

7.-luokkalaisten kokemuksia osallisuudesta käsityön tiimityöprojektin aikana

Käsityökasvatuksen

Pro gradu -tutkielma

Janina Lepistö

21.5.2026

Rauma

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijä: Janina Lepistö

Otsikko: 7.-luokkalaisten kokemuksia osallisuudesta käsityön tiimityöprojektin aikana

Ohjaaja: Dosentti Marja-Leena Rönkkö

Sivumäärä: 43 sivua, 7 liitesivua

Päivämäärä: 21.5.2026

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisina osallisuuden kokemukset ilmenivät seitsemäsluokkalaisten oppilaiden oppimispäiväkirjoissa käsityön tiimityöprojektin aikana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaat kuvaavat osallisuuden kokemuksiaan oppimispäiväkirjoissaan.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustui osallisuuden käsitteeseen, jota tarkasteltiin Turjan (2011) osallisuuden mallia hyödyntäen. Mallista hyödynnettiin tieto-, toiminta ja tunneosallisuuden ulottuvuuksia. Osallisuus ymmärrettiin tässä tutkimuksessa kokemuksellisenä ilmiönä, joka ei rajoitu pelkkään osallistumiseen, vaan sisältää myös kokemuksen kuulumisesta, kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto muodostui 15 oppilaan oppimispäiväkirjoista. Aineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulosten perusteella osallisuuden kokemukset näyttäytyivät monimuotoisina ja vaihtelivat oppilaiden välillä. Erityisesti toiminta- ja tunneosallisuus korostuivat oppilaiden kuvauksissa, kun taas tieto-osallisuus ilmeni sekä ymmärryksenä että epävarmuutena työskentelyssä. Osallisuuden toteutuminen ei ollut kaikissa tiimeissä tasaista ja siihen vaikuttivat muun muassa ryhmädynamiikka ja työnjako.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että pelkkä tiimityöskentely ei automaattisesti takaa osallisuuden kokemusta, vaan se edellyttää pedagogisia rakenteita ja ohjausta. Tutkimus tuottaa arvokasta tietoa osallisuuden rakentumisesta käsityön opetuksessa ja tarjoaa näin näkökulmia sen pedagogiseen kehittämiseen.

Avainsanat: kokonainen käsityöprosessi, käsityö, osallisuus, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen

Kiitokset

Haluan kiittää Elina Heikkistä hänen arvokkaasta panoksestaan tutkimuksen ensimmäisen osan toteuttamisessa sekä aineiston keruussa.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Osallisuus	6
3	Yhteistyöhön perustuva oppiminen	13
4	Käsityö osallisuuden edistäjänä	18
5	Tutkimuskysymys	23
6	Tutkimuskonteksti	25
6.1	Osallistujat	25
6.2	Tutkimuksen toteutus	26
6.3	Aineiston käsittely	29
6.4	Tutkimusetiikka	33
7	Tulokset	35
7.1	Tieto-osallisuus	35
7.2	Toimintaosallisuus	37
7.3	Tunneosallisuus	39
8	Pohdinta	42
8.1	Yhteenveto päätuloksista ja johtopäätökset	42
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	43
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia	44
	Lähteet	47
	Liitteet	52
	Liite 1. Tietosuojailmoitus	52
	Liite 2. Aineistonhallintasuunnitelma	54

1 Johdanto

Tarve tarkastella koulun roolia oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä on kasvanut viime vuosina. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaan kokema osallisuus, tunne siitä, että saa vaikuttaa, osallistua ja tulla huomioiduksi, liittyy vahvasti kouluhyvinvointiin (Anderson ym., 2022; Capone ym., 2018). Myös suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat osallisuutta koulun toimintakulttuurin ydinperiaatteena, jonka tehtävä on tukea oppilaiden aktiivista toimijuutta, yhteisöön kuulumista ja osallistumisen taitoja (Opetushallitus, 2014). Samaan aikaan koulutuksessa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota 2000-luvun taitoihin *21st-century skills*, kuten yhteistyöhön, vuorovaikutukseen, luovuuteen, kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisutaitoihin (Herianto & Purwastuti, 2024; Benek & Akcay, 2022), näistä puhutaan usein myös tulevaisuuden taitoina. Tulevaisuuden taidot nähdään taitoina, joita pidetään välttämättöminä sekä nyky-yhteiskunnassa että tulevaisuudessa tarvittavina valmiuksina (Benek & Akcay, 2022).

Käsityön oppiaine tarjoaa erityisen kiinnostavan kontekstin osallisuuden ja 2000-luvun taitojen yhteiselle tarkastelulle. Käsityö perustuu konkreettiseen toimintaan, ongelmanratkaisuun ja prosessinomaiseen työskentelyyn, jossa oppilailla on mahdollisuus tehdä valintoja, jakaa vastuuta ja toimia yhdessä (Opetushallitus, n.d). Onkin perusteltua tarkastella, miten oppilaat itse kokevat osallisuutensa osana tiimin yhteistä työskentelyä. Tässä tutkimuksessa osallisuus ymmärretään erityisesti yhteisestä hyvästä rakentuvana kokemuksena, jossa keskiössä ovat yhdessä toimiminen, vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne. Koulukontekstissa tämä voi ilmetä tilanteina, joissa oppilaat työskentelevät yhteisten tavoitteiden eteen ja kokevat oman panoksensa merkitykselliseksi (THL, 2023). Vaikka osallisuutta, hyvinvointia ja tulevaisuuden taitoja on tarkasteltu runsaasti eri koulukonteksteissa, yläkoulun oppilaiden omat kokemukset osallisuudesta yhteisöllisessä ja toiminnallisissa käsityön oppimisympäristöissä ovat jääneet vähäisemmälle huomiolle.

Tämä tutkimus koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin oppilaiden osallisuuden tunteen muutosta käsityöprojektin aikana hyödyntämällä THL:n osallisuusindikaattoria (THL, 2019). Tulokset on raportoitu kandidaatin

tutkielmassa. Oppilaat osallistuivat samalle käsityön jaksolle, jonka yhteydessä tämän tutkielman laadullinen aineisto eli oppimispäiväkirjat kerättiin. Oppilaiden osallisuuden kokemusta arvioitiin jakson alussa ja lopussa. Tulokset osoittivat osallisuuden tunteen vahvistuneen tilastollisesti merkitsevästi jakson aikana.

Tutkimuksen toisessa osassa, johon tämä tutkielma keskittyy, analysoidaan samojen oppilaiden oppimispäiväkirjoja. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään millaisina osallisuuden kokemukset ilmenevät seitsemäsluokkalaisten oppilaiden oppimispäiväkirjoissa tiimeissä toteutettavan käsityöprojektin aikana. Tutkimus tuottaa laadullista tietoa oppilaiden kokemuksista ja täydentää tutkimuskenttää käsityön opetuksen kontekstissa.

Tutkielman laatimisessa hyödynnettiin Keenious-tekoälytyökalua kirjallisuuden haussa. Tekoälyä ei ole käytetty sisällön tuottamiseen, ja vastuu työn sisällöstä on työn tekijällä.

2 Osallisuus

Osallisuus ei ole yksiselitteinen käsite, vaan sitä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Osallisuutta voidaan jäsentää laaja-alaisesti kokonaisuutena, joka ulottuu yksilön omasta toimijuudesta yhteisölliseen toimintaan. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos jäsentää osallisuuden kolmena kokonaisuutena. Osallisuus voidaan hahmottaa osallisuutena omassa elämässä, osallisuutena yhteisöissä ja vaikuttamisen prosesseissa sekä osallisuutena yhteisestä hyvästä (THL, 2023). Tämä jaottelu korostaa, että osallisuus on sekä yksilön kokemus toimijuudesta että rakenteellinen mahdollisuus vaikuttaa yhteisön toimintaan.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että koulussa koettu osallisuus on yhteydessä myönteisiin koulukokemuksiin ja koettuun hyvinvointiin (Anderson ym., 2022; de Róiste ym., 2012; Graham ym., 2019; Gillen-O’Neel, 2021). Näitä yhteyksiä tulkittaessa on kuitenkin tärkeää erottaa toisistaan käsitteet osallisuus, osallistuminen ja osallistaminen (Turja, 2011). Osallisuus ei tarkoita ainoastaan osallistumista tai läsnäoloa, vaan siihen liittyy olennaisesti mahdollisuus vaikuttaa aidosti siihen toimintaan, johon yksilö osallistuu (Turja, 2011, s. 26; Kiilakoski & Gretscher, 2012). Sen vastakohtana voidaan nähdä ulkopuolisuuden kokemus eli osattomuus, jossa yksilö ei koe pääsevänsä mukaan yhteisesti jaettuihin kokemuksiin tai tulevana huomioduksi osana ryhmää (Nivala & Ryyänen, 2013).

Osallisuuden toteutuminen edellyttää, että yksilö kokee olevansa aidosti osa ryhmää. Pelkkä mahdollisuus tuoda mielipiteensä esiin tai osallistua ei riitä, ellei mukana ole myös kokemusta hyväksynnästä (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26). Tämän vuoksi osallisuuden arvioinnissa on keskeistä huomioida, miltä osallisuus lapsista ja nuorista eri yhteisöissä tuntuu (Kiilakoski & Gretscher, 2012, s. 5). Osallistuminen tarkoittaa mukana olemista toiminnassa, joka voi olla muiden suunnittelemaa ja määrittelemää ilman, että yksilöllä on mahdollisuutta vaikuttaa sen sisältöihin (Turja, 2011, s. 26). Osallistuminen voi toimia väylänä osallisuuden kokemukselle (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 25). Osallistaminen taas viittaa ympäröivien ihmisten järjestämään toimintaan, jossa lapsi voi jäädä passiiviseksi toimijaksi (Turja, 2011, s. 26). Tämän erottelun myötä

osallisuutta on perusteltua tarkastella lapsen näkökulmasta rakentuvana kokemuksena, jonka syntymistä koulun käytännöt voivat joko tukea tai rajoittaa.

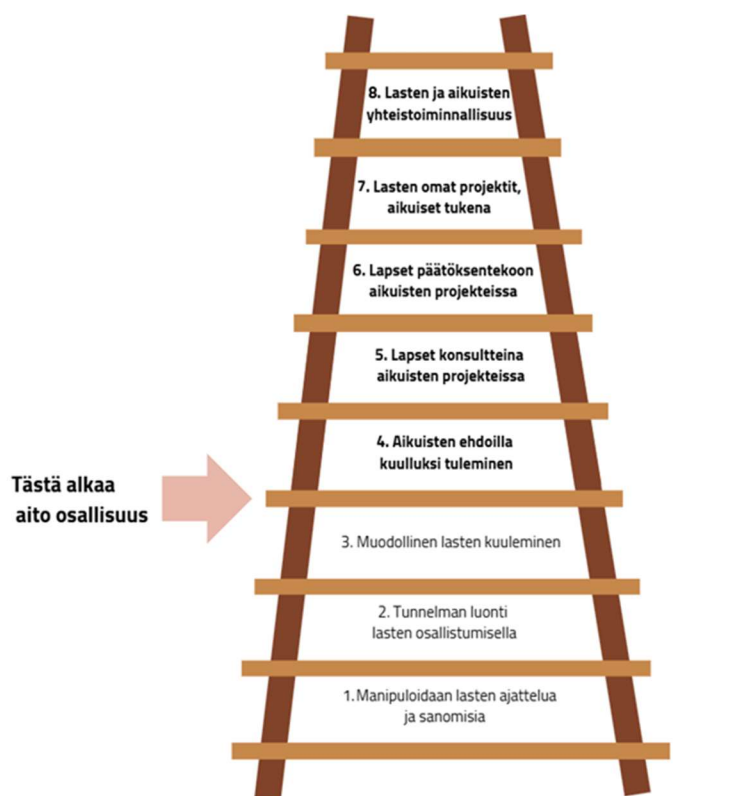
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostavat koulun velvollisuutta vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta osana koulun toimintakulttuuria ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (Opetushallitus, 2014, s. 24, s. 26, s. 30). Toimintakulttuurin rakennuksessa painotetaan yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja osallistavia työtapoja, mistä esimerkiksi käsityön oppiaine toimii hyvänä esimerkkinä. Erityisesti laaja-alaiset tavoitteet L2 (Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu) ja L7 (Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen) rakentavat osallisuutta tukemalla oppilaiden kykyä toimia yhteisöissä, neuvotella, ilmaista näkemyksiään ja tehdä perusteltuja valintoja (Opetushallitus, 2014, s. 20–24).

Käsityön oppiaineessa osallisuus kytkeytyy selkeästi kokonaisen käsityöprosessin ideaan. Oppilaiden tulee saada osallistua ideointiin, suunnitteluun, valmistukseen ja arviointiin sekä tehdä itsenäisiä ratkaisuja, niin materiaaleista kuin työskentelytavoista. Lisäksi käsityön tavoitteissa korostetaan yhteisöllistä työskentelyä ja vastuun jakamista, mikä tarjoaa luonnollisen ympäristön osallisuuden kokemuksen syntymiselle. (Opetushallitus, 2014, s. 146, s. 270, s. 430.) Osallisuus hahmottuu koulukontekstissa sekä lapsen oikeutena että opetusta ja koulun arkea ohjaavana pedagogisena velvoitteena.

YK:n lasten oikeuksien yleissopimus (1989) muodostaa kansainvälisen perustan lasten osallisuuden ja kuulluksi tulemisen oikeudelle. Sopimuksen artikla 12 on osallisuuden kannalta keskeinen. Sopimus määrittelee, että lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa ja että lapsen näkemyksille on annettava asianmukainen paino lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Sopimuksen mukaan lapselle tulee myös antaa mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa hallinnollisissa ja oikeudellisissa menettelyissä joko suoraan tai edustajan välityksellä. (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, Artikla 12.) Artiklan tulkinnassa olennaista ei ole pelkästään lapsen mahdollisuus sanoa mielipiteensä, vaan myös velvoite huolehtia siitä, että lapsen näkemyksellä on todellinen vaikutus. Osallisuuden voi siten katsoa

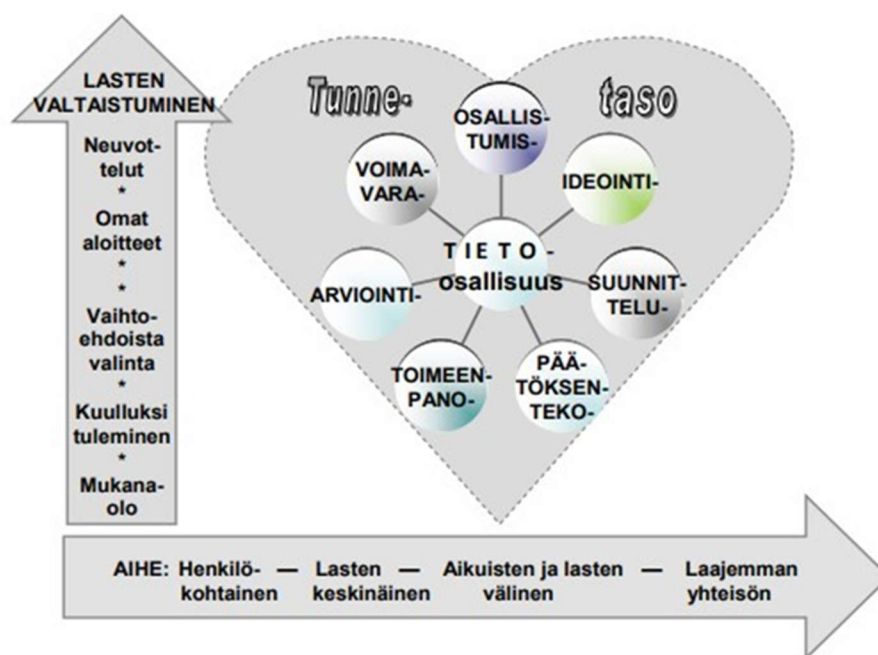
olevan paitsi pedagoginen tavoite myös juridinen velvoite. Koulukontekstissa sopimus haastaa opettajia ja koulua luomaan käytäntöjä, joissa oppilaiden osallistuminen ei jää muodolliseksi tai aikuisjohtoiseksi. Sen sijaan oppilaiden tulisi saada mahdollisuus todelliseen osallisuuteen, oman työskentelyn suunnitteluun ja päätöksentekoon. Tämä sopii hyvin yhteen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) tavoitteen kanssa vahvistaa oppilaan osallisuutta osana koulun toimintakulttuuria.

Opettajan toiminta vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppilailla on todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Tutkimusten mukaan vahva opettajan kontrolli voi rajoittaa oppilaiden osallisuutta, kun taas joustavampi ja osallistavampi ohjaus voi lisätä oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa (Emilson & Folkesson, 2006). Opettajan toiminta siten joko tukee tai rajoittaa oppilaan toimijuutta. Samalla on tärkeää huomioida, että osallisuuden tukeminen ei tarkoita aikuisen vetäytymistä. Aikuisen aktiivinen osallistuminen voi tukea ja vahvistaa oppilaiden osallisuutta esimerkiksi kannustamalla, ohjaamalla ja luomalla turvallista ilmapiiriä (Moilanen ym., 2024). Näin opettajan rooli rakentuu tasapainoiseksi ohjauksen ja tilan antamisen välillä, jossa tavoitteena on tukea oppilaan aktiivista toimijuutta ja osallisuuden kokemuksia.



Kuvio 1. Osallisuuden portaat (Hart, 1992).

Hartin vuonna 1992 kehittämä edellä esitetty osallisuuden portaat *The Ladder of Participation* (kuvio 1) on klassinen malli, joka kuvaa lasten ja nuorten osallistuminen tasoja asteikkona, jossa siirrytään aikuisen määrittelemästä osallistumisesta kohti aidosti vaikuttavaa toimijuutta. Mallin ydin on siinä, miten paljon lapsilla on todellista mahdollisuutta vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, päätöksiin ja tavoitteisiin. (Hart, 2008.) Portaita ei tule ymmärtää tasoina, joita pyritään mekaanisesti nousemaan, vaan työkaluna, jonka avulla voidaan tarkastella osallistumisen laatua eri tilanteissa (Hart, 2008, s. 23–24). Tavoitteena ei ole olla ylimmällä portaalla jokaisessa tilanteessa. Hartin mukaan osallisuus ei rakennu vain osallistumisen määrästä, vaan siitä millaiset valta- ja vaikutussuhteet osallistumisen taustalla on. Aikuisen ohjaama osallistuminen voi olla joissain konteksteissa merkityksellistä ja kehittävää, kunhan lapsen näkemyksille annetaan painoarvoa.



Kuvio 2. Turjan kehittämä osallisuuden malli (Turja 2011).

Suomalaiseen koulukontekstiin Hartin ajattelua on täsmennetty Turjan (2011) kehittämässä osallisuuden mallissa (kuvio 2). Malli on alun perin suunniteltu varhaiskasvatukseen, mutta on sopiva myös muihin konteksteihin kuten kouluihin. Osallisuus ei synny pelkästään osallistumisen mahdollisuuksista, vaan siitä, että oppilas kokee tulevansa kuulluksi (Turja, 2011).

Turjan (2011) mukaan lasten osallisuutta voidaan tarkastella kokonaisuutena, jossa yhdistyvät sekä lasten kasvavat vaikutusmahdollisuudet että se, miten laajoihin asioihin lapsi voi osallistua. Osallisuus ei rajoitu yksittäisiin päätöksiin tai toimintaan osallistumiseen, vaan kehittyä asteittain lapsen kokemuksista ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Osallisuuden ensimmäiset muodot voivat näkyä pelkkänä mukanaolona tai kuulluksi tulemisena, mutta tavoitteena on, että lapsi ajan myötä voi toimia myös oma-aloitteisesti ja osallistua yhteisiin neuvotteluihin. Lapsen on yleensä helpointa vaikuttaa omiin asioihinsa tai pienemmässä ryhmässä tehtäviin päätöksiin, mutta tavoitteena on ja ajan myötä vaikuttaa laajempiin yhteisöä koskeviin asioihin. Tämä edellyttää aikuisten tietoista toimintaa tunnistaa tilanteita, joissa lapset voivat päästä mukaan päätöksentekoon ja tarjota väyliä lapsille aidosti vaikuttaa. (Turja, 2011.)

Turja (2011) laajentaa mallia tuomalla mukaan kokemuksellisen ulottuvuuden. Hänen mukaansa osallisuus muodostuu kolmesta toisiinsa kytkeytyvästä elementistä, tieto-, toiminta- ja tunneosallisuudesta. Tieto-osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi saa riittävästi tietoa ympäristöstä ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Tieto luo perustan lapselle ymmärtää mihin ja miten voi osallistua. Toimintaosallisuus kuvaa sitä, että lapsi voi osallistua toiminnan eri vaiheisiin (ideointi, suunnittelu, päätöksenteko, toteutus ja arviointi). Osallisuus ei rajoitu vain mukana olemiseen, vaan sen tulisi olla todellista toimijuutta. Tunneosallisuuden ulottuvuudella lapsi kokee olevansa arvostettu, kuultu ja yhteisön jäsen. Osallisuus toteutuu vain, kun toiminta koetaan merkitykselliseksi. (Turja, 2011.)

Edellä mainittujen mallien välinen ero on merkityksellinen erityisesti yläkouluikäisten kohdalla. Rakenteellisesti osallistavat toimintatavat, kuten tiimityöt tai yhteiset projektit, eivät automaattisesti takaa sitä, että nuori kokee itsensä merkitykselliseksi ja vaikutusvaltaiseksi. Tästä syystä osallisuutta on syytä tarkastella paitsi toiminnan tasolla (minkälaisiin rooleihin oppilaat asetetaan), myös kokemuksellisenä ilmiönä (miltä osallistuminen oppilaasta tuntuu). Näiden kahden lähestymistavan yhdistäminen tarjoaa kokonaisvaltaisemman kuvan, jossa osallisuus voidaan ymmärtää sekä rakenteiden mahdollistamana että oppilaan itsensä kokemana. Tässä tutkimuksessa Turjan (2011) mallista hyödynnetään erityisesti sen kokemuksellista näkökulmaa, jonka mukaan tieto rakentuu tiedon, toiminnan ja tunteen tasolla. Lisäksi mallissa kuvataan, miten oppilaiden mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa voivat vähitellen laajentua yksinkertaisesta mukanaolosta kohti aktiivisempaa toimijuutta ja yhteiseen päätöksentekoon osallistumista.

Yläkoulu on oppilaiden osallisuuden kokemusten tarkastelulle erityisen merkityksellinen ajanjakso, sillä siirtyminen alakoulusta yläkouluun sijoittuu kehityksellisesti herkkään vaiheeseen. Aiemman tutkimuksen mukaan koulusiirtymä on yhteydessä nuorten itseluottamuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteen heikkenemiseen (Flanagan & Stout, 2010, s. 753), mikä voi myös heijastua osallisuuden kokemuksiin. Samalla yläkoulu näyttäytyy keskeisenä vaiheena, jossa osallisuuden toimintamalleja voidaan vahvistaa, sillä jokaisen nuoren on tärkeää saada jo peruskoulussa kokemuksia

kuulumisesta yhteisöön ja mahdollisuuksista vaikuttaa omaan arkeensa (Kaijaluoto & Karhuvirta, 2017).

3 Yhteistyöhön perustuva oppiminen

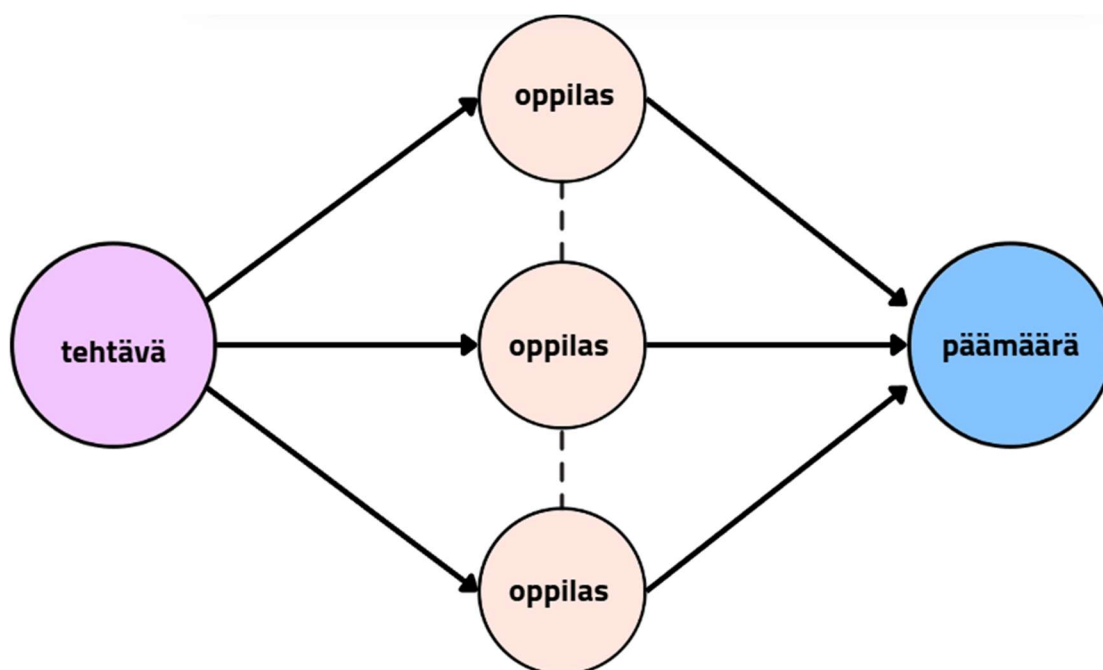
Käsityön kontekstissa tiimityöskentely muodostaa oppimisympäristön, jossa vuorovaikutus voi olla olennainen osa itse oppimisprosessia. Kun oppilaat työskentelevät yhteisen tehtävän äärellä, he joutuvat jatkuvasti tarkentamaan ajatuksiaan, perustelemaan valintojaan ja mukauttamaan omaa toimintaansa. Tällainen vuorovaikutus vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta, tunnetta siitä, että heidän panoksensa on tärkeä ja että he voivat vaikuttaa yhteiseen tekemiseen (Turja, 2011; Isola & Leemann, 2021). Tiimeissä työskennellessään oppilaat voivat tunnistaa omia vahvuuksiaan ja hyödyntää vertaisiltaan oppimisen mahdollisuutta (Pöllänen, 2020, s. 266).

Osallisuus rakentuu tiimityöskentelyssä erityisesti kahdesta elementistä, jaetusta toimijuudesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kun oppilaat sovittavat yhteen erilaisia näkemyksiä ja etsivät yhteisiä ratkaisuja, he harjoittelevat neuvottelua, kompromisseja ja yhteisen suunnan löytämistä. Tutkimusten mukaan tällaisissa tilanteissa oppilaiden käsitys omasta vaikutusmahdollisuudesta vahvistuu. (Kvellestad, 2021.)

Käsityön tiimit voivat toimia monella tavalla. Yhteiseen tekemiseen perustuvasta oppimisesta käytetään kirjallisuudessa useita osittain päällekkäisiä käsitteitä, jotka osittain toimivat toistensa synonyymeina (McCellan, 2016, s. 5). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään erottelua yhteistoiminnallisen *cooperation* ja yhteisöllisen *collaboration* oppimisen välillä, sillä ne kuvaavat erilaisia tapoja organisoida ryhmässä tapahtuvaa oppimista ja vuorovaikutusta (Yliverronen, 2019, s. 27). Molemmissa lähestymistavoissa oppiminen perustuu oppilaiden aktiiviseen toimintaan ja opettajan rooli painottuu oppimisprosessin ohjaamiseen ja tukemiseen (Yliverronen, 2019, s. 27).

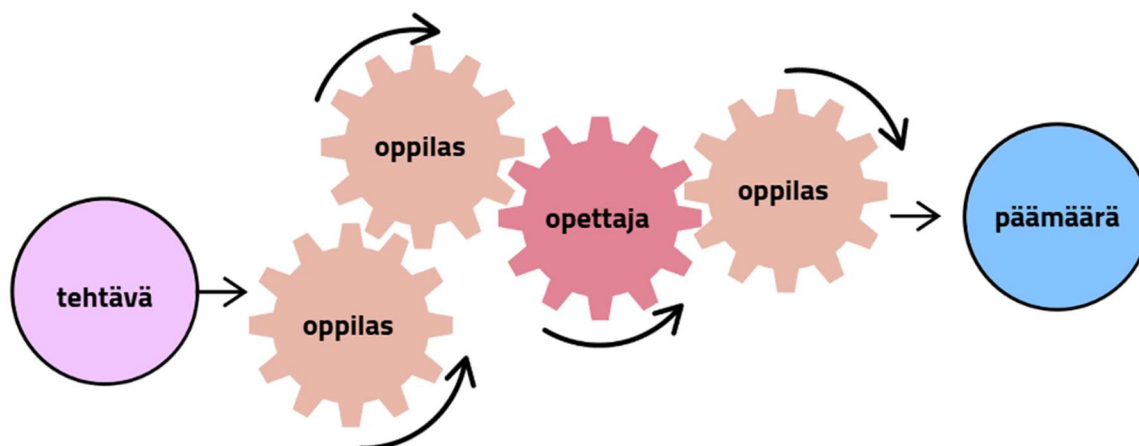
Tiimityö ei kuitenkaan automaattisesti johda yhteisölliseen oppimiseen tai osallisuuden toteutumiseen. Ilman selkeitä rakenteita tiimi voi ajautua epätasaisiin työnjakoihin, jolloin muutamat oppilaat ottavat liiallista vastuuta ja osa jää sivuun (Kvellestad ym., 2021). Tällaisissa tilanteissa oppilaiden mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa yhteiseen toimintaan voivat kaventua, mikä heikentää osallisuuden kokemuksia. Aiempi

tutkimus korostaa opettajan roolia vuorovaikutuksen ohjaajana. Oppilaita on tuettava rakentamaan toimivia työskentelytapoja ja heille on opetettava tiimissä työskentelyn taitoja. (Johnson & Johnson, 2012.) Opettajan tehtävänä ei ole pelkästään mahdollistaa ryhmätyö, vaan tukea oppilaita rakentamaan toimivia työskentelytapoja sekä kehittämään yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Näin opettaja vaikuttaa suoraan siihen millaiset mahdollisuudet oppilailla on osallistua aktiivisesti ja kokea osallisuutta ryhmässä.



Kuvio 3. Yhteistoiminnallinen oppiminen *cooperation* (Kvallestad ym., 2021).

Yhteistoiminnallinen oppiminen *cooperation* perustuu työnjakoon, jossa ryhmän jäsenet vastaavat yksilöllisesti omista osatehtävistään (kuvio 3). Oppiminen rakentuu rinnakkain, ei välttämättä yhdessä. (Kvallestad, ym., 2021; Roschelle & Teasley 1995.) Työskentelytavan perustana on ajatus siitä, että ryhmän jäsenet edistävät yhteistä tavoitetta tuottamalla omien taitojensa ja vastuidensa mukaiset panokset (McClellan, 2016, s. 5). Yhteistoiminnallinen oppiminen on näin tehokasta esimerkiksi tilanteissa, jossa tehtävä voidaan jakaa selkeisiin osiin ja joissa työn eteneminen ei edellytä jatkuvaa neuvottelua tai yhteistä ongelmanratkaisua.



Kuvio 4. Yhteisöllinen oppiminen *collaboration* (Kvellestad ym., 2021).

Yhteisöllinen oppiminen *collaboration* voidaan määritellä koordinoituksi ja samanaikaiseksi toiminnaksi (kuvio 4), jossa osallistujat pyrkivät yhdessä rakentamaan ja ylläpitämään jaettua käsitystä ratkaistavasta ongelmasta (Kvellestad ym., 2021; Roschelle & Teasley, 1995). Toisin kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessä, jossa työ voidaan jakaa osiin, yhteisöllisessä oppimisessä tehtävää muokataan ja ratkaistaan yhdessä koko prosessin ajan (McClellan, 2016, s. 5–6). Tällainen tapa korostaa yhteistä ajattelua, jossa ratkaisut syntyvät keskustelun, yhteisen päättelyn ja jaetun ymmärryksen kautta (Kvellestad ym., 2021, s. 3). Yhteisöllinen oppiminen voi toisinaan olla myös haastavaa, sillä yhteisen ymmärryksen rakentaminen edellyttää aikaa, joustavuutta ja kykyä työskennellä ajoittain epävarmuuden keskellä. Eroja yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen välillä on esitetty seuraavassa taulukossa 1.

Taulukko 1. Yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen erot (Kvellestad ym., 2021; McClellan, 2016; Roschelle & Teasley, 1995).

	Yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperation)	Yhteisöllinen oppiminen (collaboration)
Perusajatus	Tehtävä jaetaan osiin, jokainen vastaa omasta osuudestaan	Tehtävää rakennetaan ja ratkaistaan yhdessä koko prosessin ajan
Työn organisointi	Rinnakkaista/samanaikaista työskentelyä, roolit määritelty tehtävän alussa	Samanaikaista, vuorovaikutteista työskentelyä, roolit joustavia
Vuorovaikutus	Tarvittaessa	Jatkuvaa neuvottelua
Tavoite	Saada osatehtävät valmiiksi, joista muodostuu loppuratkaisu	Yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja yhteinen loppuratkaisu

Käsityön tiimityöprojektissa oppilaiden välinen yhteistyö voi toteutua sekä yhteistoiminnallisena että yhteisöllisenä oppimisena ja ne tuottavat erilaisia mahdollisuuksia osallisuudelle ja oppimiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostavat käsityössä oppilaiden aktiivista osallistumista, yhteistä suunnittelua ja vuorovaikutukseen perustuvaa työskentelyä, mikä tarjoaa otollisen ympäristön näiden kahden yhteistyömuodon yhdistämiselle. Tutkimus (Kvellestad ym., 2021) osoittaa että sekä yhteistoiminnallinen että yhteisöllinen työskentely voivat johtaa onnistuneeseen tiimitoimintaan, mutta erityisesti yhteisöllisellä oppimisella oli merkittävä yhteys oppilaiden luovuuteen ja innovatiivisuuteen.

Kokonainen käsityöprosessi sisältää vaiheita, jotka voivat edetä vuoroin yhteistoiminnallisesti ja vuoroin yhteisöllisesti. Esimerkiksi ideointi ja suunnittelu hyötyvät yhteisestä vuorovaikutuksesta, kun taas valmistusvaiheessa rooleja voidaan jakaa tarkoituksen mukaisesti. Näin tiimityö mahdollistaa sekä yksilöllisen osaamisen hyödyntämisen että ryhmän yhteisen luovuuden. Tällainen työskentely mahdollistaa sekä yksilöllisen toimijuuden että yhteisen luovan prosessin ja tukee OPS:n mukaista osallistavaa, monimateriaalisuuteen ja yhteisölliseen ongelmanratkaisuun perustuvaa käsityön oppimista.

Tutkimuskirjallisuus korostaa, että oppilaat eivät opi toimimaan tiimeissä itsestään, vaan tiimityötaitojen opettaminen on välttämätön osa pedagogista suunnittelua. Tutkijat (Johnson & Johnson, 2009, s. 369) tuovat esiin, että tehokas yhteistyö rakentuu neljän perustaidon varaan. Oppilaiden on opittava tuntemaan ja luottamaan toisiinsa, kommunikoidaan selkeästi, oppia tukemaan toisiaan ja ratkaisemaan kohtaamansa ristiriidat. Ilman näitä taitoja tiimi ei kykene toimimaan ja saavuttamaan yhteisiä tavoitteita. McClellan (2016) täydentää tätä näkemystä korostamalla, että pelkkä ryhmätehtävän antaminen ei vielä rakenna todellista yhteistyötä. Opettajan on suunniteltava tiimityö pedagogisesti tarkoituksenmukaiseksi ja oppilaille tulee tehdä nähdä, millaista työskentelyä hyvä tiimityö edellyttää. Tiimeille on annettava aikaa reflektoida omaa työskentelyään ja opettajan tulee havainnoida tiimejä ymmärtääkseen prosessin kulkua valmiin tuotoksen taustalla. (McClellan, 2016, s. 6.) Tutkijoiden (McClellan, 2016; Johnson & Johnson, 2009) näkemykset muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Johnson ja Johnson (2009) kuvaavat millä taidoilla yhteistyö onnistuu, kun taas McClellan kuvaa miten nämä taidot syntyvät. Yhdessä ne osoittavat, että tiimityöskentely ei ole koulussa vain menetelmä, vaan myös opetuksen kohde.

4 Käsityö osallisuuden edistäjänä

Käsityön oppiaineen perustehtävä on muotoutunut uudelleen yhteiskunnallisten muutosten myötä. Siinä missä käsityö on aiemmin painottunut arkielämän käytännöllisiin tarpeisiin, nykyinen opetuskäsitys korostaa oppilaiden tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittämistä. (Marjanen ym., 2018.) Käsityön opetuksessa oppilaita ohjataan kohti kokonaista käsityöprosessia, jossa ideointi, suunnittelu, tekeminen ja arviointi kytkeytyvät toisiinsa. Oppiaine rakentuu monimateriaaliselle työskentelylle, jossa käsityöllinen ilmaisu, muotoilu ja teknologioiden hyödyntäminen limittyvät. (Opetushallitus, 2014.) Käsityö tarjoaa oppiaineena luontevan ympäristön innovatiiviselle oppimiselle, sillä käsityöllinen tekeminen yhdistää teknisiä, materiaalisia ja luovia prosesseja kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi (Lepistö & Lindfors, 2015, s. 3).

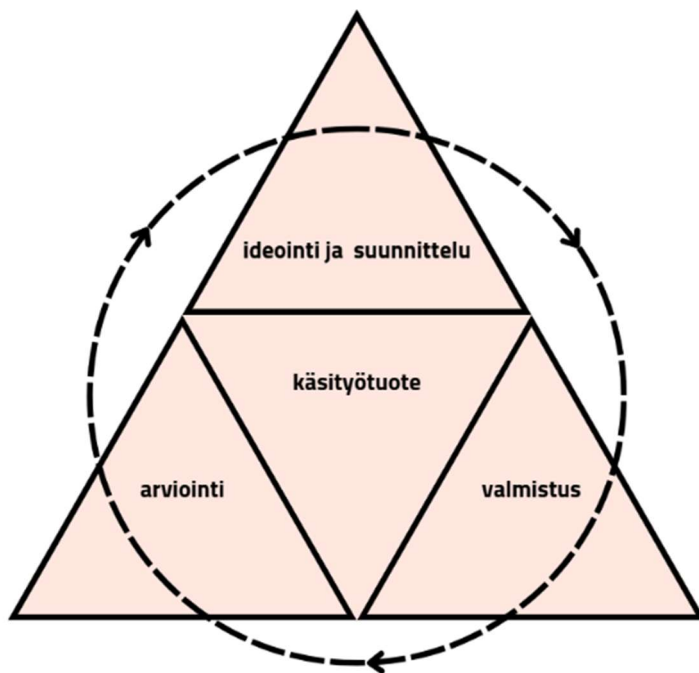
Käsityö rakentuu tekemisen, konkreettisen toiminnan ja prosessiluonteisuuden varaan. Käsityö ei tarkoita ainoastaan valmiin tuotteen valmistamista, vaan myös käsityöllistä prosessia (Rönkkö, 2011, s. 12–14; Marchand, 2016, s. 3). Tekeminen on sekä kognitiivista että kehollista. Ideointi ja suunnitteluvaihe edellyttää kognitiivisia taitoja, kun taas valmistusvaihe vaatii taitoa toteuttaa suunnitelmia materiaalien, välineiden ja toiminnan avulla (Syrjäläinen, 2006, s. 111). Keskeistä ei ole kaikkien mahdollisten materiaalien hallinta, vaan ymmärryksen rakentuminen käsityöprosessin kokonaisuudesta, suunnittelun ja käytettävyyden merkityksestä sekä tekemisen tuottamasta ilosta ja merkityksellisyydestä (Lepistö & Lindfors, 2015, s. 3). Käsityön konkreettisuus mahdollistaa oppimisen, jossa ajattelu, toiminta ja reflektointi etenee rinnakkain ja tukevat näin toisiaan.

Koulukäsityö on oppiaineena muotoutunut pitkän kehityskulun myötä käytännöllisestä työkasvatuksesta kohti luovaa ja oppijalähtöistä ongelmanratkaisua. Nykyisessä opetuksessa painottuu monimateriaalinen työskentely, jossa oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja ideointi toimivat käsityöprosessin lähtökohtina. Oppilaita ohjataan toteuttamaan kokonaista käsityöprosessia ja tekemään valintoja materiaaleista ja tekniikoista, mikä tukee erilaisten materiaalien luovaa ja monipuolista käyttöä. (Mommo ym., 2023, s. 45–46; Opetushallitus, 2014, s. 146.)

Opetussuunnitelmassa perusteissa (Opetushallitus, 2014) ei määritellä tarkasti mitä materiaaleja, tekniikoita tai valmistusmenetelmiä käsityön opetuksessa tulisi käyttää. Tämän vuoksi käsityön oppiaine kattaa poikkeuksellisen laajan sisältökirjon, jossa yhdistyvät sekä tekstiili- että teknisen työn perinteiset taidot ja nykyiset teknologiaa hyödyntävät työtavat. (Syrjäläinen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014, s. 36)

Käsityö voi olla niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin (Rönkkö, 2011, s. 16). Käsityön opetuksessa yhteisöllisyys rakentuu tekemisen ja vuorovaikutuksen kautta. Käsityö tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia toimia yhdessä, jakaa vastuuta ja vaikuttaa yhteiseen työskentelyyn, mikä tukee osallisuuden kasvua. (Opetushallitus, n.d). Yhteisöllinen käsityö mahdollistaa kuulluksi tulemisen ja yhteisen päätöksenteon osana konkreettista tekemistä.

Kokonainen käsityöprosessi voidaan jäsentää ideointiin, suunnitteluun, valmistukseen sekä arviointiin (Rönkkö, 2011, s. 23; Lindfors ym., 2019, s. 86; Pöllänen, 2020, s. 258). Prosessi etenee usein syklisesti siten, että tekijä palaa aiempiin ratkaisuihin työn edetessä, muokkaa alkuperäisiä ideoita ja tarkentaa suunnitelmiaan uusien havaintojen ja ongelmien myötä. Prosessille on ominaista jatkuva vuoropuhelu ajattelun ja tekemisen välillä. (Rönkkö, 2011, s. 23.) Tätä prosessiluonnetta voidaan tarkastella myös suunnittelun mallien kautta, jossa oppiminen etenee ideoiden kehittelystä konkreettiseen toteutukseen. Tällaisissa malleissa ideat kehittyvät havainnoinnin, visualisoinnin ja kokeilujen kautta kohti toimivia ratkaisuja. (Grönman & Lindfors, 2021, s. 112.) Vaiheet ovat nähtävissä seuraavassa kuviossa 5.



Kuvio 5. Käsityön suunnittelu ja valmistusprosessi (Rönkkö, 2011, 3).

Käsityöprosessi rinnastuu myös innovatiivisiin ja ongelmalähtöisiin työskentelytapoihin. Tutkijat (Korhonen ym., 2019) kuvaavat yhteistoiminnallista innovaatioprosessia, jossa oppilaita ohjataan tarkastelemaan ympäristöään, tunnistamaan ratkaistavia ongelmia ja kehittämään niihin omaperäisiä käsityöllisiä ratkaisuja. Prosessin tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kriittistä ja luovaa ajattelua, sekä rohkaista heitä hyödyntämään eri teknologioita osana prosessia. Tällaista Maker-pedagogiikkaa hyödyntävä lähestymistapa tukee kokonaisen käsityöprosessin toteutumista.

Ideointivaihe käynnistää käsityöprosessin suuntaamalla huomion työn lähtökohtiin ja mahdollisiin ratkaisuihin. Siihen kuuluu virikkeiden etsimistä, käyttötarkoituksen pohtimista ja alustavien vaihtoehtojen hahmottelua (Rönkkö, 2011, s. 23–24), jolloin työ etenee avoimen ja kokeilevan ajattelun kautta. Ideointi voi tapahtua yksin tai olla yhteisöllistä (Pöllänen ym., 2021, s. 8). Muotoiluajattelun näkökulmasta ideointi muodostaa perustan innovoinnille. Siinä tunnistetaan ongelma, tarkastellaan tarpeita ja muodostetaan alustavia tulkintoja siitä millaisia ratkaisujen mahdollisuuksia voisi olla (Grönman & Lindfors, 2021, s. 112). Ideointi toimii sekä käsityöprosessin lähtökohtana että oppimista ohjaavana ajattelun työkaluna.

Suunnitteluvaiheessa ideat muuttuvat konkreettisemmiksi valinnoiksi. Käsityön tekijä täsmentää esimerkiksi tuotteen muotoa ja rakennetta sekä tekee ratkaisuja materiaalien, valmistustapojen ja resurssien suhteen (Rönkkö, 2011, s. 24; Pöllänen, 2020, s. 258). Suunnittelun laajuus ja syvyys vaihtelevat tekijän osaamisen mukaan. Kokeneempi tekijä kykenee ennakoimaan teknisiä haasteita ja tarkentamaan yksityiskohtia pidemmälle, kun taas aloitteleva tekijä saattaa edetä vaihteittaisemmin kokeilujen kautta. Muotoiluajattelussa suunnitteluvaihe nähdään prosessina, jossa luonnostelu, prototyyppien hahmottelu ja visuaaliset esitykset auttavat jäsentämään ideoita ja tekemään niistä toteutuskelpoisia (Grönman & Lindfors, 2021, s. 112). Suunnittelua voidaan tarkastella myös yhteisöllisenä prosessina. Tutkijat (Seitamaa-Hakkarainen ym., 2010, s. 112–114) kuvaavat mallia, jossa suunnittelu jakautuu jaetun asiantuntijuuden varaan. Ideointia, valintojen perustelua ja ongelmien ratkaisua tehdään yhdessä ja osallistujat täydentävät toistensa osaamista. Tällainen työskentely korostaa dialogisuutta ja oppilaiden keskinäistä neuvottelua, mikä rikastaa suunnitteluratkaisuja ja laajentaa yksittäisen tekijän näkökulmaa.

Valmistusvaiheessa suunnitelmat viedään käytäntöön materiaalien ja työvälineiden avulla hyödyntäen aikaisempia tietoja ja taitojaan (Rönkkö, 2011, s. 24). Työskentely ei kuitenkaan ole pelkkää ennalta laaditun suunnitelman toteuttamista, vaan siihen sisältyy jatkuvaa ongelmanratkaisua, päätöksen tekoa ja tarvittaessa myös suunnitelman muokkaamista. (Pöllänen, 2020, s. 259.) Materiaalien käyttäytyminen, työvälineiden soveltuvuus ja esiin nousevat tekniset haasteet voivat edellyttää suunnitelman tarkistamista ja uudenlaisten ratkaisujen etsimistä.

Arviointi ja reflektointi eivät rajaudu vain prosessin loppuun, vaan ne kulkevat mukana koko työskentelyn ajan. Käsityön tekijä tarkastelee omia ratkaisujaan, oppimistaan ja työskentelytapojaan ja pohtii valmiin tuotteen toimivuutta, esteettisyyttä ja esimerkiksi käyttötarkoituksen toteutumista. Reflektion avulla jäsennetään kokemuksia ja rakennetaan ymmärrystä tulevia käsityöprosesseja varten. (Rönkkö, 2011, s. 24; Pöllänen, 2020, s. 259.) Prosessin aikana tehty reflektio auttaa havaitsemaan, mikä toimii ja mitä on tarpeen muuttaa, mikä voi johtaa suunnitelmien tai työskentelytapojen uudelleen suuntaamiseen. Valmiin tuotteen kohdalla arviointi laajenee sen

toimivuuden, ratkaisujen ja käyttötarkoituksen toteutumisen tarkasteluun (Pöllänen, 2020).

Tässä tutkimuksessa oppilaat toteuttavat kokonaisen käsityöprosessin tiimeissä, mikä luo rakenteen, jossa sekä yksilöllinen että yhteisöllinen toimijuus voivat rakentua yhdessä rinnakkain. Tiimityöprojekti rakentuu kokonaisen käsityöprosessin ympärille. Prosessin eri vaiheet edellyttävät oppilailta yhteistä ajattelua, neuvottelua ja vastuun jakamista, mikä suuntaa työskentelyä kohti yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllinen prosessi ei perustu pelkkään työjakoon, vaan jaetun ymmärryksen rakentamiseen ja jatkuvaan vuoropuheluun tiimin sisällä. Samalla oppilaat harjoittelevat 2000-luvun taitoja (Korhonen ym., 2019). Kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen tiimeissä tarjoaa siten luonnollisen ja toiminnallisen ympäristön, jossa osallisuus voi rakentua, vahvistua ja tulla näkyväksi oppilaiden omassa toiminnassa.

5 Tutkimuskysymys

Käsityön oppiaine tarjoaa oppilaille mahdollisuuden toimia osana yhteistä prosessia, jossa kokonainen käsityöprosessi rakentuu yhdessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Käsityölle on ominaista tekemisen, suunnittelun ja reflektoinnin yhdistyminen, mikä luo oppimistilanteita, joissa oppilaat joutuvat aktiivisesti osallistumaan ja ottamaan vastuuta omasta sekä yhteisestä tekemisestä. Tällaisissa oppimistilanteissa oppilaat neuvottelevat rooleista, jakavat vastuuta ja ottavat kantaa yhteisiin ratkaisuihin.

Osallisuus ei näin näyttäydy vain mahdollisuutena vaikuttaa, vaan myös tunnetason kokemuksena kuulluksi tulemisesta ja oman panoksen merkityksellisyydestä (Turja, 2011; Nivala & Ryyänen, 2013). Osallisuuden voidaan näin ymmärtää rakentuvan niin toiminnan kuin kokemuksenkin tasolla, jolloin pelkkä osallistuminen ei takaa osallisuuden toteutumista.

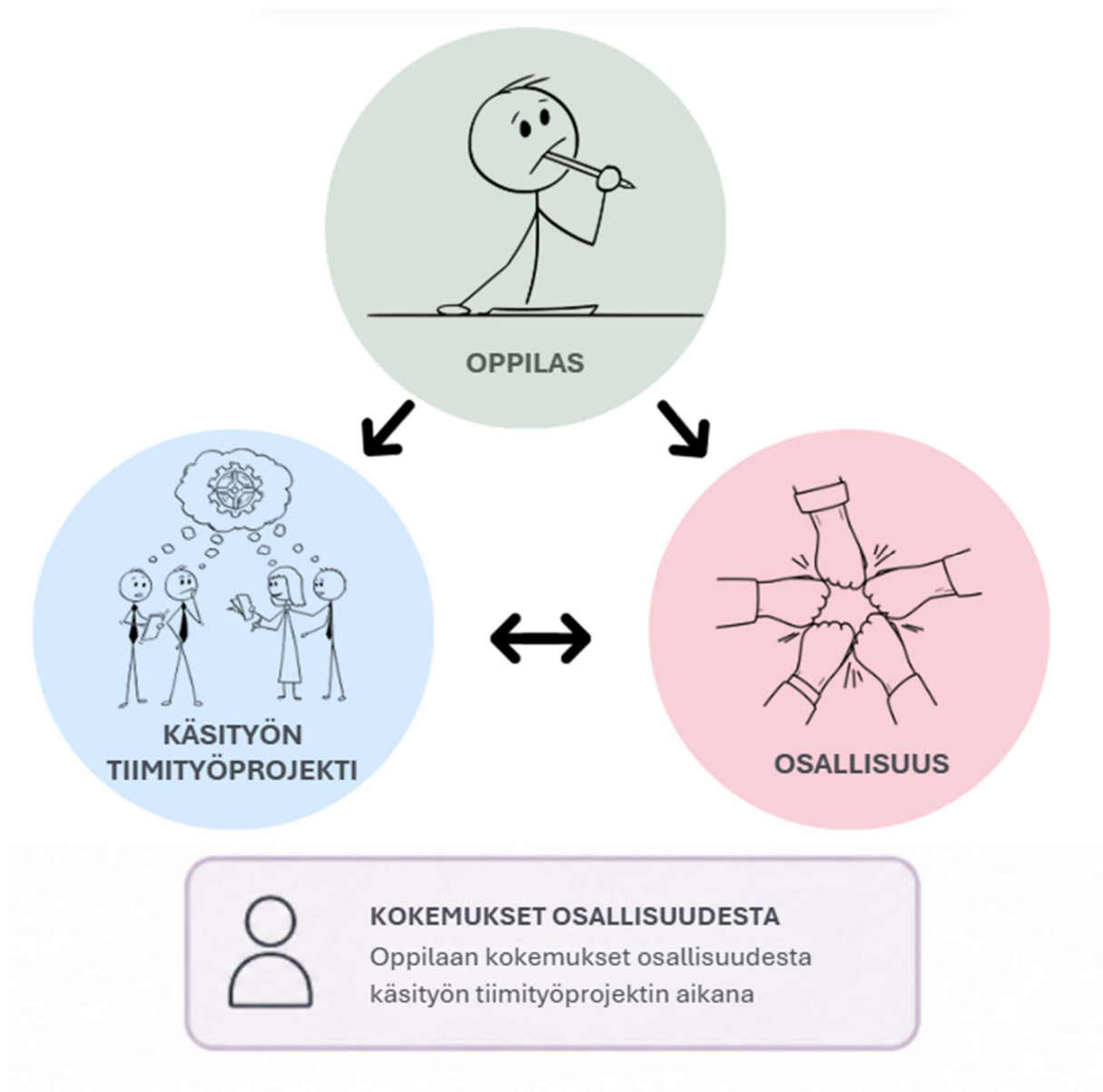
Vaikka käsityön opetuksessa korostetaan yhteistyötä ja yhteisöllistä työskentelyä (Opetushallitus, n.d), oppilaiden omia kokemuksia näistä prosesseista on tutkittu toistaiseksi vähän. Erityisesti yläkoulukontekstissa tarvitaan lisää tietoa siitä, miten oppilaat kokevat osallisuutta yhteisöllisissä ja toiminnallisissa oppimisympäristöissä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että osallisuus on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja myönteisiin koulukokemuksiin, mutta kokemuksellisen näkökulman tarkastelu konkreettisissa oppimistilanteissa, kuten käsitöissä on jäänyt vähäisemmäksi.

Tutkimuskysymys on:

1. Millaisina osallisuuden kokemukset ilmenevät oppilaiden oppimispäiväkirjoissa käsityön tiimityöprojektin aikana?

Tässä tutkimuksessa osallisuutta lähestytään oppilaiden omien kokemusten kautta, joita tarkastellaan oppilaiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen avulla.

Kuviossa 6 esitetään tutkimuksen viitekehys, jossa keskiössä on oppilas toimijana käsityön tiimityöprojektissa. Viitekehys havainnollistaa, miten oppilaan toiminta tiimityöprojektissa kytkeytyy osallisuuden kokemuksiin.



Kuvio 6. Tutkimuksen viitekehys

6 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksessa toteutettiin yläkouluikäisille käsityöjakso, joka rakentui kokonaisen käsityöprosessin varaan, mikä on keskeistä perusopetuksen käsityön tavoitteissa (Opetushallitus, 2014). Jakso toteutettiin joulukuun 2024 ja helmikuun 2025 välisenä aikana. Käsityöjakson aikana oppilaat osallistuivat tiimeissä kaikkiin käsityöprosessin vaiheisiin (Rönkkö, 2011) ideoinnista ja suunnittelusta, valmistukseen ja lopulliseen arviointiin. Jakso tarjosi oppilaille mahdollisuuden osallistua oppimiseen monipuolisesti. Ei ainoastaan toiminnallisesti, vaan myös päätöksenteon ja yhteisen suunnittelun tasolla.

Tässä tutkimuksessa käsityöprojekti toteutettiin tiimeissä, mikä muutti työtavan luonteeltaan yksilöllisestä työskentelystä kohti yhteisöllistä prosessia.

Tiimityöskentelyn kautta oppilaat pääsivät neuvottelemaan ideoista, jakamaan vastuuta ja tekemään yhteisiä ratkaisuja. Nämä ovat keskeisiä elementtejä, jotka liittyvät osallisuuden kokemukseen. Oppiminen ei rakentunut vain oman työn etenemiseen, vaan siihen miten tiimi yhdessä muovasi ideaansa ja eteni kohti tavoitteita. Tiimit vastasivat koko käsityöprosessista. Jokainen vaihe sisälsi sekä mahdollisuuksia että velvollisuuksia osallistua, vaikuttaa ja tuoda esiin oma näkökulmansa. Lisäksi prosessiin sisältynyt jatkuva keskustelu tiimin kesken ja päätöksenteko edellyttivät toisten kuuntelemista, omien ajatusten perustelemista ja yhteiseen ratkaisuun sitoutumista. Näiden kautta osallisuus ei näyttäydä vain yksittäisenä osana, vaan läpileikkaavana ilmiönä koko jakson ajan.

6.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui erään satakuntalaisen yläkoulun seitsemännen luokan oppilaat, jotka osallistuivat käsityötunneilla toteutettavaan käsityön tiimityöprojektiin. Projekti oli osa heidän normaalia käsityön opetustaan. Tutkimusaineisto muodostui oppilaiden projektin aikana laatimista oppimispäiväkirjoista. Oppimispäiväkirjat tarjosivat välineen tarkastella, miten oppilaat itse sanoittavat kokemuksiaan.

Oppilaat jaettiin projektin alussa neljään 4–5 hengen tiimeihin. Käsityön tiimityöprojektiin osallistui aluksi 17 oppilasta. Jakson aikana kaksi oppilasta kuitenkin vaihtoi koulua, minkä vuoksi heidän oppimispäiväkirjansa rajattiin analyysin ulkopuolelle. Lopullinen aineisto koostui 15 oppilaan oppimispäiväkirjoista (n=15) ja tutkimusaineisto edustaa jäljelle jääneen ryhmän kirjoittamia oppimispäiväkirja merkintöjä.

6.2 Tutkimuksen toteutus

Ennen tutkimuksen aineiston keruuta varmistettiin sen eettinen ja hallinnollinen asianmukaisuus. Tutkimukselle haettiin osallistuvan koulun rehtorilta tutkimuslupa. Koska kohderyhmänä oli alaikäiset oppilaat, huoltajien kirjallinen hyväksyntä oli edellytys oppilaan osallistumiselle. Osallistuminen edellytti myös oppilaiden omaa, vapaaehtoista osallistumispäätöstä. Huoltajia lähestyttiin Wilma-järjestelmän kautta viestillä kertoen tutkimuksesta. Wilma on koulujen viestintä- ja hallintojärjestelmä. Huoltajille lähetetyssä viestissä kerrottiin tutkimuksesta ja sen tavoitteista. Viesti sisälsi myös liitteenä tietosuojailmoituksen. Oppilaille annettiin ymmärrettävää tietoa tutkimuksesta ja sen kulusta ja heille kerrottiin tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja että keskeyttäminen on mahdollista milloin tahansa ilman seurauksia. Tutkimuksen aikana kerättyä aineistoa säilytetään Turun yliopiston tietoturvalisella Taltio-verkkolevyllä. Aineisto tuhotaan tietoturvalisesta 5 vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta.

Käsityöjakson alkaessa oppilaille annettiin tehtävä, jossa oppilaiden tuli suunnitella ja valmistaa tiimeissä tuote, joka lisäisi hyvinvointia tai turvallisuutta heidän omaan koulupäiväänsä. Tehtävän teema loi oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa konkreettisesti omaan arkiympäristöönsä, mikä vahvisti kokemusta siitä, että heidän näkemyksillään ja aloitteillaan on merkitystä. Tämä osallisuuteen liittyvä tekijä, mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (Turja, 2011), huomioitiin näin alusta alkaen. Tehtävänanto muodosti perustan oppilaiden osallisuuden toteutumiselle koko käsityöprosessin ajan.

Oppilaille esiteltiin tuotekehityksen etenemismalli, joka perustuu käyttäjän tarpeen tunnistamiseen ja siihen vastaavan ratkaisun kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa

käyttäjä oli oppilaat itse. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia, millaisiin koulupäivän tilanteisiin he toivoivat muutosta. Tämän jälkeen tiimit tunnistivat valitsemiaan ongelmia ja ideoivat niihin mahdollisia ratkaisuja. Ideointivaiheessa oppilaat toimivat aktiivisina toimijoina, sillä suunnittelu ei perustunut valmiiksi määrättyihin vaihtoehtoihin, vaan heidän omiin havaintoihinsa ja kokemuksiinsa koulun arjesta.

Suunnittelun ja valmistuksen aikana oppilailla oli toistuvia mahdollisuuksia tehdä valintoja, arvioida vaihtoehtoja ja vaikuttaa projektin etenemiseen. Oppilaat valitsivat itse tiimeissä materiaalit, työtavat ja työn jaon. Näissä ratkaisuissa oppilaiden toimijuus ja vaikutusmahdollisuudet näkyivät keskeisellä tavalla, mikä teki prosessista osallisuutta tukevaa.

Projekti eteni vaiheittain ja oppilaat dokumentoivat jokaisen vaiheen oppimispäiväkirjoihinsa. Ideointivaiheessa (2 h) oppilaat tarkastelivat omaa koulupäiväänsä ja tunnistivat tilanteita, joihin toivoivat mahdollisesti muutosta. Ideoiden pohjalta siirryttiin visuaaliseen ja tekniseen suunnitteluun (2 h), jonka aikana tiimit laativat ratkaisuvaihtoehtoja, tekivät keskeisiä valintoja ja rakensivat toimintasuunnitelman. Suunnittelua seurasi tuotteen valmistaminen (6 h), joka toteutettiin käytännön työskentelynä käsityöluokassa. Jakso päättyi työn esittelyyn ja arviointiin (2 h), jolloin oppilaat esittelivät valmiit tuotteet ja tarkastelivat omaa ja tiiminsä työskentelyä. Käsityöluokassa tapahtuvaan työskentelyyn käytettiin yhteensä 12 tuntia kahden tunnin jaksoissa. Tämän lisäksi oppilaat kirjoittivat viikoittain yhden tunnin ajan oppimispäiväkirjaa ja tekivät muuta projektin etenemistä tukevaa kirjallista dokumentointia.

Oppimispäiväkirjat olivat keskeinen osa aineistonkeruuta ja niitä kirjoitettiin jokaisen käsityön oppitunnin jälkeen sähköisessä muodossa. Koska kaikilla oppilailla ei ollut aiempaa kokemusta oppimispäiväkirjojen tekemisestä, heille annettiin alussa ohjeistusta ja esimerkkejä, millaisia asioita prosessin aikana kannattaa kirjata ylös. Oppilaille tarjottiin apukysymyksiä, joiden tarkoituksena oli tukea reflektointia. Kysymyksiin vastaaminen ei kuitenkaan ollut pakollista. Jokainen oppilas täytti oppimispäiväkirjaa itsenäisesti.

Käsityöjakson tavoitteet suunniteltiin nelikenttämallin (Huovila ym., 2018) mukaisesti. Projektin tavoitteet kattoivat oppilaiden tietojen ja taitojen kehittämisen, suunnittelutaitojen harjoittelun, työskentelytaitojen syventämisen sekä kasvun vastuullisuuteen ja itsearviointiin. Nämä osa-alueet yhdistävät teknisen osaamisen, luovan ongelmanratkaisun sekä tiimityöskentelyssä tarvittavat vuorovaikutustaidot ja ne tukevat oppilaiden kokemusta osallisuudesta käsityöprosessin aikana. Nelikenttämallin tavoitteet ovat nähtävissä kuviossa 7.

	TAVOITTEET	TAVOITTEET	
	TIEDOT JA TAIDOT	SUUNNITTELUN TAIDOT	
ARVIOINTI	- Aiemmin opittujen taitojen kertaaminen - Uusien taitojen oppiminen - Työvälineiden, koneiden, laitteiden ja tekniikoiden hallinta - Työpiirustusten tekeminen - Tiedon hankinta ja jakaminen tiimin kesken	- Tuotteen visuaalinen suunnittelu: muotoilu, materiaalit, pinnat, värit, kuviointi ja yksityiskohdat - Tuotteen tekninen suunnittelu: käytettävät ratkaisut, mitat, työvaihejärjestys - Ajankäytön suunnittelu - Tehtävien jakaminen tiimin kesken	ARVIOINTI
	TYÖSKENTELYN TAIDOT	KASVAMISEN TAIDOT	
ARVIOINTI	- Ongelmanratkaisu - Tiedonhankinta - Tiimityötaidot - Turvallinen työskentely - Teknologian hyödyntäminen - Dokumentointi tieto- ja viestintätekniikkaa käyttäen	- Kokonaisen käsityöprosessin hallinta - Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot - Yhdessä työskenteleminen - Vastuu työn loppuunsaattamisesta - Oppimisen ja tiimityön jatkuva arviointi	ARVIOINTI
	TAVOITTEET	TAVOITTEET	

Kuvio 7. Tutkimuksen käsityöjakson tavoitteiden nelikenttämalli

Nelikentän ensimmäinen osa-alue liittyy oppilaiden tietojen ja taitojen kehittämiseen. Käsityöjakso tarjosi oppilaille mahdollisuuden hyödyntää jo aiemmin opittuja käsityötaitoja, kuten tekniikoita, työvälineiden ja koneiden käyttöä, samalla kun he oppivat uusia taitoja. Oppilaat valitsivat itse tiimeissä tarvitsemansa materiaalit. Oppilaat pääsivät vaikuttamaan omiin oppimiskäytäntöihinsä ja kokea näin hallintaa ja merkityksellisyyttä omasta oppimisestaan. Tämä tiedon ja taidon yhdistäminen auttaa oppilaita myös hallitsemaan kokonaisesta käsityöprosessin vaatimuksia ja kehittämään ongelmanratkaisukykyään.

Toinen osa-alue painotti suunnittelutaitojen harjoittelua. Oppilaat suunnittelivat tiimensä kanssa valmistettavan tuotteen niin visuaalisesti kuin teknisesti. Tämä edellytti yhteistä ideointia ja päätöksentekoa, jossa tiimit kehittivät useita ratkaisuvaihtoehtoja ja valitsivat niistä toteutuskelpoisimman. Suunnittelun aikana oppilaat opettelivat jakamaan tehtäviä ja hallitsemaan ajankäyttöä tiimissä, mikä tuki heidän kykyään työskennellä tavoitteellisesti yhdessä muiden kanssa. Mahdollisuudella vaikuttaa yhteisiin päätöksiin pyrittiin lisäämään osallisuuden tunnetta ja vahvistaa heidän kokemustaan oman työpanoksensa tärkeydestä.

Kolmannessa osa-alueessa keskityttiin oppilaiden työskentelytaitoihin. Valmistusvaiheessa oppilaat työskentelivät suunnitelmansa mukaisesti käyttäen turvallisia työskentelytapoja. He hyödynsivät erilaisia valitsemiaan työvälineitä ja tekniikoita työnsä toteutuksessa. Työskentelyn aikana oppilaat myös dokumentoivat työskentelyään kuvin ja oppimispäiväkirjaa täyttämällä.

Nelikentän viimeinen osa-alue liittyi kasvamisen taitoihin, joita oppilaiden on mahdollisuus harjoitella koko käsityöprojektin ajan. Kasvamisen taitojen tavoitteena on kehittää oppilaiden valmiuksia hallita kokonainen käsityöprosessi ideoinnista arviointiin asti. Prosessin aikana vahvistuivat erityisesti yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, joita tarvittiin yhteisten ratkaisujen muodostamisessa ja tiimissä toimimisessa. Oppilaita ohjattiin työskentelemään rakentavasti yhdessä, jakamaan vastuuta ja huolehtimaan siitä, että tuote saadaan valmiiksi sovitun aikataulun puitteissa. Kasvamiseen kuuluu myös oppimisprosessin jatkuva arviointi ja oppilaita ohjattiin refleктоimaan omaa toimintaansa, tiimin työskentelyä ja prosessin etenemistä. Taitojen harjoittelu vahvistaa oppilaan kykyä nähdä oma roolinsa osana laajempaa kokonaisuutta

6.3 Aineiston käsittely

Oppimispäiväkirjat kerättiin sähköisesti ja ennen varsinaisen analyysiprosessin aloittamista aineisto käsiteltiin siten, että oppilaiden pseudonymiteetti säilyy. Kaikista päiväkirjoista poistettiin oppilaiden nimiin, luokkakavereihin, opettajiin ja muihin henkilöihin viittaavat tiedot. Jokaiselle oppilaalle annettiin yksilöllinen vastaajatunniste

(O1, O2, O3...), joita käytettiin koko analyysiprosessin ajan. Oppimispäiväkirjoissa olevat valokuvat poistettiin, sillä niitä ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu.

Oppimispäiväkirjat analysoitiin deduktiivista eli teorialähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Teorialähtöinen analyysi perustuu ennalta määritettyihin käsitteisiin ja teoreettisiin rakenteisiin, joiden avulla aineistoa tarkastellaan ja jäsennetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Tässä tutkimuksessa lähtökohtina olivat Turjan (2011) esittämät osallisuuden kolme toisiinsa kytkeytyvää kokemuksellista ulottuvuutta: tieto-, toiminta- ja tunneosallisuus. Nämä kolme ulottuvuutta muodostivat analyysiin pääkategoriat, joiden avulla oppilaiden oppimispäiväkirjoja tarkasteltiin. Turjan (2011) mallin valinta analyysin teoreettiseksi kehikoksi perustui sen soveltuvuuteen koulukontekstiin sekä sen tarjoamaan mahdollisuuteen havainnoida oppilaiden kokemia osallisuuden kokemuksia osana käsityöprosessia.

Analyysiprosessin perustaksi muodostettiin analyysirunko (taulukko 2) Turjan (2011, 128) mallin pohjalta. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysirunko ohjaa aineiston tarkastelua määrittelemällä keskeiset käsitteet ja niiden sisällöt ennen varsinaista analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 2. Tutkimuksen analyysirunko

Osallisuuden ulottuvuus	Selitys
Tieto-osallisuus	Oppilaan kokemus ymmärtämisestä, tiedon saannista ja oman roolin hahmottamisesta prosessissa
Toimintaosallisuus	Oppilaan mahdollisuudet osallistua, tehdä päätöksiä, vaikuttaa ja toimia aktiivisena toimijana
Tunneosallisuus	Oppilaan kokemus kuulumisesta tiimiin, merkityksellisyydestä ja kuulluksi tulemisesta

Kun analyysirunko oli muodostettu, oppimispäiväkirjat luettiin kokonaisuutena läpi useaan kertaan, jotta aineistosta muodostui yleiskuva ja keskeiset sisällölliset

painotukset tulivat tutuksi. Tämän jälkeen aineistoa tarkasteltiin analyysirungon ohjaamana. Tässä vaiheessa aineistosta tunnistettiin merkitysyksiköitä, eli yksittäisiä virkkeitä tai virkekokonaisuuksia, jotka kuvasivat oppilaiden kokemuksia osallisuudesta käsityöprosessin aikana. Merkitysyksiköitä jäsennettiin alustavasti analyysirungon mukaisiin pääkategorioihin hyödyntämällä värikoodausta, jonka avulla osallisuuden ulottuvuuksiin kuuluvat ilmaukset erotettiin toisistaan. Tämä vaihe helpotti aineiston hahmottamista ja tuki analyysia. Analyysiprosessi eteni Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti.

Seuraavassa vaiheessa aineisto pelkistettiin eli redusointiin, jolloin alkuperäisistä ilmauksista tiivistettiin niiden keskeinen sisältö tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen muotoon. Pelkistämisessä pyrittiin säilyttämään alkuperäisen ilmauksen merkitys, mutta poistamaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset kohdat.

Pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin siten, että samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokkien muodostamisessa hyödynnettiin aineistolähtöistä tarkastelua, vaikka analyysin pääkategoriat perustuivatkin teoriaan. Näin voitiin huomioida myös aineistosta nousevat ilmiöt osana analyysia.

Analyysin viimeisessä vaiheessa toteutettiin abstrahointi, jossa alaluokat yhdistettiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja liitettiin analyysirungon mukaisiin pääkategorioihin. Näin muodostui jäsennelty kokonaisuus, jossa oppilaiden kokemukset asettuivat tieto-, toiminta- ja tunneosallisuuden ulottuvuuksien alle. Analyysiprosessia havainnollistetaan seuraavassa taulukossa 3, jossa esitellään esimerkkejä aineiston käsittelystä alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyihin ilmauksiin, alaluokkiin ja edelleen analyysirungon mukaisiin pääkategorioihin.

Taulukko 3. Esimerkkejä analyysiprosessista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääkategoria
“En oikein ymmärtänyt opettajan antamia ohjeita.” (O1)	Vaikeus ymmärtää ohjeita	Ohjeiden ymmärtäminen	Tieto-osallisuus
“Kaikkien mielipiteet otetaan mukaan ja kaikki osallistuu.” (O2)	Kaikkien osallistuminen ja kuulluksi tuleminen	Aktiivinen osallistuminen	Toimintaosallisuus
“Tiimimme on työskennellyt hyvin ja kaikki tekee oman osuutensa.” (O9)	Vastuun jakautuminen tiimissä	Työnjako	
“Minua kuunneltiin tiimissä...” (O3)	Kokemus kuulluksi tulemisesta	Kuulluksi tuleminen	Tunneosallisuus
“Tiimin kanssa työn tekeminen on huomattavasti helpompaa ja hauskeempaa.” (O2)	Yhteistyö koetaan myönteisenä	Myönteinen kokemus	
“Minun on vaikea kommunikoida ja päästä mukaan tiimiläisten kanssa.” (O3)	Vaikeus toimia tiimissä	Ulkopuolisuuden kokemus	

6.4 Tutkimusetiikka

Oppimispäiväkirjoihin perustuva laadullinen tutkimus edellyttää erityistä eettistä tarkkuutta, sillä aineisto sisältää henkilökohtaisia kokemuksia, arvioita ryhmätilanteista ja mahdollisesti oppilaiden sosiaaliin suhteisiin liittyviä havaintoja. Tutkimuksen eettiset ratkaisut perustuivat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin (TENK, 2019) sekä alaikäisiin kohdistuvan tutkimuksen erityisvaatimuksiin. Perus- ja ihmisoikeusvelvoitteiden mukaan tutkijan tulee kunnioittaa ja noudattaa ihmistutkimukseen liittyviä velvoitteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156).

Koska tutkimukseen osallistuneet olivat alaikäisiä, suostumus kysyttiin monitasoisesti. Huoltajia informoitiin tutkimuksesta ja heille toimitettiin tietosuojailmoitus (liite 1). Tutkimukseen osallistuminen edellytti heidän kirjallista hyväksyntäänsä. Osallistujalla, myös alaikäisellä, on kuitenkin ensisijainen päätösvalta osallistumisensa suhteen. (TENK, 2019, s. 9–10.) Tämä tarkoittaa, että myös oppilailta kysyttiin suostumus osallistumiseen. Oppilaille kerrottiin ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, heidän oikeutensa ja se, että osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa ilman seuraamuksia. (TENK, 2019, s. 8; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156). Lisäksi tutkimukselle haettiin koululta tutkimuslupa.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta tehtiin opiskelijan aineistohallintasuunnitelma (liite 2). Aineistonkeruun suunnittelussa noudatettiin TENK:n (2019, s. 16–17) periaatetta, jonka mukaan tutkimuksen ei tule aiheuttaa osallistujille haittaa, kuormitusta tai painetta. Oppimispäiväkirjat kirjoitettiin osana normaalia käsityön oppituntia, mutta oppilaille korostettiin, ettei tutkimukseen osallistumisella ollut vaikutusta arvosanoihin. Tietosuoja ja pseudonymiteetti olivat tutkimuksessa keskiössä (TENK, 2019, s. 11–13). Oppimispäiväkirjat käsiteltiin niin, ettei niistä ollut mahdollisuutta tunnistaa oppilaita.

Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa huomioitiin opettaja-tutkija-asetelmaan liittyvät piirteet aineiston keruuvaiheessa. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin kahden tutkijan yhteistyönä, jolloin aineiston keruuseen osallistui opettajana toiminut tutkija. Tällainen asetelma saattoi vaikuttaa oppilaiden

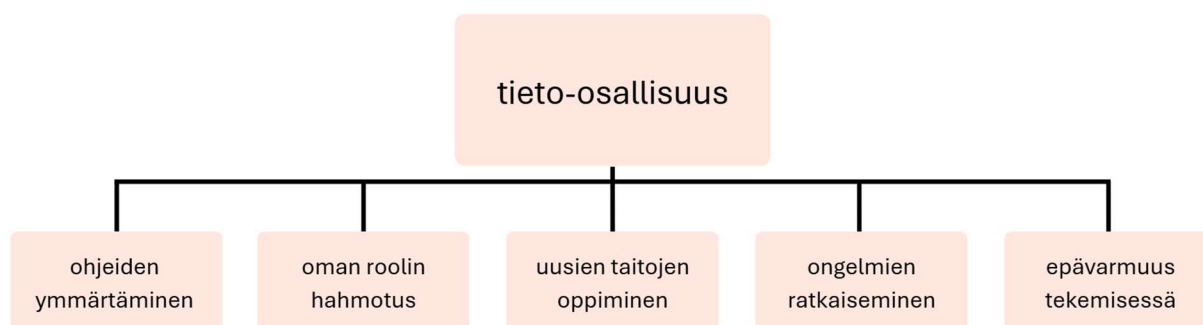
kokemuksiin osallisuudesta, minkä vuoksi tutkijan eettinen vastuu korostui. Tutkijan velvollisuus on toimia rehellisesti ja noudattaa lupaamiaan periaatteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Koska oppilaat saattoivat kokea opettajan aseman vaikuttavan heidän osallistumiseensa tai tapaansa kirjoittaa, tutkimuksen aikana muistutettiin osallistumisen olevan aidosti vapaaehtoista ja ettei vastaamiseen liittynyt riskejä. Oppilaiden kokemukset ovat luonteeltaan muuttuvia ja kontekstisidonnaisia, minkä vuoksi heille kerrottiin, ettei vastauksia arvioida oikeina tai väärinä. Heille painotettiin, että jokainen kokemus, oli se sävyltään myönteinen, neutraali tai haastava, on tutkimuksen kannalta merkityksellinen. Tämä tutkielma edustaa tutkimuksen toista vaihetta, jossa aineistoa tarkastellaan yhden tutkijan toimesta ilman opettajan roolia. Aineiston tulkinnessa on kuitenkin otettu keruutilanteen opettaja-tutkija -asetelma huomioon.

7 Tulokset

Oppilaiden oppimispäiväkirjojen analyysin perusteella Turjan (2011) malliin pohjaten osallisuuden kokemukset jäsentyivät kolmeen keskeiseen ulottuvuuteen: tieto-, toiminta- ja tunneosallisuuteen. Näiden ulottuvuuksien alle muodostui selkeitä alaluokkia, jotka kuvaavat osallisuuden kokemusten moninaisuutta käsityön tiimityöprojektin aikana.

7.1 Tieto-osallisuus

Tieto-osallisuus ilmeni oppilaiden oppimispäiväkirjoissa monipuolisesti työskentelyn ymmärtämisen, oman roolin hahmottamisen sekä oppimisen kokemusten kautta. Analyysin perusteella tieto-osallisuus jäsenyi erityisesti viiden alaluokan (kuvio 8) kautta, joita olivat ohjeiden ymmärtäminen, oman roolin hahmottaminen, uusien taitojen oppiminen, ongelmien ratkaiseminen sekä epävarmuus tekemisessä.



Kuvio 8. Tieto-osallisuuden alaluokat

Yksi keskeisimmistä tieto-osallisuuden ilmenemismuodoista liittyi ohjeiden ymmärtämiseen ja työskentelyn etenemisen hahmottamiseen. Osa oppilaista kuvasi tilanteita, joissa ohjeet jäivät epäselviksi tai työskentelyn seuraavat vaiheet eivät olleet tiedossa.

En oikein ymmärtänyt opettajan antamia ohjeita. (O1)

Ainoa ongelma on se, että joskus ei olla varmoja mitä tehdään seuraavaksi.
(O2)

Tällaiset kokemukset mahdollisesti heikensivät oppilaiden mahdollisuuksia hahmottaa omaa toimintaansa osana kokonaisuutta. Toisaalta aineistossa esiintyi myös kokemuksia oman roolin hahmottamisesta ja aktiivisesta toiminnasta osana työskentelyä. Näissä tilanteissa oppilas pystyi jäsentämään omaa paikkaansa tiimissä ja ymmärtämään, mitä hänen odotetaan tekevän.

Opin sen, että pitää myös suunnitella. (O10)

Opin kommunikoimaan ryhmäläisteni kanssa paremmin. (O4)

Opein enemmän eri mitta juttuja ja miettimään oikeita ratkaisuja ryhmässä.
(O8)

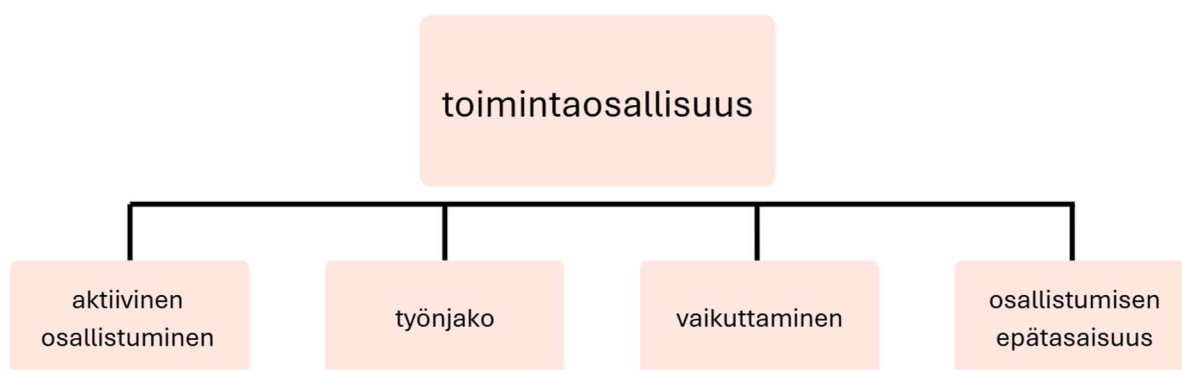
Oppimisen kokemukset vahvistivat oppilaiden ymmärrystä työskentelystä ja lisäsivät heidän varmuuttaan toimia osana käsityöprosessia. Näissä oppilaiden kuvauksissa tieto-osallisuus rakentuu osaamisen kehittymisen kautta, oppimisen ja ymmärryksen kautta. Oppilaat eivät ainoastaan suorittaneet tehtävää, vaan kokivat saavansa uutta tietoa ja uusia taitoja. Oppimisen kokemukset näyttäytyvät siten keskeisenä tekijänä, joka tukee oppilaan mahdollisuutta osallistua merkityksellisesti yhteiseen työskentelyyn.

Lisäksi oppimispäiväkirjoissa esiintyi tilanteita, joissa oppilaat kuvasivat ongelmien ratkaisemista osana työskentelyä. Näissä tilanteissa oppilaat joutuivat pohtimaan, miten työ etenee ja miten erilaisia haasteita voidaan ratkaista. Ongelmanratkaisu näyttäytyy osana tieto-osallisuutta, sillä se edellyttää ymmärrystä työskentelystä ja kykyä soveltaa opittua.

Kokonaisuutena tarkasteltuna tieto-osallisuus ilmeni aineistossa kaksijakoisena ilmiönä. Toisaalta oppilaat kokivat oppivansa uusia asioita ja ymmärtävänsä työskentelyä, mikä vahvisti heidän osallisuuttaan. Toisaalta epävarmuus ja tietämättömyys saattoi heikentää osallisuutta.

7.2 Toimintaosallisuus

Toimintaosallisuus ilmeni oppimispäiväkirjoissa erityisesti osallistumisena työskentelyyn, työnjakona, vaikuttamisena sekä vastuun jakautumisena tiimin sisällä. Aineiston perusteella toimintaosallisuus jäsenyi useisiin alaluokkiin (kuvio 9), kuten aktiiviseen osallistumiseen, työnjakoon, vaikuttamiseen sekä osallistumisen epätasaisuuteen.



Kuvio 9. Toimintaosallisuuden alaluokat

Osa oppilaista kuvasi työskentelyä tilanteina, joissa korostui yhteinen tekeminen ja vastuun jakaminen tiimin kesken. Tällaisissa tilanteissa työskentely näyttäytyi osallistavana ja oppilailla oli mahdollisuus toimia aktiivisina ryhmän jäseninä.

Kaikkien mielipiteet otetaan mukaan ja kaikki osallistuu. (O2)

Tiimimme on työskennellyt hyvin ja kaikki tekee oman osuutensa. (O9)

Toisaalta aineistossa esiintyi myös kuvauksia, joissa osallistuminen jakautui epätasaisesti tiimin jäsenten kesken. Näissä tilanteissa osa oppilaista kuvasi muiden jäävän passiivisiksi tai osallistuvan vain vähän työskentelyyn. Tällaiset kokemukset viittaavat siihen, ettei osallistuminen toteutunut tasavertaisesti kaikissa ryhmissä, vaan vastuu saattoi kasautua yhdelle tai muutamalle oppilaalle.

Itse olen ryhmässä, jossa on molempia, ja ideoinnista ei ole kovin helppoa, sillä puolet ryhmästä ei panosta tehtävän antoon, heittävät "huumorillisia" ideoita tai vitsejä, eikä oikeasti panosta tehtävään, eli tästä ei tule kovin helppoa, jos vain yksi päättää kaikki, eikä koko ryhmä ideoi lainkaan. (O1)

Tiimini pojat ovat pelleilleet koko prosessin aikana. Tekivät todella vähän kaikesta ja silti valittivat minulle ja tytölle koska me ei tehty mitään. (O5)

R teki suht vähän, koska oli melkein aina myöhässä, mutta ne mitä hän teki, niin hän teki ne hyvin. (O8)

Työnjako nousi aineistossa keskeiseksi toimintaosallisuuden osa-alueeksi. Joissakin tiimeissä tehtävät oli jaettu selkeästi, mikä tuki työskentelyn etenemistä ja osallisuutta. Toisaalta aineistossa esiintyi myös tilanteita, joissa työnjako jäi epäselväksi tai yksittäinen oppilas joutui ottamaan vastuuta työskentelyn etenemisestä. Näiden kuvausten perusteella työn organisoinnin tavat saattoivat vaikuttaa siihen, miten oppilaat pääsivät osallistumaan toimintaan.

Onnistuimme hyvin jakamaan työvuorot ja mielestäni kaikki yritti parhaansa. Me myös hyödynsimme kaikkien taitoja ja sillä perusteella jaoimme työt. (O10)

Tiimiläiseni eivät kuunnelleet minua, pelleilivät ja jouduin itse päättämään, miten työ jatkuu tai mitä pitää tehdä. (O1)

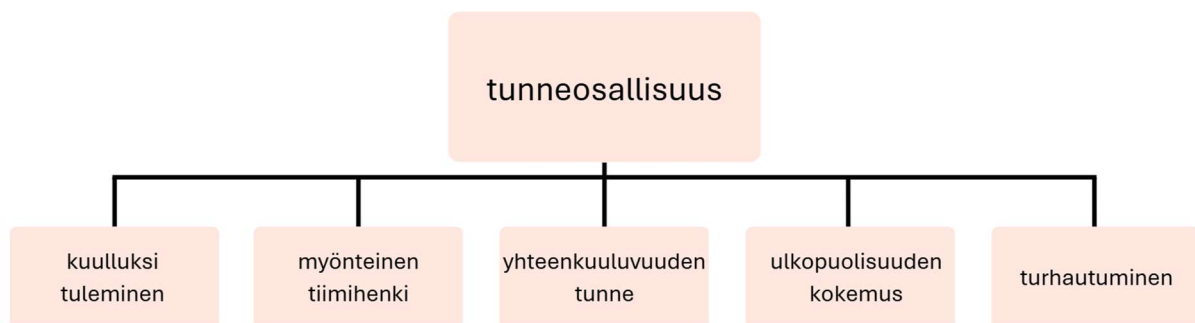
Lisäksi aineistossa esiintyi oppilaiden kuvauksia mahdollisuuksista vaikuttaa yhteiseen toimintaan ja työskentelyyn. Joissain tilanteissa oppilaat kokivat voivansa tuoda esiin omia näkemyksiään ja osallistua päätöksentekoon. Toisaalta kaikissa kuvauksissa vaikutusmahdollisuudet eivät nousseet esiin yhtä selkeästi, mikä viittaa siihen, että ne saattoivat vaihdella ryhmien välillä.

Kokonaisuutena toimintaosallisuus näyttäytyi aineistossa vaihtelevana ilmiönä. Joissakin tiimeissä työskentely oli yhteistä ja osallistavaa, kun taas toisissa osallistuminen jakautui epätasaisemmin ja osa oppilaista jäi aktiivisen toiminnan ulkopuolelle. Tämän aineiston perusteella toimintaosallisuus näyttäytyi kontekstisidonnaisena ilmiönä, jonka toteutumiseen vaikuttivat esimerkiksi työnjako, tiimin sisäinen vuorovaikutus sekä yksittäisten oppilaiden aktiivisuus.

7.3 Tunneosallisuus

Tunneosallisuus ilmeni oppilaiden oppimispäiväkirjoissa erityisesti kokemuksina kuulluksi tulemisesta, yhteenkuuluvuudesta sekä työskentelyn mielekkyytenä.

Aineiston perusteella tunneosallisuus jäsenyi alaluokkiin (kuvio 10), kuten kuulluksi tuleminen, myönteinen tiimihenki, yhteenkuuluvuuden tunne sekä ulkopuolisuuden ja turhautumisen kokemukset. Näiden kautta voidaan tarkastella, millaisina osallisuuden kokemukset oppilaiden näkökulmasta rakentuivat.



Kuvio 10. Tunneosallisuuden alaluokat

Osa oppilaista kuvasi tilanteita, joissa he kokivat tulleen kuulluiksi ja huomioiduiksi osana ryhmän toimintaa. Näissä kuvauksissa korostui kokemus siitä, että oma mielipide oli merkityksellinen ja sillä oli aidosti vaikutusta yhteiseen työskentelyyn. Tällaiset kokemukset viittaavat siihen, että oppilaat kokivat osallisuutensa toteutuvan myönteisesti ja kokivat olevansa merkityksellinen osa tiimiä.

Minua kuunneltiin tiimissä. (O3)

Otamme huomioon kaikkien jäsenten mielipiteet. (O9)

Aineistossa esiintyi myös kuvauksia myönteisestä tiimihengestä ja työskentelyn mielekkyydestä. Oppilaat kertoivat yhteistyön olleen sujuvaa ja työskentelyn tuntuvan mukavalta, kun ilmapiiri oli hyvä. Lisäksi osa oppilaista toi esiin, että yhteinen työskentely helpotti tehtävän tekemistä ja jakoi vastuuta.

Tiimin kanssa työn tekeminen on huomattavasti helpompaa ja hauskeempaa siinä myös saa työn nopeasti eteen päin. (O2)

Mielipiteeni ryhmätöistä: helpompaa kun ei päätä kaikesta yksin ja kaikki tekee yhdessä eri hommia tai kahdestaan. (O14)

Toisaalta aineistossa esiintyi myös kokemuksia ulkopuolisuudesta ja kielteisistä tunteita tiimityöskentelyä kohtaan. Näissä kuvauksissa oppilaat ilmaisivat vaikeuksia osallistua tiimin toimintaan tai kokivat tiimityöskentelyn itselleen epämieluisaksi.

En oikein osaa tehdä ryhmätöitä. Minulla menisi kaikki paljon paremmin, jos saisin tehdä sitä yksin. Sosialisointi ei ole minun juttuni. (O3)

Oli ihan kiva kokeilla, miltä tuntuu tehdä työ ryhmässä, mutta en oikein tykännyt, teen mielummin yksin omaa työtä. Ryhmätyö olisi ollut kivempaa, jos olisi saanut itse valita tiimit. (O4)

Ryhmätyöt ovat kivoja mutta yksin on silti kivampi tehdä. (O8)

Nämä kuvaukset osoittavat, että osallisuuden kokemukset eivät olleet kaikille oppilaille aina myönteisiä, vaan osa koki tiimityöskentelyn rajoittavan omaa toimintaansa ja tuntevan epämieluisalta. Erityisesti mahdollisuus työskennellä itsenäisesti sekä tiimin kokoonpano näyttäytyivät tekijöinä, jotka vaikuttivat osallisuuden kokemukseen.

Lisäksi aineistossa esiintyi turhautumista, joka liittyi tiimin työskentelyn sujuvuuteen ja muiden oppilaiden osallistumiseen. Tällaisissa tilanteissa osallisuuden kokemukset heikkenivät ja tunteet kytkeytyivät erityisesti epätasaiseen osallistumiseen tiimin sisällä.

Tuntuu, että nämä 2 oppilasta ei kiinnosta, että meillä on vähän aikaa, ja jos pelkkää pelleilyä tunnilla harrastaa, se tulee vaikuttaa tulevaisuuteen. (O1)

Kokonaisuutena tunneosallisuus näyttäytyi aineistossa vaihtelevana ja yksilöllisenä ilmiönä. Oppilaiden kokemukset osallisuudesta vaihtelivat myönteisistä yhteenkuuluvuuden tunteista kielteisiin ulkopuolisuuden kokemuksiin. Näin

osallisuuden kokemukset rakentuvat sekä ryhmätilanteiden että yksilöllisten kokemusten kautta.

8 Pohdinta

8.1 Yhteenveto päätuloksista ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisina osallisuuden kokemukset ilmenevät oppilaiden oppimispäiväkirjoissa käsityön tiimityöprojektin aikana. Tulosten perusteella osallisuus näyttäytyi monimuotoisena ja vaihtelevana ilmiönä, joka rakentui tieto-, toiminta- ja tunneosallisuuden kautta. Näistä toiminta- sekä tunneosallisuus nousi aineistossa keskeisimmiksi ulottuvuuksiksi, sillä oppilaiden kuvaukset painottuivat erityisesti osallistumiseen, työnjakoon, vaikuttamiseen ja kuulluksi tulemiseen. Tämä tukee Turjan (2011) näkemystä osallisuudesta kokonaisuutena, jossa toiminnan ja kokemuksen ulottuvuudet kietoutuvat toisiinsa.

Vaikka tässä tutkimuksessa työskentelymuotona oli tiimityöskentely, tutkimuksen näkökulmasta keskeisintä oli se, miten oppilaat kuvasivat omaa toimijuuttaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Osallisuus ilmeni esimerkiksi tilanteina, joissa oppilaat kokivat, että heidän mielipiteensä huomioitiin, että he pystyivät aidosti vaikuttamaan tuotteen ulkonäköön tai toteutustapaan, tai että he kokivat edistyvänsä henkilökohtaisesti osana yhteistä projektia. Tällaisissa tilanteissa osallisuus näyttäytyi myönteisenä ja merkityksellisenä kokemuksena. Tällaiset kokemukset heijastavat aiemmassa tutkimuksessa esiin nostettua ajatusta siitä, että osallisuus ei rajoitu osallistumiseen, vaan siihen liittyy kokemus merkityksellisyydestä ja vaikutusmahdollisuuksista (Nivala & Ryyänen, 2013).

Päiväkirjoissa nousi esiin myös tilanteita, joissa osallisuuden kokemusta oli kuvailtu heikommaksi. Tulokset osoittivat kuitenkin, että osallisuus ei toteutunut kaikissa ryhmissä samalla tavalla. Osassa ryhmistä työskentely oli yhteistä ja osallistavaa, kun taas toisissa ryhmissä osallisuuden kokemukset heikkenivät erityisesti epätasaisen osallistumisen ja ryhmädynamiikan haasteiden vuoksi. Näitä tilanteita analysoimalla voidaan ymmärtää, millaiset pedagogiset rakenteet tukevat tai heikentävät oppilaiden osallisuutta käsityön opetuksessa. Tämä tukee aiempaa tutkimusta (Kvellestad ym., 2021), jonka mukaan ryhmätyö ei automaattisesti johda yhteisölliseen oppimiseen tai osallisuuden kokemuksiin ilman toimivia rakenteita ja ohjausta.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että pelkkä tiimeissä työskentely ei automaattisesti takaa osallisuuden toteutumista. Sen sijaan osallisuus rakentuu tilanteissa, joissa oppilailla on todellisia mahdollisuuksia osallistua, vaikuttaa ja tulla kuulluksi. Toisaalta tulokset osoittavat, että osallisuuden kokemukset voivat myös olla kielteisiä, mikäli oppilas kokee jäävänsä tiimin toiminnan ulkopuolelle tai kokee tiimityöskentelyn itselleen epämieluisaksi. Tämä on linjassa sen kanssa, että osallisuus edellyttää myös kokemusta yhteenkuuluvuudesta eikä pelkkä osallistuminen riitä (Nivala & Ryyänen, 2013).

On kuitenkin tärkeää huomioida, että tutkimuksen aineisto perustuu rajattuun otokseen yhden koulun seitsemäsluokkalaisista oppilaista, minkä vuoksi tuloksia ei voida suoraan yleistää kaikkiin seitsemäsluokkalaisiin. Tulokset tarjoavat kuitenkin suuntaa antavaa tietoa siitä, millaisina osallisuuden kokemukset voivat ilmetä vastaavissa oppimistilanteissa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella aineiston, analyysiprosessin sekä tutkimusasetelman näkökulmista. Tutkimus perustuu yhden yläkoulun seitsemännen luokan oppilaiden oppimispäiväkirjoihin, minkä vuoksi aineisto on rajallinen sekä kontekstisidonnainen. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut tulosten yleistettävyys kaikkiin seitsemäsluokkalaisiin, vaan ilmiön ymmärtäminen ja osallisuuden kokemuksiin vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen. Tulokset tarjoavat siten suuntaa antavaa tietoa vastaavanlaisista oppimistilanteista.

Aineisto koostui oppilaiden itse tuottamista oppimispäiväkirjoista, mikä mahdollisti osallisuuden tarkastelun oppilaiden omasta näkökulmasta. Samalla aineiston luonteeseen liittyy rajoitteita, sillä oppimispäiväkirjat kuvaavat oppilaiden subjektiivisia kokemuksia, jotka voivat vaihdella ilmaisun tarkkuuden, laajuuden ja reflektointikyvyn mukaan. Osa oppilaista kirjoitti kokemuksiaan laajemmin, kun taas osa kuvasi työskentelyä lyhyemmin, mikä vaikutti siihen, millaisia näkökulmia aineistosta nousi esiin. On myös mahdollista, että osa kokemuksista jäi täysin ilmaisematta.

Oppimispäiväkirjojen kirjoittamista tuettiin apukysymysten avulla, jotka ohjasivat oppilaita reflektoimaan työskentelyään. Kysymysten käyttö ei kuitenkaan ollut pakollista, mikä saattoi vaikuttaa siihen, miten oppilaat jäsentelivät vastauksiaan. On mahdollista, että aineisto olisi muodostunut erilaiseksi, mikäli kaikki oppilaat olisivat vastanneet samoihin kysymyksiin tai mikäli ohjausta ei olisi ollut lainkaan.

Tutkimusta tehdessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2019), mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusprosessin vaiheet, aineiston käsittely sekä analyysimenetelmän on kuvattu mahdollisimman läpinäkyvästi ja tehdyt valinnat on perusteltu. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin luomaan oppilaille turvallinen ja avoin ilmapiiri, jossa he voivat tuoda esiin omia kokemuksiaan. Oppilaiden vastauksia ei johdateltu ja heitä ohjeistettiin kirjoittamaan omasta näkökulmastaan. Tämä tukee aineiston autenttisuutta, vaikka tutkimusasetelma on voinut vaikuttaa siihen, miten oppilaat ovat ilmaisseet kokemuksiaan.

Tutkimuksen luonteen vuoksi jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella osallisuuden kokemuksia laajemmalla ja monipuolisemmalla aineistolla sekä eri koulukonteksteissa. Näin voitaisiin syventää ymmärrystä siitä, millaiset tekijät tukevat tai heikentävät osallisuutta erilaisissa oppimisympäristöissä.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että osallisuuden kokemukset rakentuvat monitasoisesti ja ovat vahvasti sidoksissa sekä yksilöllisiin että ryhmään liittyviin tekijöihin. Erityisesti ryhmädynamiikka näyttäytyi keskeisenä tekijänä siinä, miten osallisuus toteutui käytännössä. Osassa tiimejä työskentely oli tasapainoista ja osallistavaa, kun taas toisissa epätasainen osallistuminen ja vuorovaikutuksen haasteet heikensivät osallisuuden kokemuksia. Tämä korostaa sitä, ettei osallisuus synny pelkästään työskentelytavasta, vaan siitä, miten työskentely käytännössä toteutuu.

Tulokset nostavat esiin myös sen, että kaikki oppilaat eivät koe tiimityöskentelyä itselleen luontevana tai mielekkäänä. Osa oppilaista koki työskentelyn helpommaksi ja miellyttävämmäksi yksin, mikä haastaa ajatusta siitä, että yhteisölliset työtavat

tukisivat kaikkien oppilaiden osallisuuden tunnetta. Tämä voisi viitata siihen, että osallisuuden tukemisessa tulisi huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tarjota mahdollisuuksia erilaisiin työskentelytapoihin.

Opettajan rooli näyttäytyy tulosten valossa keskeisenä osallisuuden mahdollistajana. Vaikka oppilaille annettiin mahdollisuus vaikuttaa ja toimia aktiivisesti, osallisuuden toteutuminen edellyttää myös ohjausta, rakenteita ja tukea erityisesti tiimityöskentelyn aikana. Tulokset viittaavatkin siihen, että pelkkä tiimeihin jakaminen ei riitä, vaan oppilaita tulee tukea yhteistyötaitojen, vuorovaikutuksen ja vastuunjaon harjoittelussa.

Tutkimuksen toteutuksessa käytetty oppimispäiväkirja osoittautui toimivaksi välineeksi oppilaiden kokemusten tarkasteluun. Se mahdollisti kokemusten esiin tuomisen oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Samalla se herättää kysymyksen siitä, millaisia kokemuksia olisi voitu tavoittaa muilla menetelmillä, kuten haastatteluilla tai havainnoinnilla. Näiden menetelmien yhdistäminen voisi jatkotutkimuksessa tarjota vielä syvällisemmän ja monipuolisemman kuvan osallisuuden rakentumisesta.

Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella osallisuuden kokemuksia laajemmalla aineistolla ja erilaisissa koulukonteksteissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia miten erilaiset tiimityöskentelyn muodot, kuten yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen, vaikuttavat osallisuuden kokemuksiin. Myös opettajan roolia osallisuuden tukemisessa olisi perusteltua tarkastella vielä tarkemmin.

Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten ryhmien muodostamistavat vaikuttavat osallisuuden kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa opettaja muodosti tiimit oppilastuntemuksensa pohjalta. Vaikuttaisiko oppilaiden mahdollisuus valita omat tiiminsä itse ryhmädynamiikkaan ja sitä kautta osallisuuden tunteeseen. Samoin ryhmäkoon vaihtelu voisi tuoda esiin eroja siinä, miten oppilaat pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiseen työskentelyyn.

Myös tehtävänantojen ja ohjeistusten erilaiset muodot tarjoavat kiinnostavan jatkotutkimuskohteen. Olisi perusteltua tarkastella, miten tarkemmin ohjatut tai toisaalta avoimemmat tehtävänannot vaikuttavat oppilaiden osallisuuden kokemuksiin. Tällainen tutkimus voisi tuottaa käytännönläheistä tietoa siitä, millaisilla pedagogisilla

ratkaisuilla oppilaiden osallisuutta voidaan vahvistaa käsityön opetuksessa sekä muissa oppiaineissa.

Lähteet

- Anderson, D. L., Graham, A. P., Simmons, C., & Thomas N.P. (2022). Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 111. 101896
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101896>
- Benek, I., & Akcay, B. (2022). The effects of socio-scientific STEM activities on 21st century skills of middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(2), 25–52. <https://doi.org/10.17275/per.22.27.9.2>
- Capone, V., Donizzetti, A. R., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46(3), 374–382.
<https://doi.org/10.1002/jcop.21943>
- de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104. <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3-4), 219–238.
<https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Flanagan, C.A., & Stout, M. (2010). Developmental Patterns of Social Trust between Early and Late Adolescence: Age and School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 748–773. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x>
- Gillen-O'Neel, C. (2021). Sense of belonging and student engagement: A daily study of first-and continuing-generation college students. *Research in higher education*, 62(1), 45–71. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>
- Graham, A., Bessell, S., Adamson, E., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N., ... & Johnson, A. (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789–811.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1527945>
- Grönman, S., & Lindfors, E. (2021). The process models of design thinking: A literature review and consideration from the perspective of craft, design and technology education. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(2), 110–118. <https://journals.oslomet.no/techneA/article/view/4352>

- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The ladder': Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa *Participation and learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability*, 19–31. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- Herianto, Ikhsan, J., & Purwastuti, L. A. (2024). Developing student 21st-century skills through STEM engineering design learning cycle (STEM-EDELCY) model. *The Journal of Educational Research*, 117(3), 137–150. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2346659>
- Huovila, R., Hintsu, T., Säilä, J., & Rautio, R. (2018). *Kirja käsityöstä: luokkien 1–7 käsityönopeus*. PS-kustannus.
- Isola, A.-M., & Leemann, L. (2021). Osallisuuden kokemus on hyvinvoinnin ja terveyden tekijä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 58(4), 382. <https://journal.fi/sla/article/view/112402/66261>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2012). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, 14(2), 1–21.
- Kaijaluoto, L., & Karhuvirta, T. (2017). Yläkoulussa kurkotetaan koulun ulkopuolelle. Teoksessa Rautainen M. (toim.), Kohti parempaa demokratiaa (64–69). Jyväskylän yliopisto <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/e81c4931-3f6c-45ad-aaa4-d5d01ec95adb/download>
- Kiilakoski, T., & Gretscher, A. (2012). Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla. *Nuorisotutkimusverkosto: Verkkojulkaisuja*, 57. <https://doi.org/10.57049/nts.396>
- Korhonen, T., Salo, L., & Sormunen, K. (2019). Making with Micro: bit: Teachers and students learning 21st century competences through the innovation process. Teoksessa *Proceedings of FabLearn 2019*, 120–123. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311906>
- Korhonen, T., Kangas, K., Hakkarainen, K., Lavonen, J., & Sorminen, K. (2020). Innovaatiokasvatus ja keksimisen pedagogiikka 2000-luvun taitojen oppimisen tukena. Uutta luova oppiminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa T. Korhonen & K. Kangas (toim.), *Keksimisen pedagogiikka*, 332–351. PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700390>

- Kvellestad, R. V., Stana, I., & Vatn, G. (2021). Working together: Cooperation or collaboration? *FormAkademisk*, 14(4), 1–17.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4648>
- Lepistö, J., & Lindfors, E. (2015). From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject. *Formakademisk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313>
- Lindfors, E., Marjanen, P., & Jaatinen, J. (2019). Tyttöjen ja poikien käsityöstä monimateriaaliseksi käsityöksi - käsityön opetusta 150 vuotta. Teoksessa *Mikä mäki! Tiedäks snää? 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä*, 81–97.
- Marchand, T. H. J. (2016). Craftwork as problem solving. *Ethnographic Studies of Design and Making*. Ashgate.
- Marjanen, P., Lindfors, E., & Ketola, S. (2018). School craft in memories of three generations. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 25(1), 1–16. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018062614233>
- McClellan, C. (2016). Teamwork, Collaboration, and Cooperation as a Student Learning Outcome for Undergraduates. *Assessment Update*, 28(1), 5–15.
<https://doi.org/10.1002/au.30045>
- Moilanen, J. H., Juutinen, J., & Siippainen, A. (2024). Lasten osallisuuden mahdollisuudet kuvataiteen traditioissa: Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia päiväkotien kuvataidekasvatuksesta. *Kasvatus & Aika*, 18(1), 5–22.
<https://doi.org/10.33350/ka.127154>
- Mommo, S., Rönkkö, M-L., & Kouhia, A. (2023). Materiaalisuuden murroksia käsityön oppiaineenkehityksessä: Katsaus monimateriaalisen käsityön opetuksen toimintakenttiin. *Kulttuurintutkimus*, 40(3), 45–64
<http://hdl.handle.net/10138/566667>
- Nivala, E., & Rynänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 9–41.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus
- Opetushallitus. (n.d.). Yhteisöllisyys ja vaikuttaminen käsityön opetuksessa. Viitattu 8.1.2026 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/yhteisollisyys-ja-vaikuttaminen-kasityon-opetuksessa>

- Pöllänen, S. H. (2020). Perspectives on multi-material craft in basic education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 255–270.
<https://doi.org/10.1111/jade.12263>
- Pöllänen, S., Rönkkö, M. L., Salonen, A., Härkki, T., & Lindfors, E. (2021). Monimateriaalisuus perusopetuksen käsityössä. *Ainedidaktikka*, 5(2), 3–24.
<http://dx.doi.org/10.23988/ad.90017>
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa *Computer supported collaborative learning*, 69–97. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1_5
- Rönkkö, M. L. (2011). Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. <https://www.utupub.fi/server/api/core/bitstreams/b308ff28-e13a-4c8d-a009-7889418cddbfb/content>
- Seitamaa-Hakkarainen, P., Viilo, M., & Hakkarainen, K. (2010). Learning by collaborative designing: technology-enhanced knowledge practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(2), 109–136.
<https://doi.org/10.1007/s10798-008-9066-4>
- Syrjäläinen, E., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). The quality of design in 9th grade pupils' design-and-make assignments in craft education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 30–39.
<https://doi.org/10.24377/DTEIJ.article1634>
- Syrjäläinen, E. (2006). Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (108–118).
- TENK, 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019.
- THL (2023). Osallisuuden edistäjän opas. Ohjaus 10/2023. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>
- THL, (2019) Osallisuusindikaattori mittaa osallisuuden kokemusta. Haettu 17.10.2024 osoitteesta: <https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuusindikaattori-mittaa-osallisuuden-kokemusta>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Tammi.

- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria.
Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti 5/2011, 24–35.
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). Lapsen oikeuksien sopimus.
<https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60>
- Yliverronen, V. (2019). Esiopetuksen käsityö: Kolme tapaustutkimusta esikoululaisista käsityötehtävien parissa. <http://hdl.handle.net/10138/304448>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Oppilaiden kokema osallisuus käsityön ryhmätyöprojekteissa
Rekisterinpitäjä	Elina Heikkinen, (puhelinnumero), (sähköposti), Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Rauman kampus, Käsityökasvatus Janina Lepistö, (puhelinnumero, (sähköposti), Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme tutkimusta Turun Yliopistossa, Rauman kampuksella, tutkielmaamme varten. Tutkimuksessa tarkastelemme 7. luokkalaisten kokemuksia käsityön ryhmäprojektissa. Tutkimusaineisto kerätään oppilaiden tekemistä alku- ja loppumittauksista, sekä portfolioista, jotka tehdään käsityöprosessin aikana. Kyselylomake lähetetään osallistujille sähköpostilla. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on ☒ käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a kohta) ☐ rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) ☐ muu mikä _____
Tutkielman ohjaaja	Marja-Leena Rönkkö (osa 2) Mikko Huhtala (osa 1), (puhelinnumero), (sähköposti)
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta) Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 28:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.
Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	Kyselyssä kerätään seuraavia tietoja: Nimi, oppilaiden portfolioiden tekstit, alku- ja loppumittaukset
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika	Portfolioista tehdään tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Portfolioita säilytetään Turun yliopiston tietoturvajärjestelmässä tietoturvasääntöjen viiden vuoden ajan, kunnes se tuhotaan turvallisesti
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus

	todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Tiedot kerätään suoraan vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilta.

Liite 2. Aineistohallintasuunnitelma

Opiskelijan aineistohallintasuunnitelma

Tämän dokumentin avulla voit suunnitella tutkimusaineistosi hallintaa. Yksityiskohtaisemmat ohjeet kuhunkin osioon löydät [Opiskelijan aineistohallintaoppaasta](#).

1. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistolla tarkoitetaan kaikkea sitä aineistoa, millä tutkimuksen analyysi ja tulokset voidaan todentaa ja toisintaa. Se voi olla esim. erilaisia mittaustuloksia, kyselyistä ja haastatteluista syntyvää dataa, äänitteitä ja videoita, muistiinpanoja, ohjelmistoja, lähdekoodia, biologisia näytteitä, tekstinäytteitä ja keruuaineistoja.

Listaa alla olevaan taulukkoon kaikki tutkimuksessasi käyttämäsi tutkimusaineisto. Huomaa, että aineisto saattaa koostua useammasta eri aineistotypistä, muista kirjata kaikki eri aineistotypit. Listaa sekä digitaalinen että fyysinen tutkimusaineisto.

Aineistotyyppi	Sisältää henkilötietoja*	Tuotan aineiston itse	Joku muu on tuottanut aineiston	Muuta huomioitavaa
Aineistotyyppi 1: Portfolio/oppimispäiväkirja ja alku- ja loppumittaus	x	x		Aineiston tuottamisessa on hyödynnetty muiden luomia mittaristoja.

* Henkilötietoja ovat sellaiset tiedot, joiden perusteella henkilö voidaan tunnistaa suoraan tai välillisesti esimerkiksi yhdistämällä yksittäinen tieto johonkin toiseen tietoon, joka mahdollistaa tunnistamisen. Esimerkkejä henkilötiedoksi katsotuista tiedoista löydät [Tietosuojavaluuttetun toimiston sivuilta](#)

2. Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Mikäli aineistosi sisältää henkilötietoja, olet velvoitettu noudattamaan EU:n tietosuoja-asetusta (GDPR) sekä Suomen tietosuojalakia. Henkilötietoja sisältävän aineiston osalta sinun tulee laatia tutkittavillesi tietosuojailmoitus sekä selvittää, kuka toimii aineiston osalta rekisterinpitäjänä.

Laadin tutkittavilleni tietosuojailmoituksen** ja toimitan sen heille ennen aineiston keruuta ☒

Henkilötietojen osalta rekisterinpitäjänä** toimii opiskelija ☒ yliopisto ☐

Aineistoni ei sisällä henkilötietoja ☐

**Lisätietoja yliopiston intranetin [Tietosuojaohjeita opinnäytetyöhön -sivulta](#)

3. Aineiston käyttöön liittyvät luvat ja oikeudet

Selvitä mitä lupia ja oikeuksia aineistojen käyttöön liittyy. Ole tarvittaessa yhteydessä opinnäytteesi ohjaajaan. Kuvaile jokaisen aineistotyyppin osalta niiden käyttöön liittyvät luvat ja oikeudet, voit tarvittaessa lisätä aineistotyyppejä listaukseen.

3.1 Itse tuotettu aineisto

Saatat tarvita erillisiä lupia keräämäsi tai tuottamasi aineiston käyttöön sekä tutkimuksessa että tulosten julkaisemisessa. Mikäli olet arkistoimassa aineistoasi, pyydä tutkittavilta tarvittavat luvat aineiston arkistointiin ja jatkokäyttöön. Selvitä myös, vaatiiko valitsemasi arkisto kirjallisia lupia tutkittavilta.

Tarvittavat luvat ja niiden hankkiminen

Aineistotyyppi 1: Tutkittavilta pyydetään lupa vastausten arkistointiin ja hyödyntämiseen tutkimustarkoituksissa tutkimuskyselyn yhteydessä. Heille kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksista sähköpostitse sekä lähetetään tietosuojalomake. Oppilaiden huoltajilta kerätään kirjalliset tutkimusluvut. Koululta on kysytty ja saatu tutkimuslupa.

3.2 Jonkun muun tuottama aineisto

Onko sinulla tarvittavat luvat aineiston käyttöön tutkimuksessa ja tulosten julkaisemiseen? Liittyykö aineistoon tekijänoikeuksia tai käyttölisenssejä? Huomioi, että esimerkiksi julkaisujen kuvien ja kaavioiden käyttö saattaa edellyttää lupaa.

4. Aineiston säilyttäminen tutkimuksen aikana

Missä säilytät aineistoasi tutkimuksen aikana?

Yliopiston verkkokansiossa ☐

Yliopiston tarjoamassa Seafile-pilvipalvelussa ☒

Jossakin muualla, missä? ☐

Yliopiston tallennuspalvelut huolehtivat automaattisesti tietoturvasta ja varmuuskopioinnista.

Jos valitset tallentamisen muualle kuin yliopiston palveluihin, kuvaa, miten huolehdit tietoturvasta ja varmuuskopioinnista. Muista varmistaa, mihin tallennat aineiston aina sitä muokattuasi.

Jos käytät tallentamiseen puhelinta, tarkista etukäteen, minne ääni tai video tallentuu. Jos käytät tallentamiseen kaupallisia pilvipalveluita (iCloud, Dropbox, GoogleDrive jne.) ja aineistosi sisältää henkilötietoja, varmista, että tietosuojailmoituksessa antamasi tiedot tietojen siirtymisestä vastaavat laitteistosi asetuksia. Kaupallisten pilvipalveluiden käyttö merkitsee tietojen siirtoa kolmansiin maihin.

5. Aineiston dokumentointi ja metadata

Miten kuvaillet aineistosi niin, että ulkopuolinenkin ymmärtää, millaista aineisto on? Miten itse tarpeen tullen palautat vuosien kuluttua mieleesi, mistä aineistosi koostuu?

5.1 Aineiston dokumentointi

Pystytkö kertomaan, mitä aineistollesi on tapahtunut tutkimuksen teon aikana? Aineiston dokumentointi on keskeisessä osassa aineistoon tehtyjen muutosten jäljittämisessä.

Käytän aineiston dokumentointiin

tutkimuspäiväkirjaa ☐

erillistä dokumenttia, johon kirjaan aineiston pääasiat, kuten tehdyt muutokset, analyysin vaiheet sekä esim. muuttujien merkitykset ☒

aineiston mukana kulkevaa readme-tiedostoa, jossa kuvataan aineiston pääasiat ☐

jotain muuta, mitä? ☐

5.2 Aineiston järjestys ja eheys

Miten pidät aineistosi järjestyksessä ja ehyenä, ja vältät sen tahattomat muutokset?

Säilytän alkuperäisen aineiston erillään tutkimuksenteon aikana käyttämästäni aineistosta, jotta voin palata alkuperäiseen, jos tarvetta ilmenee. ☒

Versionhallinta: mietin jo ennen tutkimuksenteon alkua, miten tulen nimeämään eri aineistoversiot ja noudan sitä systemaattisesti ☒

Tiedostan jo tutkimuksen alussa aineistoni elinkaaren, ja varaudun tilanteisiin, joissa data saattaa huomaamatta muuttua, kuten esim. nauhoitus, litterointi, konversio toiseen tiedostomuotoon, tallentaminen jne. ☒

5.3 Metadata

Metadata on kuvaus aineistostasi. Metadatan perusteella henkilö, joka ei tunne aineistoasi, ymmärtää, millaista aineistosi on. Metadataa voi olla mm. tiedoston nimi, sijainti, koko ja tieto aineiston tuottajasta. Tarvitsetko metadataa?

Tallennan aineistoni arkistoon tai tietopankkiin, joka huolehtii metadatasta puolestani. ☐

Minun pitää luoda metadata, koska arkisto, johon tallennan aineiston edellyttää sitä. ☐

En tallenna aineistoani julkiseen arkistoon, enkä tarvitse metadataa. ☒

6. Aineisto tutkimuksen valmistuttua

Olet vastuussa aineistostasi myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Varmista, että käsittelet sitä tekemiesi sopimusten mukaisesti. Yliopiston suosittelema säilytysaika on viisi vuotta, poikkeuksena kuitenkin lääketieteen alan aineistot, joiden säilytysaika on 15 vuotta.

Henkilötietoja voi säilyttää vain sen aikaa, kun tarve on. Jos olet sitoutunut tuhoamaan aineiston määräajan päätyttyä, sinun on huolehdittava siitä, vaikka et olisi enää opiskelija. Myös yliopiston tallennusratkaisuja käytettäessä aineiston tuhoaminen on sinun vastuullasi.

Mitä aineistollesi tapahtuu, kun tutkimus valmistuu?

Säilytämme kaiken datan mahdollisesti Pro Gradu -tutkielmaa varten, vähintään 2 vuotta, mutta enimmillään kuitenkin 5 vuotta. Säilytämme koko keräämämme datan, sillä emme vielä täysin tiedä hyödynnämmekö sitä Pro Gradu -tutkielmassamme.

Jos säilytät dataa, kuvaa, missä:

Yliopiston tarjoamassa tietoturvalisessä Seafire-pilvipalvelussa.

Aineistohallintasuunnitelma kannattaa pitää ajan tasalla läpi tutkimuksen.

Lisätietoja Turun yliopiston kirjaston laatimasta [Opiskelijan aineistohallintaoppaasta](#)