**Artikkeli**

MARIA TAPOLA-HAAPALA – PAULIINA RANTAVUORI – PIIA RUUTU

Ekspansiivinen oppiminen nuorten Muutoslaboratorioissa

Tapola-Haapala, Maria – Rantavuori, Pauliina – Ruutu, Pii. 2023. EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN NUORTEN MUUTOSLABORATORIOISSA. *Kasvatus* 54 (3), 237–252.

Artikkelissa tarkastelemme kahta kahdeksaluokkalaisten nuorten Muutoslaboratorio-interventioissa toteuttamaa projektia ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta. Projektit liittyvät kouluympäristöön sijoittuviin Muutoslaboratorioihin, joissa nuoret työstivät projekteja itselleen merkityksellisistä aiheista. Tietojemme mukaan Muutoslaboratorioita ei ole aikaisemmin toteutettu siten, että nuoret olisivat niiden keskeisin osallistujaryhmä. Tarkastelu nostaa esille nuoret merkityksellisiksi kokemiensa ilmiöiden aktiivisina analysioijina sekä uusien ratkaisujen kehittäjinä havaitsemiinsa epäkohtiin. Tutkimusaineisto koostui pääasiassa Muutoslaboratio-työpajojen tallenteista, ja analysoimme siitä ekspansiivisen oppimisen sykliin kuuluvia oppimistekoja. Toisen projektin aineistosta löytyi kaikkia tunnettuja ekspansiivisia oppimistekoja, toisen projektin aineistosta miltei kaikkia. Oppimistekojen järjestys seurasi ekspansiivisen oppimisen sykliä, joskin samaakin oppimistekoa saattoi tapahtua työskentelyn eri vaiheissa. Tulokset kertovat siitä, että ekspansiivista oppimista voidaan havaita myös nuorten Muutoslaboratorioissa.

Asiasanat: ekspansiivinen oppiminen, Muutoslaboratio, nuoret, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, yläkoulu

Johdanto

Nuorten hyvinvoinnin haasteet ja koulunkäynti ovat ajankohtainen keskustelunaihe. Pohdintaa aiheuttavat muun muassa nuorten kokemat yksinäisyyden, masennuksen ja uupumuksen tunteet sekä kyynisyyden kokemukset suhteessa kouluun (ks. esim. Helakorpi & Kivimäki 2021; Read, Hietajärvi & Salmela-Aro 2022; Salmela-Aro 2022). Samanaikaisesti kouluun kohdistetaan suuria odotuksia erilaisten paikallisten ja globaalien haasteiden taitavana kohtaajana ja aktiivisten toimijoiden kasvattajana (ks. esim. Luoma-aho & Sulopuisto 2017).

Usein niin ongelmista kuin tulevaisuuden näkymistäkin puhuvat aikuiset (ks. myös esim. Lanas & Kiilakoski 2022). Nuorten antamat merkitykset vaikkapa koululle ja hyvinvoinnille saattavat tuolloin jäädä vähälle huomiolle. Esimerkiksi kouluissa on demokraattisten ja eri ilmiöiden kriittisen tarkastelemisen perinteiden todettu olevan Suomessa varsin heikkoja (esim. Fornaciari & Männistö 2015; Tenojoki, Rantala & Löfström 2018). Tärkeää olisikin kiinnittää huomiota toimintatapoihin, jotka tukevat nuoria heille merkityksellisten asioiden analysoimisessa ja uusien ratkaisujen kehittämisessä. Ikäluokan yhteen kokoavana paikkana koulu tarjoaa tälle erityisen ympäristön.

Artikkelissa tarkastelemme kahdeksaslukukalaisille nuorille suunnattuja Muutoslaboratorio-interventioita, joiden tarkoituksena oli luoda heille yksi väylä pohtia itselle merkityksellisiä asioita ja toteuttaa näihin liittyviä projekteja koulukontekstissa. Muutoslaboratoriot liittyvät Merkitystä etsimässä -tutkimushankkeeseemme.¹ Hankkeeseen mukaan valikoituneiden kahden koulun rehtorit olivat halukkaita yhteistyöhön ja edistämään Muutoslaboratorioiden tuomista kouluihinsa. Muutoslaboratoriot koostuivat alkuhaastatteluista, työpajoista ja tarpeen mukaan järjestetyistä seurantatyöpajoista. Työpajat toteutettiin koulupäivien aikana. Toisessa koulussa työpajat pidettiin terveystiedon ja oppilaanohjauksen tunneilla, toisessa koulussa ne jakautuivat eri tunneille.

Työpajoissa osallistujat toteuttivat pienissä ryhmissä omia projektejaan. He ideoivat itse projektinsa aiheen ja toteutustavan, eivätkä projektit siis ennalta määritellysti kytkeytyneet mihinkään tiettyyn opetussisältöön. Muutamia koulujen opettajia ja muuta henkilökuntaa osallistui Muutoslaboratorio-työpajoihin nuorten projekteja tukien. Muutoslaboratoriolle muodostettiin kummassakin koulussa koulun henkilökunnasta koostunut ohjausryhmä, joka kokoontui tietyin väliajoin kuulemaan ja keskustelemaan Muutoslaboratorion etenemisestä.

Muutoslaboratorio on kehittävä interventio, joka perustuu teoreettisesti kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan. Muutoslaboratorioita on aiemmin toteutettu lukuisissa maissa monilla työpaikoilla, mukaan lukien oppilaitokset (ks. esim. Kajamaa & Hyrkkö 2022; Spante, Varga & Carlsson 2022). Näissä osallistujina ovat tyypillisesti olleet aikuiset ja ratkaistavana jokin työyhteisön toimintaan liittyvä kysymys. Morselli, Costa ja Margiottan (2014) Muutoslaboratorioihin osallistui amatillisen koulutuksen opiskelijoita. Barma, Deslandes, Cooper ja Voyerin (2021) tutkimuksessa oli mukana muutamia yläasteikäisiä nuoria. Muutoslaboratorioita ei ole kuitenkaan aikaisemmin tietääksemme toteutettu siten, että peruskouluikäiset nuoret olisivat niiden keskeisimpiä osallistujia. Muutoslaboratorioidemme tehtävänanto oli lisäksi poikkeuksellisen avoin, mikä nostaa esille kysymyksen siitä, missä määrin Muutoslaboratoriot voisivat tulevaisuudessa tarjota osallistujille väylän laajasti itselle merkityksellisten asioiden tarkastelemiseen.

Tämän artikkelin analyysissä keskitymme kahteen nuorten Muutoslaboratorioissa toteuttamaan projektiin. Molemmat projektit kiinnittyvät osallistujien – kouluympäristössä ja laajemmin – epäkohdiksi kokemuksiin asioihin sekä pyrkimykseen muuttaa niitä. Samalla ne ovat esimerkkejä nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Projekteja analysoimme ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta (esim. Engeström, Ranta, Rantavuori & Brunila 2017).

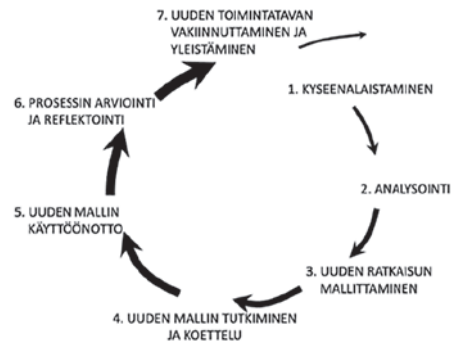
Yksittäisten projektien tarkastelemisen lisäksi kiinnitämme huomiota niiden sekä niihin liittyneen ekspansiivisen oppimisen yhtäläisyyksiin ja eroihin sekä yleisemmin toteuttamiemme Muutoslaboratorioiden erityispiirteisiin. Uutta luova ekspansiivinen oppiminen on keskeinen Muutoslaboratorion teoreettinen lähtökohta ja tavoite, joten on olennaista tarkastella, missä määrin tämä toteutuu nuorten Muutoslaboratorioissa. Samalla artikkelimme lähesyy kysymystä Muutoslaboratorion muokkautuvuudesta erilaisiin toimintaympäristöihin ja uudenlaisten haasteiden pariin.

Muutoslaboratorioissa tapahtuvaa ekspansiivista oppimista on tarkasteltu varsin paljon (esim. Augustsson 2021; Engeström, Ranta-vuori & Kerosuo 2013; Englund 2018; Garraway 2021; Skipper, Backman Nøhr & Engeström 2020). Muutoslaboratorioiden ulkopuolellakin ekspansiivista oppimista on usein analysoitu aikuisten työelämään liittyvän oppimisen kontekstissa, joskin myös lasten ja nuorten ekspansiiviseen oppimiseen on kiinnitetty huomiota (ks. esim. Grant & Kajee 2023; Martínez-Álvarez 2017, 2019; Martínez-Álvarez & Ghiso 2017; Stromholt & Bell 2018). Artikkelissamme yhdistämme nuorten ekspansiivisen oppimisen ja Muutoslaboratorioiden tarkastelemisen analysoiden ekspansiivista oppimista nuorten Muutoslaboratorioissa. Tutkimuskysymyksemme on: millaista ekspansiivista oppimista nuorten Muutoslaboratorioiden projekteissa tapahtui?

Muutoslaboratoriot ekspansiivisen oppimisen käynnistäjinä

Ekspansiivisella oppimisella tarkoitetaan toimintaan liittyvien ristiriitatilanteiden käsittelemistä ja uusien toimintatapojen luomista. Tarkoitus on kehittää ja oppia yhdessä jotakin uutta – sellaista, ”mitä ei vielä ole olemassa” (Engeström ym. 2017, 107). Seurauksena voivat olla muutokset niin yksilöllisissä teoissa kuin kollektiivisessa toiminnassakin sekä tämän kontekstissa (Sannino, Engeström & Lemos 2016, 603).

Ekspansiivista oppimista voidaan kuvata erilaisten oppimistekojen² muodostamana syklinä (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Ekspansiivisen oppimisen sykli ja oppimistekot, Engeström & Virkkunen (painossa) Engeström & Sannino (2010, 8) pohjalta

Syklin ensimmäinen oppimisteko on 1) kyseenalaistaminen, jossa nykyisten käytäntöjen ja tietämyksen ulottuvuuksia ”kyseenalaistetaan, kritisoidaan tai torjutaan”³. Tästä siirrytään 2) analysointiin syitä ja selittäviä mekanismeja, historiallisia kehityskulkuja ja tilanteen sisäisiä systeemiä suhteita avaten. 3) Uuden ratkaisun mallittamisessa kehitetään yksinkertainen malli ideasta, jonka tarkoitus tarjota ratkaisu ongelmallisena nähtyyn vallitsevaan tilanteeseen ja jota seuravassa vaiheessa 4) tutkitaan ja koetellaan. Tutkimista ja koettelua seuraa 5) uuden mallin käyttöönotto eli implementoiminen, joka sisältää ”käytännön sovelluksia, rikastuksia ja käsitteellisiä laajennuksia”. Ekspansiivisen oppimisen syklin loppuvaiheeseen kuuluvat 6) prosessin arviointi ja reflektointi sekä 7) uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen. (Engeström & Sannino 2010, 7.) Todellisuudessa oppimistekot eivät kuitenkaan välttämättä seuraa toisiaan juuri tämän mallin mukaisesti, vaan niiden välillä liikutaan eri tavoin ja ekspansiivisten oppimistekojen rinnalla tapahtuu myös ei-ekspansiivisia oppimistekoa (Engeström ym. 2017, 107; Engeström ym. 2013; Sannino, Engeström & Lemos 2016, 627).

Ekspansiivista oppimista on luonnehdittu vaativaksi oppimisen muodoksi, jonka käynnistämiseen on usein käytetty ulkopuolisten tutkijoiden toteuttamia interventioita, esimerkiksi tutkimuksessamme hyödynnettyä Muutoslaboratoriota (Sannino, Engeström & Lahikainen 2016, 248). Muutoslaboratorio perustuu kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan sekä ekspansiivisen oppimisen teoriaan, ja se sisältää selkeästi määritellyt toimintatavat ja välineistön toiminnan erittelemiseen sekä uusien toimintatapojen kehittämiseen. Käytännössä Muutoslaboratorio koostuu tyypillisesti 6–12 viikoittaisesta tapaamisesta sekä seurantatapaamisista. (Sannino, Engeström & Lemos 2016, 601.) Vaikka tutkijoiden rooli onkin monella tavoin tärkeä ekspansiivisen oppimisen tukemisessa, alkavat osallistujat usein Muutoslaboratorion jossakin vaiheessa ottaa toiminnassa yhä vahvemman roolin ja tehdä myös tutkijoiden suunnitelmista poikkeavia oppimistekoja (esim. Engeström ym. 2013).

Menetelmä

Konteksti ja aineisto

Tutkimuskontekstinamme oli kaksi suurten kaupunkien yhtenäiskoulua pääkaupunkiseudulla ja Pirkanmaalla. Ensimmäinen Muutoslaboratorio toteutettiin pääkaupunkiseudulla lukuvuonna 2020–2021, ja siihen osallistui 14 nuorta. Toisessa, lukuvuonna 2021–2022 Pirkanmaalla toteutetussa Muutoslaboratoriossa oli 18 osallistujaa.

Ensimmäisen kerran tapasimme oppilaita kouluvierailuilla, joilla kerroimme tutkimushankkeesta kahdeksaluokkalaisille oppilaille. Tässä yhteydessä oppilaat tekivät ohjeistuksellamme myös henkilökohtaiset Maailmojen julisteet, joissa he tarkastelivat itselleen merkityksellisiä eri elämänalueisiin, maailmoihin, liittyviä asioita (ks. Engeström, Rantavuori, Ruutu & Tapola-Haapala 2022). Vierailukäynneillämme jaoin oppilaille tutkimushanketta koskevat tiedotteet ja suostumuslomakkeet. Tutkimushankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja nuorille kerrottiin heillä olevan mahdollisuus vetäytyä halutes-

saan myöhemmin siitä ilman kielteisiä seurauksia. Nuoret, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan, palauttivat täytetyt ja allekirjoitetut suostumuslomakkeet myöhemmin kouluilleen. Suostumus pyydettiin sekä nuorilta että huoltajilta.

Muutoslaboratoriot koostuivat nuorille toteutetuista eri maailmoja käsitelleistä alkuhaastatteluista, kahdeksasta työpajasta sekä seurantatyöpajoista, joita järjestettiin eri projektiryhmille tarpeen mukaan. Ensimmäisiä työpajoja varten valmistelimme nuorten alkuhaastattelujen sekä kirjallisuuslähteiden pohjalta diaesitykset nuorten maailmojen voimavaroista ja paineista ideointia tukeväksi peiliaineistoksi (ks. esim. Engeström & Sannino 2010,15). Peiliaineisto sisälsi myös esimerkkejä mahdollisista projektien toteutustavoista.

Yhteisen virittävän aloituksen jälkeen nuoret kirjoittivat itsenäisesti lapuille heitä kiinnostavia aiheita ja toteutustapoja, joita käytiin läpi yhdessä järjestellen niitä teemakokonaisuuksiksi. Työskentelyn pohjalta nuoret muodostivat ryhmiä, joissa he paneutuivat ideoihinsa projekteihin. Tehtävänanto oli vapaa, ja nuoret saivat itse määrittellä, millaista toimintaa projekti heille tarkoittaisi. Muutoslaboratorioissa toteutettiin yhteensä 11 projektia.

Tässä artikkelissa tutkimme kahta nuorten Muutoslaboratorioissa toteuttamaa projektia: Dokumenttiryhmää ja Turpakäräjiä. Nämä edustivat keskenään varsin erilaisia projekteja, ja ne toteutettiin eri Muutoslaboratorioissa. Dokumenttiryhmän osalta tutkimusaineisto koostui kahdeksan Muutoslaboratio-työpajan ja neljän seurantatyöpajan tallenteiden litteraateista. Turpakäräjien aineiston muodostivat Muutoslaboratorion neljän työpajan ja kuuden seurantatyöpajan litteraatit. Lisäksi analyysissä hyödynnettiin kenttämuistiinpanoja ja nuorten projektin aikana tuottamia dokumentteja.

Analyyisin toteutus

Engeström ym. (2013; ks. myös Engeström 2016) ovat kehittäneet tavan analysoida

Muutoslaboratorioissa tapahtuvia ekspansiivisia oppimistekoja. Tätä menetelmää on hyödynnetty ja sovellettu myöhemmin eri Muutoslaboratorioita koskevilla analyyseillä (esim. Augustsson 2021; Englund 2018). Kyseisessä analyysitavassa etsitään aineistosta kaikki ekspansiiviset oppimisteot tarkastellen myös näiden määriä sekä mahdollisesti esimerkiksi oppimistekojen alatyyppejä. Toisaalta aina Muutoslaboratoriossa tapahtuneen ekspansiivisen oppimisen analyysi ei ole sisältänyt oppimistekojen laskemista, vaan se on voinut perustua muutoin Muutoslaboratorioiden tapahtumien kuvaamiseen ja analysoimiseen eri teoreettisia käsitteitä hyödyntäen (esim. Garraway 2021; Engeström 2016; Skipper ym. 2020). Omassa analyysissämme hyödynnämme Engeströmin ym. (2013) ajatusta ekspansiivisten oppimistekojen tarkasta tunnistamisesta. Koska tarkoituksenamme oli muodostaa yleisluontoinen kuva ekspansiivisesta oppimisesta nuorten Muutoslaboratorioissa, emme kuitenkaan katsoneet tarkoituksenmukaiseksi ekspansiivisten oppimistekojen laskemista.

Analyysin kuluessa havaitsimme tiettyjen oppimistekojen vaikuttavan toisia merkittävämmiltä ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta. Näistä oppimisteoista tuli analyysimme pääasiallinen huomion kohde. Apukäsitteeksemme tähän muodostui johtavan oppimisteon käsite. Johtavilla oppimisteoilla tarkoitamme oppimistekoja, joiden voi tulkita vievän ekspansiivista oppimista eteenpäin ja olevan täten erityisen olennaisia tämän kannalta. Engeström ym. (2017, 110) ovat käyttäneet osittain samankaltaisesti keskeinen oppimisteko -käsitettä Käsitteen johtava oppimisteko inspiraationa on meille toiminut kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian piirissä kehitelty johtavan toiminnan (*veduštšaja dejatelnost*, Liberman 2007; *leading activity*, Veresov 2006) käsite, jolla viitataan lapsen tiettyssä kehitysvaiheessa kehityksen kannalta erityisen olennaiseen toimintaan.

Kahdessa projektissa ilmenevien ekspansiivisten oppimistekojen analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme tutkimusaineiston useaan

kertaan läpi. Tämän jälkeen siirryimme tunnistamaan aineistosta projektiryhmissä toteutettuja oppimistekoja hyödyntäen ekspansiivisen oppimisen syklin sisältämiä oppimistekojen käsitteitä ja luonnehdintoja. Jokainen artikkelin kirjoittajista analysoi oppimistekoja ensin itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme analyysistä yhdessä useaan kertaan tehden siihen tarkennuksia ja pyrkien yhteiseen näemykseen kohdista, jotka olimme koodanneet eri tavoin. Samalla tarkastelimme kunkin työpajan johtavia oppimistekoja.

Merkitsimme Muutoslaboratorio-työpajojen litteraatteihin kaikki oppimisteot, joita tulkitimme keskustelujen ilmentävän. Emme jakanee aineistoa etukäteen esimerkiksi puheenvuoroihin vaan kirjassimme aineistoon uuden oppimisteon aina, kun sellaisen tunnistimme. Yksittäinen tunnistettu oppimisteko koostui lyhimmillään yhden henkilön yhdestä tai parista virkkeestä mutta saattoi sisältää myös useamman osallistujan monivirkkeisen keskustelun. Joskus eri oppimisteot liittyivät läheisesti toisiinsa siten, että osallistujan lyhyt puheenvuoro sisälsi esimerkiksi niin kyseenalaistamista kuin analysointiakin.

Analyysin kuluessa määrittelimme yhä tarkemmin, minkälaisen ilmausten tulkitimme edustavan mitäkin oppimistekoa. Ekspansiivisen oppimisen ensimmäiseen vaiheeseen (ks. Kuvio 1) eli nykytilanteen kyseenalaistamiseen liitimme ilmaisut, joissa tuotiin esille epäkohtia vallitsevassa tilanteessa. Seuraavassa vaiheessa, analysoinnissa (ks. Kuvio 1), taas oli kyse muun muassa ilmiön tarkemmasta kuvaamisesta, sen tarkastelemisesta eri näkökulmista sekä lisätiedon hankkimisesta siitä. Uuden ratkaisun mallittamista (ks. Kuvio 1) katsoimme edustavan sellaisten ilmaisujen, joissa nuoret ideoivat ja suunnittelivat, mitä projektissa aiheeseensa liittyen tekisivät tai mihin suuntaan uutta toimintamallia veisivät. Uuden mallin tutkimista ja koettelua (ks. Kuvio 1) tapahtui aineistossa toisen ryhmän, Dokumenttiryhmän, kohdalla tilanteissa, joissa ryhmäläiset esittelivät ideoansa ulkopuolisille henkilöille tai tiedustelivat yhteistyökumppaneita. Samal-

la tuli testatuksi mallin – joka edellytti yhteistyötä toisten kanssa – toteuttamiskelpoisuus. Toisen ryhmän, Turpakäräjien, kohdalla tutkimista ja koettelua tapahtui ennen kaikkea, kun järjestettiin heidän suunnittelemansa luokkavaltuuston ensimmäinen kokous eli testattiin sen mallia käytännössä.

Koska aineisto ei Dokumenttiryhmän osalta sisältänyt tallenteita tietyistä mallin käytännön toteutuksen tilanteista (esimerkiksi dokumenttielokuvan kuvaustilanne), tulkitsimme uuden mallin käyttöönottoa (ks. Kuvio 1) aineistossamme edustavan myös ilmausten, joissa käyttöönottoa – omaa käytännön toimintaa ja aikatauluja tähän liittyen – suunniteltiin ja näihin liittyvistä asioista sovittiin. Engeström ym. (2013) ovat tunnistaneeet tämän käyttöönoton yhdeksi alatyypiksi. Prosessin arvioinnin ja reflektoinnin (ks. Kuvio 1) yhteydessä osallistujat tarkastelivat projektin lopputuotosta tai pohtivat esimerkiksi projektin avulla vahvistuneita taitojaan. Uuden toimintatavan vakiinnuttamista ja yleistämistä (ks. Kuvio 1) ilmeni ainoastaan toisessa projekteista. Suoraan aineistossa tämä näkyi erityisesti viittauksina seuraaviin mallia toteuttaviin Turpakäräjien kokouksiin tilanteessa, jossa malli oli jo muodostunut. Toisaalta vakiinnuttaminen kävi ilmi myös toisella, reaalisemmalla, tasolla siten, että aineistosta ilmenee uusia kokouksia todella järjestetyn.

Joidenkin työpajojen kohdalla tietty oppimisteke erottui selkeästi johtavana, kun taas toisinaan useampi korostui. Vaikka oppimistekekoja koskeviin taulukointeihin (ks. Taulukot 1 ja 2) olemme nostaneet ainoastaan jokaisen työpajan johtavat oppimisteot, olemme huomioineet kirjallisessa raportoinnissa myös eri työpajoissa muutoin ilmenneitä ekspansiivisia oppimistekekoja.

Annoimme tutkijoille pysyvät tunnisteet A, B, C ja D. Nuorten tunnisteet on merkitty ainoastaan kohtiin, joissa tämä on tarpeellista eri puhujien erittelemiseksi. Ne ovat sitaattikohtaisia niin, että ensimmäinen sitaatissa esiintyvä nuori on merkitty aina tunnisteella Nuori A, seuraava uusi nuori tunnisteella B ja niin edelleen.

Tarkastelussa kiusaaminen, erilaisuus ja hyväksyminen: Dokumenttiryhmä

Dokumenttiryhmä syntyi ensimmäisessä työpajassa Erilaisuus ja muiden hyväksyminen -aihepiirin ympärille. Ryhmässä oli neljä opiskilasta ja Tutkija B. Myöhemmässä vaiheessa ryhmän kanssa työskenteli muun muassa dokumentaristi, joka vastasi projektin lopputuotoksen, dokumenttielokuvan, kuvauksesta, editoinnista ja viimeistelystä. Dokumenttiryhmän projektiin liittyvät johtavat oppimisteot olemme kuvanneet taulukossa 1.

Ensimmäisessä työpajassa tunnistimme dokumenttiryhmän johtavaksi oppimisteoksi kyseenalaistamisen (ks. Taulukko 1). Ryhmäläiset kyseenalaistivat ihmisten tapaa kohdella toisiaan ja esittivät toiveita siitä, kuinka asioiden tulisi olla tulevaisuudessa. Keskusteluissa osallistujat käsitelivät aiheeseen liittyviä omaakohtaisia kokemuksiaan sekä epäasiallista kohtelua kokeneina että havainnoineina; aihe tuntui koskettavan niin koulua ja digitaalista maailmaa kuin laajemmin yhteiskuntaakin.

Ryhmän keskusteluissa edettiin myös toisten kohteluun liittyvien ilmiöiden tarkempaan analysointiin, jolloin analysointi muodostui työpajan toiseksi johtavaksi oppimisteoksi. Hyväksymättömyyden todettiin näkyvän arkielämässä, koulussa ja sosiaalisessa mediassa, joka päivä. Eriarvoista kohtelua ja kiusaamista voivat aiheuttaa esimerkiksi ihonväri, uskonto, vammaisuus tai vaikkapa vaatteet. Kritiikkiä sai osakseen koulu, jossa kiusaamista ei osallistujien mielestä käsitelty riittävästi. Omaan toimintaan liittyvät ristiriidat tulivat esille muun muassa pohdinnoissa siitä, kuinka toisten huonoon käytökseen koettiin mahdollisesti tarvetta puuttua, mutta tämän oli toisaalta huomattu voivan johtaa itselle ikäviin seurauksiin. Alustava uuden ratkaisun, projektin, mallittaminen kytketi vällitsevan tilanteen kyseenalaistamiseen: ryhmä halusi tehdä jotakin, jolla aihe saadaan esille.

Toisen työpajan johtavaksi oppimisteoksi (ks. Taulukko 1) tunnistettiin analysointi, joka ilmeni projektin aiheen merkityksen pohtimisenä ja erityisesti kiusaamisen tarkastelemise-

TAULUKKO 1. Dokumenttiryhmän työskentelyn eteneminen Muutoslaboratoriossa

Työpaja	Aihe ja tehtävät	Johtavat oppimisteot
1 19.10.2020	Projektin aiheen valinta ja ryhmän muodostaminen	Kyseenalaistaminen Analysointi
2 26.10.2020	Projektin aiheen merkityksen ja tavoitellun lopputuotoksen käsitteellistäminen	Analysointi Uuden ratkaisun mallittaminen
3 2.11.2020	Projektisuunnitelman laatiminen	Uuden ratkaisun mallittaminen
4 9.11.2020	Haastateltavat	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
5 16.11.2020	Kiusaamisen toimintajärjestelmän mallittaminen Haastateltavien rekrytointi Haastattelukysymysten laatiminen	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
6 23.11.2020	Haastateltavien rekrytointi Taustatiedon hankkiminen kiusaamisesta Dokumentaristin tapaaminen	Uuden ratkaisun mallittaminen Analysointi Uuden mallin käyttöönotto
7 30.11.2020	Haastateltavat Dokumentaristin tapaaminen	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
8 7.12.2020	Käsikirjoituksen työstäminen Arviointikeskustelu	Prosessin arviointi ja reflektointi
9 (seuranta) 9.1.2021	Projektista kertominen luokkakavereille	Prosessin arviointi ja reflektointi
10 (seuranta) 20.1.2021	Kiusaamistarinoiden kirjoittaminen dokumenttielokuvaa varten	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin käyttöönotto
11 (seuranta) 26.1.2021	Dokumenttielokuvan käsikirjoituksen viimeistely	Uuden ratkaisun mallittaminen
12 (seuranta) 1.4.2021	Dokumenttielokuvan katsominen ja palaute	Prosessin arviointi ja reflektointi Uuden mallin käyttöönotto

na. Työpajassa jokainen projektiryhmä työskenteli projekti-ideaa käsittelevän lomakkeen kanssa, mikä tuki projektin tarkemman mallittamisen käynnistämistä. Uuden ratkaisun mallittaminen tunnistettiin työpajan toiseksi johtavaksi oppimisteoksi. Työpajan aikana yksi ryhmän nuorista totesi, että projektissa olisi hauskaa tehdä dokumenttielokuva, jossa kiusaamis- ja hyväksymisaihetta käsiteltäisiin toisia kiusanneen ja kiusatun näkökulmista. Työpajan loppuyhteenvedossa ryhmän nuoret tiivistivät projektin idean:

”Me haluttais, että me voitais haastatella jotain vanhaa kiusattua. Ja sit ois kiva tietää, et mikä on niitten kiusaajien motiivi siihen kiusaamiseen. Sit me tarvittais näyttelijöitä, ja tota semmonen kiusatun haastattelu vois olla semmosen dokumentin alussa, joka me aateltiin tehdä siitä aiheesta. Ja mistä pienistä asioista kiusataan, ja miks sitä on niin paljon.” (Muutoslaboratorion työpaja 2.)

Kolmannessa työpajassa ryhmän työskentely keskittyi vahvasti dokumenttielokuvan konkreettiseen suunnitteluun, jolloin johtavaksi oppimisteoksi muodostui uuden ratkaisun mallittaminen (ks. Taulukko 1). Nuorten suunnitelman mukaan dokumenttielokuva sisältäisi kiusaajan ja kiusatun näkökulman, jotta tuotaisiin esille näytelmäkohtauksilla erilaisista kiusaamistilanteista, kiusaamiseen liittyvillä tarinoilla sekä erilaisuutta tai kiusaamista kokeneiden ja kiusaajien haastatteluilla. Ryhmäläiset toteuttivat mallittamista sekä uuden mallin käyttöönottoa myös laatimalla projektisuunnitelman, johon kirjattiin dokumenttiin haastateltavia henkilöitä ja aikataulua sekä omia tulevia työtehtäviä. Mallittaminen kytkeytyi kyseenalaistamiseen ja ilmiön analysointiin pohdittaessa esimerkiksi sitä, millaista koulun käytävillä tapahtuva haukkuminen on.

Työpajoissa neljä ja viisi johtaviksi oppimisteoiksi tunnistettiin uuden ratkaisun mallittaminen ja uuden mallin tutkiminen ja koettelu (ks. Taulukko 1). Kunnianhimoinen ja laaja lopputuotos, dokumenttielokuva, vaati aikaa niin sisällön suunnitteluun kuin toteuttamiseenkin. Mallittaminen eteni muun muassa siten, että ryhmäläiset pohtivat dokumenttiin mahdollisesti haastateltavia henkilöitä ja laativat haastattelukysymyksiä. Yhtenä haastateltavana esille nousi Suomen entinen presidentti, ja ryhmäläiset suunnittelivat, kuinka he ottaisivat tähän yhteyttä ja kuinka haastattelu käytännössä toteutettaisiin (käyttöönotto). Suunnitelman tutkiminen ja koettelu alkoi, kun ryhmäläiset soittivat presidentin toimistoon ja lähettivät sitten sihteerille sähköpostia. Mallia koeteltiin myös menemällä keskustelemaan dokumentista koulun rehtorin kanssa. Rehtori suhtautui dokumentti-ideaan positiivisesti ja ehdotti haastateltavaksi viittomakielistä opettajaa. Tämä idea tuli koetelluksi heti, kun ryhmäläiset menivät kysymään asiasta opettajalta, joka suostui haastatteluun.

Kuudennessa työpajassa (ks. Taulukko 1) mallittamisen lisäksi johtaviksi oppimisteoiksi tunnistettiin analysointi ja uuden mallin käyttöönotto. Ryhmäläiset olivat kiinnostuneita kiusaamisesta ilmiönä, minkä vuoksi työpajan aikana oltiin yhteydessä Aseman Lapset ry:n edustajiin. Keskustelu oli hyvin analyttinen ryhmäläisten esittäessä edustajille kysymyksiä kiusaamisilmiöstä, kuten miten kiusaaja valitsee kiusattavan tai miten kiusaaminen saadaan loppumaan. Uuden mallin käyttöönottoon liittyivät suunnitelmat esimerkiksi haastattelujen toteuttamisesta ja näyttelijöiden rekrytoinnista. Kuudennen työpajan aikana ryhmäläiset aloittivat niin ikään työskentelyn dokumentaristin kanssa. Keskustelu dokumentaristin kanssa sisälsi uutta mallittamista ja mallin tutkimista ja koettelua, käyttöönoton suunnittelua ja ilmiön analysointia tämän antaessa palautetta sekä esittäessä ryhmälle vinkkejä ja kysymyksiä.

Seitsemännen työpajan (ks. Taulukko 1) johtavat oppimisteot, mallittaminen ja uu-

den mallin tutkiminen ja koettelu, ilmenivät nuorten pohtiessa haastateltavien valintaa ja laatiessa haastattelukysymyksiä. Dokumentaristi osallistui mallittamiseen kysymyksiin ja vinkeihin. Työpajan loppupuolella yksi ryhmäläisistä kertoi lähettäneensä työpajan aikana tuntemilleen nuorille kyselyn kiusaamisesta; idea tällaisesta kyselystä oli tullut lyhyesti esille jo aiemmassa työpajassa. Kyselyn voi tulkita tutkimisen ja koettelun (kuinka toiset nuoret suhtautuvat tämän ilmiön tarkastelemiseen?) ja ilmiön analysoinnin (lisätiedon saaminen kiusaamisilmiöstä) yhdistelmäksi. Työpajan aikana esiintyi myös analysointia, kun dokumentaristi ja ryhmäläiset tarkastelivat kiusaamisteemaa pohtiessaan haastattelukysymyksiä ja dokumentin käsikirjoitusta, muun muassa yksinäisyyttä korostavia paikkoja sekä tyypillisiä TikTok-kommentteja miettien.

Prosessin arviointi ja reflektointi muodostui kahdeksannen ja yhdeksannen työpajan (ks. Taulukko 1) johtaviksi oppimisteoiksi. Kahdeksannessa työpajassa järjestetyssä kaikkien projektiryhmien yhteisessä arviointikeskustelussa ja siihen valmistautumisessa keskityttiin miettimään projektissa vastaan tulleita haasteita, mukavia asioita, oppimiskokemuksia ja onnistumisia. Yhdeksännessä työpajassa toteutettu eri projektien esittely sisälsi projektin arviointia ja reflektointia ryhmän kuvatessa prosessia varsin yksityiskohtaisesti omalle opetusryhmälle, koulun rehtorille ja muutamille opettajille.

Molemmissa työpajoissa (8 ja 9) tunnistettiin myös muita oppimisteoja. Mallin käyttöönottoa edusti esimerkiksi sen suunnitteleminen, millaisia tehtäviä ryhmäläisillä dokumentin kuvaustilanteessa olisi; näyttölemisen he päättivät jättää ulkopuolisille näyttölemisestä kiinnostuneille nuorille. Käsikirjoitusta tutkittiin ja koeteltiin käymällä sitä läpi dokumentaristin kanssa, joka antoi dokumentin tekemistä tukevaa palautetta. Mallin tutkimista ja koettelua sivuttiin myös, kun kyselyn tehnyt nuori kertoi kyselyyn tulleen 18 vastausta. Tästä seurasi mallittamista suunniteltaessa sitä, kuinka vastauksia hyödynnetään dokumentin teossa. Ky-

seenalaistamisen ja analysoinnin yhdistelmää edusti hetki, jolloin ryhmäläiset kertoivat esityksessään aiheen olevan heidän mielestään tärkeä, sillä monet jäävät erilaisuuden vuoksi ulkopuoliseksi ja tätä tulisi tuoda enemmän esiin.

Kuvauksia edeltävät kaksi viimeistä seuranta-työpajaa (työpajat 10 ja 11, ks. Taulukko 1) olivat johtavien oppimistekojen näkökulmasta tarkasteltuina hyvin samansuuntaisia. Koska oltiin lähellä kuvauspäiviä, molemmissa työpajoissa esiintyi mallin käyttöönoton suunnitelmista liittyen niin kuvauspäivien aikatauluihin kuin haastattelujen toteuttamiseenkin. Työpajoissa keskityttiin eniten kuitenkin mallittamiseen, joka painottui erityisen vahvana työpajassa 11. Ryhmäläisten kanssa tarkennettiin dokumentin kiusaamiskohtauksissa käytettäviä vuorosanoja, viimeisteltiin kohtauksissa esiintyviä tilanteita ja laadittiin haastattelukysymykset dokumenttiin osallistumisensa varmistaneelle rap-artisti Pastoripikelle.

Viimeisen työpajan (12) johtaviksi oppimisteoiksi tunnistettiin prosessin arviointi ja reflektointi ja uuden mallin käyttöönotto (ks. Taulukko 1). Tapaamisessa katsottiin lähes valmis dokumenttielokuva ensimmäisen kerran. Dokumentista ja ryhmän toiminnasta antoivat palautetta dokumentaristi, tutkijat B, C ja D sekä ryhmäläiset, kuten seuraavassa Nuori A: ”Siis mun mielestä toi koko kokonaisuus, siitä tuli tosi hyvä ja semmonen just, mitä me niin kun ajateltiin ja haettiin toltä jutulta. Siitä tuli tosi hyvä.”

Työpajan lopussa jatkettiin vielä käyttöönoton suunnitteleminen keskustelemalla ajatuksesta järjestää koko Muutoslaboratoriolle yhteinen julkinen päätöstilaisuus, jossa dokumenttielokuva esitettäisiin ensimmäisen kerran laajemmalle yleisölle. Myöhemmin dokumenttielokuva saikin ensi-iltansa Muutoslaboratorion päätöstilaisuudessa.

Luokkademokratian edistäminen: Turpakäräjät

Turpakäräjät-projektiryhmän muodosti Muutoslaboratorioon 2 osallistuneen koulun vakiintunut

pienryhmä, johon kuului 10 nuorta sekä ryhmän opettaja ja ohjaaja. Tutkija D työskenteli ryhmän kanssa koululla, ja tutkija A osallistui projektiin etänä. Seurantavaiheessa myös tutkijat B ja C osallistuivat Turpakäräjien kokouksiin. Projekti sai alkunsa, kun luokkaan kuuluvien nuorten itse valitsemat projektit valmistuivat nopeasti ja olivat viimeistelyvaiheessa jo neljännen työpajan jälkeen. Viidennessä työpajassa päätettiin aloittaa koko ryhmän yhteinen uusi projekti. Uutta projektia pohtiessaan tutkijat huomioivat luokan henkilöstön aiemmin useita kertoja ilmaiseman toiveen, että Muutoslaboratorion työpajat sisältäisivät nuorille ohjatumpaa ja strukturoidumpaa toimintaa suhteessa aiempiin työpajoihin.

Turpakäräjät-projektiin liittyvät johtavat oppimisteot olemme kuvanneet taulukossa 2. Kyseenalaistamisen ja analysoinnin tunnistimme johtaviksi oppimisteoiksi projektin aloittaneessa viidennessä sekä kuudennessa työpajassa (ks. Taulukko 2). Viidennessä työpajan alussa tutkijat A ja B pitivät kaikille Muutoslaboratorio 2:n projektiryhmille yhteisen aloituksen koulupaineisiin liittyen. Tämän jälkeen tutkija D hyödynsi pienryhmän nuorten kanssa alkuhaastattelujen pohjalta kokoamaansa peiliaineistoa (diaesitys). Nuorilta pyydettiin puhelimitse lupa heidän henkilökohtaisten haastattelunäytteidensä nimettömään käyttämiseen luokkatovereille näytettävässä esityksessä.

Peiliaineistossa käsiteltiin erityisesti yhtä nuorten alkuhaastatteluissa esille nostamaa teemaa: aloitteiden tekemisen vaikeutta kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Toisaalta nuorilla oli toiveena vaikuttaa; toisaalta tämä koettiin vaikeaksi, sillä vaikuttamisen ajateltiin vievän vapaa-aikaa tai sisältävän liikaa vastuuta. Muutamalla ryhmän nuorella oli kokemuksia koulun virallisista vaikuttamiskanavista, esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen työskentelyyn osallistumisesta. Näitä kanavia ei kuitenkaan koettu kovin mielekkäiksi, eikä kukaan ryhmän nuorista osallistunut haastattelujen aikaan niihin.

Yhteisen keskustelun jälkeen nuoret analysoivat ja mallittivat 3–4 hengen ryhmissä oman luokkansa toimintaa koulussa kolmiomallin

TAULUKKO 2. Turpakäräjät-projektin työskentelyn eteneminen Muutoslaboratoriossa

Työpaja	Aihe ja tehtävät	Johtavat oppimisteot
5 15.2.2022	Luokan toiminnan analysointi kolmiomallin avulla pienryhmissä ja yhdessä	Kyseenalaistaminen Analysointi
6 8.3.2022	Luokan toiminnan kolmiomallin syventäminen: ristiriidat	Kyseenalaistaminen Analysointi
7 14.3.2022	Luokan oman vaikuttamistoiminnan suunnittelu	Uuden ratkaisun mallittaminen
8 23.3.2022	Ensimmäinen Turpakäräjät-kokous ja kokouksen käytänteiden hahmottelu (esimerkiksi roolit, säännöt ja aloitteiden käsittely)	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
9 (seuranta) 4.4.2022	Toinen Turpakäräjät-kokous	Uuden mallin käyttöönotto
10 (seuranta) 27.4.2022	Muutoslaboratorion projektien yhteinen seurantatapaaminen ja projektien esittely ikätovereille	Prosessin arviointi ja reflektointi
11 (seuranta) 12.5.2022	Kolmas Turpakäräjät-kokous	Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen
12 (seuranta) 28.9.2022	Neljäs Turpakäräjät-kokous	Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen
13 (seuranta) 3.10.2022	Luokan toiminnan kolmiomallin syventäminen: Kohti yhteistä ja jaettua mallia sekä Turpakäräjien ensimmäinen malli	Uuden ratkaisun mallittaminen Prosessin arviointi ja reflektointi
14 (seuranta) 31.10.2022	Viides Turpakäräjät-kokous ja Turpakäräjien mallin viimeistely	Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen Prosessin arviointi ja reflektointi

(Engeström 1987, 2015) avulla. Tämä tapahtui osan aikaa luokan henkilöstön kanssa, osan aikaa itsenäisesti. Ryhmätyön jälkeen käytiin yhteinen kokoava keskustelu tutkijan D ohjaamana. Keskustelun aikana tutkija D ja yksi ryhmän nuorista kokosivat ääneen puhutut havainnot isoon julisteeseen luokan seinälle. Yksi teema oli nuorten kokemus, että koulun henkilöstö päättää asioista ja nuorilla on vähän mahdollisuuksia vaikuttaa kouluun. Tätä vaikuttamisen teemaa käsiteltiin vielä työpajan lopulla tutkijan D johdolla kytkien teema alkuhaastattelussa esille nousseisiin aloitteiden tekemisen haasteisiin. Pienryhmissä tehdyt kirjalliset mallit sisälsivät runsaasti havainnoita, joista nuoret eivät puhuneet ääneen pienryhmissä eivätkä yhteisessä koennissa. Kuudenteen työpajaan tutkija D kokosi kaikki kirjatut ja ääneen puhutut havainnot yhteen kolmiomalliin PowerPoint-dialle analyysin jatkamiseksi ja syventämiseksi.

Luokan toiminnan analysoinnista edettiin luokan oman vaikuttamistoiminnan suunnitteluun (uuden ratkaisun mallittaminen) ja koetteluun. Inspiraationa ja esimerkkinä toimivat luokkavaluuston aiemmat mallit (ks. esim. Moilanen 2019). Tutkija D esitteli luokkavaluuston ideaa osallistujille seitsemännessä työpajassa. Idea ei ollut osallistujille ennalta tuttu, mutta he olivat halukkaita kokeilemaan sitä omassa luokassa. Seitsemännen työpajan johtavaksi oppimisteoksi tunnistimme uuden ratkaisun mallittamisen (ks. Taulukko 2).

Luokkavaluuston ensimmäinen kokous pidettiin työpajassa kahdeksan, jossa korostuivat johtavina oppimistekoina mallittaminen sekä uuden mallin tutkiminen ja koettelu (ks. Taulukko 2). Samassa yhteydessä luokkavaluustolle valittiin nimi Turpakäräjät. Kokouksessa määriteltiin Turpakäräjien luonnetta, luotiin alustavia kokouskäytäntöjä ja harjoiteltiin niitä sekä käsiteltiin ensimmäiset aloitteet. Osal-

listujat omaksuivat luokkavaltuuston malliin kuuluvia perinteisiä kokouskäytäntöjä, kuten puheenjohtajan ja sihteerin valitseminen.

Tutkija kannusti osallistujia pohtimaan myös Turpakäräjien sääntöjä, joista nuoret sopivat yhteisessä keskustelussa luokan henkilösten kanssa. Sääntöjä olivat muun muassa puheenjohtajan ja sihteerin kiertävä rooli, koulusioihin keskittyminen, asiallisten aloitteiden tekeminen, puheenvuoron saaminen viittaamalla sekä sarkasmin välttäminen. Seuraavassa on aineisto-ote opettajan ja nuorten keskustelusta:

Opettaja: Niin, no ehkä se, että jatkossa toivon, että nää on asiallisia nää kommentit, et semmoiset alatyyliset ilmaiset ei kuulu tähän kokoukseen.

Nuori A [kokouksen puheenjohtaja]: Eli sääntöihin pitää pistää sensuuri?

Opettaja: Semmoinen orastava sensuuri joo.

Nuori A [kokouksen puheenjohtaja]: Sensuuri joo, pistä sinne, että täytyy sensuroida schaijaa.

Nuori B [kokouksen sihteeri]: Mä oon laittanut sen.

Nuori A [kokouksen puheenjohtaja]: Okei.

Nuori C: Kohti diktatuuria siis.

Opettaja: Ei, vaan asiallista kokouskäyttämistä ja asiallista kommentointia.

(Muutoslaboratorion työpaja 8.)

Uuden mallin tutkimista ja koettelua oli tunnistettavissa myös myöhemmissä Turpakäräjien kokouksissa. Erityisesti sääntöjä tarkasteltiin lähes kaikissa kokouksissa, esimerkiksi liittyen asiattomina pidettyihin aloitteisiin sekä aikaisemmin käsiteltyjen aloitteiden tilanteeseen. Kokouskäytänteisiin tehtiin tarkennuksia. Uuden mallin käyttöönoton tulkitsimme tapahtuneen Turpakäräjien toisessa kokouksessa 9. työpajassa, vaikka kokous sisälsi edellä mainitulla tavalla myös mallin tutkimista ja koettelua sekä mallittamista (ks. Taulukko 2).

Tunnistimme prosessin arviointiin ja reflektointiin liittyviä johtavia oppimistekoja, kun nuoret kertoivat projektistaan toisille nuorille (työpaja 10, ks. Taulukko 2). Yhteisessä seurantatapaamisessa nuorten oli mahdollis-

ta esitellä ja arvioida toimintaansa sekä vastata vertaisten ja tutkijoiden tarkentaviin kysymyksiin. Tässä aineistositaatissa nuori A esittelee Turpakäräjät:

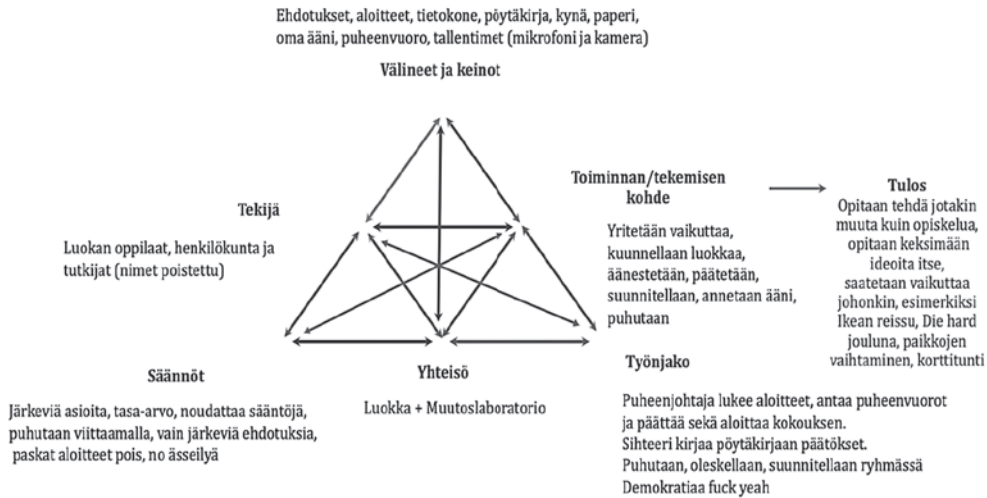
Niin se on sellainen meidän luokan kokous, missä puhutaan meidän luokankin asioista. Ja sitten meillä on laatikko, mihin jokainen saa laittaa oma asia, mitä niinku kiinnostais, joku aloite tai joku tällöinen, mitä siellä käsitellään siellä. - - Aluks me ollaan tehty tällöinen ihme kolmio, mis kerrotaan sit niinku luokan sääntöjä [kolmiomalli luokan toiminnasta] ja - ja välineistä ja mitä siel tehdään ja tuloksista - - ja niin. Se on aina välillä sit käräjät, siel puheenjohtaja ja sihteeri ja ne valitaan joka kerta uus.

(Muutoslaboratorion työpaja 10.)

Prosessin arviointia ja reflektointia tapahtui myös työpajassa 13 (ks. Taulukko 2), kun ryhmän nuoret mallittivat Turpakäräjiä toimintajärjestelmän 3–4 hengen ryhmissä ja yhdessä (ks. Kuvio 2).

Mallittamisen tavoitteena oli tutkia, onko Turpakäräjät itsessään toimintaa, jota voi tarkastella vakiintuneena toimintajärjestelmänä. Kolmiomalli tarjosi mahdollisuuden jäsentää, mihin toiminnalla tähdätään ja mitä sillä voi saavuttaa, mikä kytkeytyi näin myös mallittamiseen. Toiminnan kohteena keskustelussa tuotiin esille muun muassa vaikuttamisen yrittäminen sekä luokan kuunteleminen, mikä tuloksena nuorten sanomana ”saattaa asiat muuttuu”.

Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen alkoi työpajasta 11 (ks. Taulukko 2), jolloin toiminta oli saanut jo pitkälti nykyisen muotonsa koskien esimerkiksi sääntöjä ja aloitteiden käsittelyä. Tapaamisen yhteydessä ryhmän opettaja linjasi, että toiminta tulee jatkumaan luokan käytäntönä myös seuraavan lukuvuoden. Tässä vaiheessa mallia ei juuri muutettu, mutta sitä hienosäädettiin. Vakiinnuttamisen vaihetta analysoidessamme havaitsimme sen sisältävän erilaisia aiempien vaiheiden kaltaisia oppimistekoja, esimerkiksi mallittamista sekä uuden mallin tutkimista ja arviointia.



KUVIO 2. Yhdessä muodostettu luokkademokratian edistämisen malli: Turpakäräjät

Jokaisessa Turpakäräjien kokouksessa osallistujat tekivät useita aloitteita merkityksellisiksi kokemistaan aiheista. Toteutuneet aloitteet liittyivät oppituntien sisältöihin (koripallo liikuntatunneille, levyraati ja korttitunti), välipalan tuomiseen, luokan istumajärjestykseen, ylimääräiseen työelämään tutustumisen jaksoon, luokan retkiin (retki Ikeaan), kouluruokaan, välitunneille siirtymiseen ja vapaaseen oleiluun koulussa. Olennaista oli, että kokoukseen osallistui opettaja, jonka kanssa asioista pystyttiin käymään keskustelua. Osallistujat tekivät myös aloitteita, jotka aikuiset tai muut totesivat mahdottomiksi toteuttaa, esimerkiksi liittyen koulun juomaveden maakuun tai paloportaiden käyttämiseen.

Aloitteiden esittelemiseen ja käsittelemiseen kytkeytyi useita oppimistekoja: eri ilmiöiden kyseenalaistamista ja analysointia, uusien ratkaisujen mallittamista ja tutkimista sekä prosessin arviointia ja reflektointia. Aloitteiden tarkempi analyysi saattaisikin osoittaa aloitteista lähteneen liikkeelle uusia, sisällöllisesti erilaisia ekspansiivisen oppimisen syklejä. Projektissaan osallistujat tulivat siis kenties luonneeksi käytännön ja mallin, joka sisältää mahdollisuuden aloittaa ja ylläpitää ekspansiivisen oppimisen syklejä osallistujille merkityksellisistä aiheista.

Ekspansiivisen oppimisen erityispiirteitä nuorten Muutoslaboratorioissa

Olemme tarkastelleet, millaista ekspansiivista oppimista nuorten Muutoslaboratorioissa tapahtui keskittyen kahteen erilaiseen nuorten projektiin. Dokumenttiryhmän kohdalla tunnistimme kuudenlaisia ekspansiivisia oppimistekoja, Turpakäräjät-projektin prosessista taas kaikkia tunnettuja ekspansiivisia oppimistekoja (ks. Kuvio 1). Eri työpajoihin liittyneet johtavat oppimisteot noudattelivat varsin selkeästi, joskaan eivät täysin suoraviivaisesti, ekspansiivisen oppimisen sykliä. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (esim. Augustsson 2021; Engeström ym. 2013; Englund 2018), ei ekspansiivisen oppimisen sykli yleensä toteudu täysin yksiselitteisen etenevänä, vaan tiettyä oppimistekoa saattaa ilmetä eri vaiheissa prosessia. Tämä näkyi myös meidän analyysissämme, jonka mukaan syklin aikaisemman vaiheen oppimistekoon saatettiin palata myös myöhemässä vaiheessa. Kaikkiaan tutkimustuloksemme kertovat ekspansiivista oppimista voivan tapahtua myös nuorille suunnatuissa Muutoslaboratorioissa.

Muutoslaboratoriomme poikkesivat tietyn osin useimmista aiemmin toteutetuista

ta Muutoslaboratorioista. Nuoret olivat nyt Muutoslaboratorioiden keskeisimpiä osallistujia. Lisäksi Muutoslaboratorioiden tehtävänanto oli poikkeuksellisen avoin, sillä osallistujia kannustettiin käsittelemään projekteissaan itselleen merkityksellisiä asioita. Asetelma on erilainen kuin tavanomaisissa Muutoslaboratorioissa, joissa aihepiiri on yleensä lähtökohtaisesti tarkemmin rajattu, usein oman työyhteisön toiminnan kehittämiseen liittyvä. Myös itse projektimuoto ja pienissä ryhmissä työskentely olivat erityisiä piirteitä verrattuna useimpiin muihin Muutoslaboratorioihin. Tällä sekä laajalla vapaudella projektien suunnittelun suhteen pyrittiin tukemaan sitä, että nuoret pystyisivät keskittymään itselleen merkityksellisiin aiheisiin.

Artikkelissa tarkastelemamme projektit olivat keskenään erilaisia, ja edellä mainitut Muutoslaboratorioidemme piirteet ilmenivät erityisesti Dokumenttiryhmän prosessissa. Turpakäräjät-projekti toteutettiin laajemmassa vakiintuneessa ryhmässä keskittyen vahvasti juuri kyseisessä ryhmässä koettuihin paineisiin ja haasteisiin sekä ryhmän toimintaan ja sen muuttamiseen. Näin Turpakäräjät muistuttaa vahvemmin aikuisten Muutoslaboratorioita, onhan Muutoslaboratio-interventio kehitetty työyhteisöjen toiminnan kehittämiseen (esim. Engeström 2015).

Yhteinen piirre Turpakäräjien ja työelämän Muutoslaboratorioiden välillä on myös se, että molempien toteuttamiskonteksteihin kytkeytyy valtasuhteita, jotka potentiaalisesti voivat vaikuttaa osallistujien toimintaan. Havaitsimme, että kyseenalaistaessaan ja analysoidessaan asioita nuoret puhuivat suoraan ja rohkeasti huolimatta siitä, että paikalla olivat luokan aikuiset. Toisaalta nuoret itse totesivat keskustelun saattaneen lipsua helposti myös ”lähin puolelle”. Uuden toimintatavan vakiinnuttamisessa ja yleistämisessä oli keskeisessä roolissa opettaja, jolla oli valta päättää, että luokkavaltuustokokousten pitämistä jatketaan. Työpaikoilla vastaavaa valtaa on usein johdolla. Toisaalta toiminta tuskin olisi vakiintunut ilman nuorten innostusta ja sitoutumista.

Tehtävänannon avoimuus vaikutti siihen, että Dokumenttiryhmässä käsiteltiin ihmisten välisiä suhteita rajaamatta käsittelyä vain kouluympäristöön. Ryhmä keskittyi sellaisen uuden ratkaisun mallittamiseen, jossa ideana oli ihmisten tietoisuuden lisääminen ja heidän toimintaansa vaikuttaminen. Tavoitteena tämä on laaja, pitkäkestoinen ja korostuneesti toisiin ihmisiin kohdistuva. Projektin kertaluonteisuuden vuoksi prosessiin ei kuulunut vakiinnuttamisen ja yleistämisen oppimistekoja. Ratkaisun toteuttamisen todellisten seurausten mittaaminen ei ole yksinkertaista, eivätkä käytettävissämme olevat tutkimusaineistot anna mahdollisuuksia tämän tarkastelemiseen. Projektissa valmistunut dokumenttielokuva on kuitenkin saanut varsin paljon huomiota, ja sitä on esitetty esimerkiksi kouluissa. Tämä on potentiaalisesti vaikuttanut katsojien ajatuksiin ja toimintaan toisten ihmisten kohtelemisen suhteen (dokumenttielokuvien mahdollisuuksista sosiaalisten muutosten innostajina, ks. esim. Borum Chattoo 2020).

Huolimatta Dokumenttiryhmän erityispiirteistä voidaan tämänkin projektin katsoa ilmentävän ekspansiivisen oppimisen peruslähdekohtia. Projektin nuoret olivat tyytymättömiä vallitsevaan asiantilaan, ihmisten tapaan kohdella toisiaan. Ilmiön kyseenalaistaminen ja analysointi oli pitkälti kokijan ja havainnoijan roolissa olemista, mutta osallistujat kehittivät Muutoslaboratoriossa itselleen uudenlaista, kenties vaikuttavampaa, tapaa lähestyä ilmiötä ja kantaa oma kortensa kekoon toivomansa yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi.

Turpakäräjät-projektissa muodostui kolmiomalli erityisen tärkeäksi työvälineeksi niin projektin alkuvaiheessa luokan toiminnan analysointiin kuin myöhemmin Turpakäräjien arviointiin. Projektissa hyödynnettiin myös tutkijan työskentelyyn tuomaa valmista luokkavaltuustomallia, joka muovautui omanlaisekseen. Tällainen aiemmin kehitettyjen mallien tai toisten henkilöiden aikaisempien kokemusten ja tiedon hyödyntäminen on varsin tyypillistä myös aikuisten Muutoslaboratorioissa (ks. esim. Engeström 2009; Engeström ym. 2012).

Lopuksi

Analysoimme tuo esiin sen, että Muutoslaboratoriot soveltuvat hyvin myös nuorten kanssa toteutettaviksi ja että nuorten Muutoslaboratorioissa voi tapahtua ekspansiivista oppimista. Molemmat tarkastelemme projektit kiinnittävät, omilla tavoillaan, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja ilmentävät henkilökohtaisista kokemuksista ponnistaneiden aiheiden laajenemista yhteiskuntaan: pyrkimyksiksi vaikuttaa yleisemmin ihmisten tapaan kohdella toisiaan sekä kouludemokratian edistämiseen käytännön tasolla.

Näissä Muutoslaboratorioissa koulu toimi kontekstina, joka saattoi nuoret ja tutkijat yhteen sekä tarjosi työskentelylle tilat. Prosessien aikana ilmenneisiin Muutoslaboratorioihin kytkeytyneisiin tarpeisiin suhtauduttiin kouluissa myönteisesti ja joustavasti. Muutoslaboratorioiden työskentelyyn osallistui joitakin koulujen henkilökunnan jäseniä projekteja tukien. Projektien käytännön toteutuksen kannalta olennaista oli, että nuoret saivat osallistua Muutoslaboratorio-työpajoihin koulupäivien aikana. Jälkikäteen tarkastellen projekteilla voi nähdä olevan yhteyksiä moniin eri opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin, vaikka nämä yhteydet eivät toimineet työskentelyn lähtökohtana eikä niitä muutoinakaan juuri nostettu suoraan esille.

Kouluille, joiden toimintaa ohjaavat pitkälti ennalta määritellyt oppisisällöt, ekspansiivinen oppiminen tarjoaa haasteen sen korostaessa uuden luomista ja jonkin vasta kehittymässä olevan oppimista. Kaikkiaan koulut olivat valmiita monin tavoin joustamaan tavanomaisista toimintatavoistaan Muutoslaboratorioiden toteuttamiseksi. Emme ajattele, että nuorten Muutoslaboratoriot olisi välttämätöntä toteuttaa juuri kouluympäristössä. Kouluille ne voivat kuitenkin tarjota tulevaisuudessa yhden tavan kohdata nuorten merkityksellisyyden etsinnän kysymyksiä, jotka eivät todennäköisesti ainakaan vähene ajankohtaisten yhteiskunnallisten haasteiden myötä.

Niin ikään Muutoslaboratoriot antavat nuorille yhden väylän vaikuttamiseen kou-

lussa ja laajemmin yhteiskunnassa. Muutoslaboratorioiden yhteydessä toteuttamissamme haastatteluissa kävi ilmi, että nuoret eivät ole välttämättä kokeneet esimerkiksi oppilaskuntatyöskentelyä itselleen mielekkäänä tapana vaikuttaa. Tämä muistuttaa Boldtin (2021) tutkimuksen havaintoa siitä, kuinka kaikki nuoret eivät pidä virallisia osallisuusrakenteita itselleen luontevina tai ne voivat jopa vahvistaa ulkopuolisuuden tunnetta. Vaikuttaa siltä, että Muutoslaboratoriot tarjosivat osallistujille mahdollisuuksia työskennellä suuremmin juuri heille itselleen merkityksellisten asioiden parissa sopivan arkisella tasolla. Turpakäräjissä myös luotiin pienryhmälle pysyvä rakenne, jolla nuoret ovat pystyneet myöhemminkin tekemään kouluarkeensa liittyviä aloitteita.

Yhtenä analyysimme puutteena voidaan pitää sitä, että aivan kaikista projektien kannalta tärkeistä hetkistä ei meillä ollut tallennettua tutkimusaineistoa, sillä aineistomme kattoi lähinnä vain varsinaiset Muutoslaboratorio-työpajat ja näiden seurantatyöpajat. Projektityöskentelyyn liittyneen vuorovaikutuksen hienojakoisempi analyysi saattaisi myös paljastaa erilaisia – potentiaalisesti esimerkiksi merkityksellisyyden kokemuksesta etäännyttäviä – valta-asetelmia ja kompromisseja, joiden erittelemiseen tässä analyysissä ei keskitytty. Valtaosuhteitten analysointi sekä oppimistekojen ennistä yksityiskohtaisempi ja määrällinen tarkastelu olisivatkin jatkotutkimuksen aiheita. Niin ikään johtavan oppimistekon idea, jonka hyödyntämiseen päädyimme analyysin aikana, vaatii jatkossa tarkempaa avaamista. Lisäksi analysoimme ulkopuolelle jääneet Muutoslaboratorioiden projektit voisivat avata uudenlaisia näkökulmia aiheeseen, ja niiden suhde ekspansiiviseen oppimiseen saattaa olla erilainen.

Nuorten antama palaute Muutoslaboratorioista oli valtaosin myönteistä; kiitosta sai erityisesti tehtävänantoon liittynyt vapaus ja vaikutusvalta, prosessin omistajuus (Sannino, Engeström & Lemos 2016, 600). Muutoslaboratoriomme tuovat esille nuorten innostuksen ja potentiaalin itselle merkityksellisten asioiden tarkastelemisessa ja edistämisessä. Ne

osoittavat myös, että Muutoslaboratorion ideaa on mahdollista laajentaa merkityksellisyyden, oman elämän ja moninaisten elämänilmiöiden tarkastelemisen sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen suuntaan. Tämä avaa Muutoslaboratorioille uudenlaisia sovelluskohteita.

Viitteet

- 1 Merkitystä etsimässä – nuorten liikkuminen maailmomaailmalla on Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke (rahoitusnumero 325599), jonka johtajana toimii emeritusprofessori Yrjö Engeström. Hankkeen muu tutkijaryhmä koostuu tämän artikkelin kirjoittajista.
- 2 Ekspansiivisten oppimistekojen tarkat nimet vaihtelevat hieman eri lähteissä (vrt. esim. Engeström 2004; Engeström ym. 2017). Tässä artikkelissa käytämme oppimisteoista kuvion 1 käsitteitä.
- 3 Kaikkien englanninkielisistä lähteistä peräisin olevien suorien sitaattien suomennokset ovat tekemiämme.

Lähteet

Augustsson, D. 2021. Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change* 22, 475–499. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09404-0>

Barma, S., Deslandes, R., Cooper, E. A. & Voyer, S. 2021. School community involvement to address student decision-making regarding personal health. *School Community Journal* 31 (2), 155–180.

Boldt, G. 2021. Citizens in training. How institutional youth participation produces bystanders and active citizens in Finland. Tampereen yliopiston väitöskirjat 374. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1850-5>

Borum Chattoo, C. 2020. *Story movements. How documentaries empower people and inspire social change.* New York, NY: Oxford University Press.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskäyttely työssä. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y. 2009. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* (2), 17–33.

Engeström, Y. 2015. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. 2. painos. New York, NY: Cambridge University Press.

Engeström, Y. 2016. *Studies in expansive learning. Learning what is not yet there.* New York, NY: Cambridge University Press.

Engeström, Y., Kaatrakoski, H., Kaiponen, P., Lahikainen, J., Laitinen, A., Mylly, H., Rantavuori, J. & Sinikara, K. 2012. Knotworking in academic libraries: Two case studies from the University of Helsinki. *Liber Quarterly* 21 (3–4), 387–405. <https://doi.org/10.18352/lq.8032>

Engeström, Y., Ranta, K., Rantavuori, J. & Brunila M. 2017. Oppiminen tuottavissa yhteiskunnallisissa liikkeissä. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkö & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus.* Helsinki: Gaudeamus, 106–122.

Engeström, Y., Rantavuori, J. & Kerosuo, H. 2013. Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning* 6, 81–106. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9089-6>

Engeström, Y., Rantavuori, P., Ruutu, P. & Tapola-Haapala, M. 2022. The hybridisation of adolescents' worlds as a source of developmental tensions: A study of discursive manifestations of contradictions. *Educational Review.* <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2033704>

Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Engeström, Y. & Virkkunen, J. painossa. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 54 (3).

Englund, C. 2018. Exploring interdisciplinary academic development: The Change Laboratory as an approach to team-based practice. *Higher Education Research & Development* 37 (4), 698–714. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1441809>

Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokraatiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 72–86. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68556>. (Luettu 5.4.2023.)

Garraway, J. 2021. Academics' learning in times of change: A change laboratory approach. *Studies in Continuing Education* 43 (2), 223–243. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1792436>

Grant, C. & Kajee, F. A. 2023. Expansive learning in the leadership development of school learners: A Southern African case study. *International Journal of Leadership in Education* 26 (3), 359–376. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1836405>

Helakorpi, S. & Kivimäki, H. 2021. Lasten ja nuorten hyvinvointi – kouluterveyskysely 2021. Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Tilastoraportti 30/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf. (Luettu 11.3.2023.)

Kajamaa, A. & Hyrkkö, S. 2022. Change Laboratory method for facilitating transformative agency and collective professional learning – case from a Finnish elementary school. Teoksessa M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damşa (toim.) *Methods for researching professional learning and development.* Challenges,

- applications and empirical illustrations. Cham: Springer, 535–556.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2022. Johdanto: Mirka heittää kirjansa lättäkköön. Teoksessa M. Lanan & T. Kiilakoski (toim.) Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Tampere: Vastapaino, 7–30.
- Lieberman, A. A. 2007. Concept of leading activity: Its place and possible functions. *Cultural-Historical Psychology* 3 (2), 12–20. https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2007_n2/Lieberman. (Luettu 13.6.2023.)
- Luoma-aho, V. & Sulopuisto, O. (toim.) 2017. Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestäväen koulutuksen kehittäjille. Sitran selvityksiä 124. Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/07/Selvityksia1241.pdf>. (Luettu 11.3.2023.)
- Martínez-Álvarez, P. 2017. Special ways of knowing in science: Expansive learning opportunities with bilingual children with learning disabilities. *Cultural Studies of Science Education* 12, 521–553. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9732-x>
- Martínez-Álvarez, P. 2019. What counts as science? Expansive learning actions for teaching and learning science with bilingual children. *Cultural Studies of Science Education* 14, 799–837. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09909-y>
- Martínez-Álvarez, P. & Ghiso, M. P. 2017. On languaging and communities: Latino/a emergent bilinguals' expansive learning and critical inquiries into global childhoods. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20 (6), 667–687. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1068270>
- Moilanen, A. 2019. Luokkavaluusto. Opas kouludemokratian edistämiseen. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo. https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2020/01/Luokkavaluusto_opas-kouludemokratian-edistamiseen.pdf. (Luettu 11.3.2023.)
- Morselli, D., Costa, M. & Margiotta, U. 2014. Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education* 12 (3), 333–348. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.07.003>
- Read, S., Hietajarvi, L. & Salmela-Aro, K. 2022. School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 57, 1659–1669. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Salmela-Aro, K. 2022. Nuorissa on tulevaisuus, mutta masennus ja uupumus kalvavat heitä useammin kuin koskaan. *Tieteessä tapahtuu* 3/22. <https://journal.fi/tt/article/view/119877/71248>. (Luettu 17.5.2023.)
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lahikainen, J. 2016. The dialectics of authoring expansive learning: Tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning* 28 (4), 245–262. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2016-0003>
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. 2016. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences* 25 (4), 599–633. <https://doi.org/10.1080/10580406.2016.1204547>
- Skipper, M., Backman Nøhr, S. & Engeström, Y. 2020. The change laboratory in medical education: Two examples of tackling contradictory challenges. *Medical Education* 55 (1), 93–100. <https://doi.org/10.1111/medu.14298>
- Spante, M., Varga, A. & Carlsson, L. 2022. Triggering sustainable professional agency: Using change laboratory to tackle unequal access to educational success collectively. *Journal of Workplace Learning* 34 (2), 162–175. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2021-0019>
- Stromholt, S. & Bell, P. 2018. Designing for expansive science learning and identification across settings. *Cultural Studies of Science Education* 13, 1015–1047. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9813-5>
- Tenojoki, A.-M., Rantala, J. & Löfström, J. 2018. Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, 133–148. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf. (Luettu 5.4.2023.)
- Veresov, N. 2006. Leading activity in developmental psychology: Concept and principle. *Journal of Russian and East European Psychology* 44 (5), 7–25. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405440501>

Saapunut toimitukseen: 18.11.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 5.5.2023