet
- omat vaikutusmahdollisuudet: onko kirjoittanut lappuja boksiin, miten niille on käynyt...

3. Oma luokka ja kaikkien osallistaminen

- oman luokan hyvät puolet (vahvuudet)
- missä tarvitaan vielä harjoitusta
- kaikkien osallistumiseen liittyvät haasteet
- miten kaikki saavat luokassa äänensä kuuluviin

LIITE 3: Tutkimuslupa

Olen luokanopettajaopiskelija Helsingin Yliopistosta ja teen maisterin tutkintooni kuuluvaa opinnäytetyötäni. Tutkimukseni tavoitteena on kehittää lasten osallistumismenetelmiä ja tätä kautta edistää tasa-arvon toteutumista luokassa. Menetelmänäni on osallistuva toimintatutkimus, joka painottaa kaikkien luokan toimijoiden (oppilaat, opettaja, kouluavustaja, tutkija) mukaan ottamista sekä luokassa tapahtuvaan toimintaan että tutkimuksen eri vaiheisiin. Ensisijaisena tavoitteena on lasten hyöty, sillä tutkimuksen avulla luokkaan pyritään yhdessä luomaan toisia huomioon ottavia ja demokraattisia käytänteitä.

Aineiston kerääminen tapahtuu osallistuvan havainnoinnin, lasten ja opettajien haastatteluiden sekä luokan videoinnin avulla. Lisäksi saatamme tehdä joitakin kirjallisia (piirtäminen/kirjoittaminen) töitä aiheeseen liittyen. Aineiston keruu pyritään saamaan muuta koulutyötä tukevaksi. Kaikki keräämäni aineisto on tieteellisten periaatteiden mukaisesti ehdottoman luottamuksellista. Luottamuksellisuuden pääasiallisena tarkoituksena on estää aineiston pääsy ulkopuolisten käsiin. Tutkimukseni raportointivaiheessa pyrin suojaamaan yksilöiden anonymiteetin muun muassa muuttamalla osallistujien nimet ja häivyttämällä heidän persoonallisuuden piirteitä mahdollisuuksieni mukaan. Lisäksi video- ja audiomateriaali hävitetään, kun sitä ei enää tutkimuksen näkökulmasta tarvita. Aineiston keruu ajoittuu tammikuulle (ja mahdollisesti helmikuun alkuun) 2008. Oikeudellisten ja eettisten periaatteiden mukaisesti tarvitsenkin huoltajan (tai huoltajien) suostumuksen tutkimukseni tekemiseen.

Ystävällisin terveisin,

Tuure Tammi
Helsingin Yliopisto
Soveltavan kasvatustieteen laitos

Suostun edellä mainitun tutkimuksen tekemiseen lapseni koululuokassa.

allekirjoitus ja nimen selvennys

allekirjoitus ja nimen selvennys

Lapsen nimi: _____