

*”Saa keskittyä ja tehdä sitä juttua, mistä tykkää”*

- Käsiyö kuudennen luokan oppilaiden näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma  
Hennariikka Huovinen  
Iida Kaijansinkko  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Ohjaaja Tuija Turunen  
Syksy 2014

## Sisältö

JOHDANTO .....	5
1 KÄSITYÖ OPPIAINEENA.....	9
1.1 Käsityön oppiaineen käsitteet .....	9
1.2 Opettaja käsityön tunneilla.....	13
1.3 Käsityötaitojen oppiminen oppilaan näkökulmasta .....	16
2 KÄSITYÖN OPPIAINEEN HISTORIA .....	19
2.1 Käsityön oppiaineen synty .....	19
2.2 Kansakoulusta peruskouluun .....	20
3 KÄSITYÖN OPPIAINE NYT JA TULEVAISUUDESSA .....	23
3.1 Käsityön opetus nykypäivänä .....	23
3.2 Käsityön oppiaineen tulevaisuus.....	25
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE.....	27
5 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ FENOMENOGRAFIA .....	29
6 AINEISTO .....	35
6.1 Haastattelun suunnittelu ja kyselylomake .....	35
6.2 Tutkimusjoukko .....	37
6.3 Eettiset näkökohdat .....	37
6.4 Aineistonkeruun toteutus .....	40
6.5 Aineiston analyysi.....	43
6.5.1 Merkitysyksiköitä etsimässä .....	44
6.5.2 Ensimmäisen tason kategoriat.....	46
6.5.3 Kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla .....	47
6.5.4 Kuvauskategorijärjestelmä .....	49
7 OPPILAIEN KÄSITYKSIÄ KÄSITYÖN OPPIAINEESTA.....	53
7.1 Käytännön lähtökohdat .....	53
7.2 Käsityöprosessi .....	63
7.3 Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet .....	79

8 KÄSITYKSIÄ UNELMIEN KÄSITYÖSTÄ.....	88
8.1 Oppilas keskiössä.....	88
8.2 Tilat ja välineet.....	93
8.3 Työn mielekkyys lapsen näkökulmasta .....	97
8.4 Tietotekniikka .....	99
9 POHDINTA .....	102
LÄHDELUETTELO.....	110
LIITTEET .....	117
Liite 1. Kyselylomake .....	117
Liite 2. Haastattelun runko .....	120
Liite 3. Tutkimuslupa rehtorille .....	121
Liite 4. Tutkimuslupa opettajalle .....	124
Liite 5. Tutkimuslupa vanhemmille .....	127
Liite 6. Tutkimuslupa oppilaille.....	131

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Saa keskittyä ja tehdä sitä juttua, mistä tykkää" - Käsiyö kuudennen luokan oppilaiden näkökulmasta

Tekijät: Huovinen, Hennariikka & Kaijansinkko, Iida

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ \_x\_ Laudaturtyö \_\_ Lisensiaatintyö \_\_

Sivumäärä: 116

Vuosi: Syksy 2014

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata käsityön oppiainetta peruskoulun kuudennen luokan oppilaiden näkökulmasta ja esittää heiltä tulleita ideoita oppiaineen kehittämiseen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 16 oppilasta, jotka olivat kahdesta eri puolilla Suomea sijaitsevasta koulusta. Aineistona toimii kolme teemahaastattelua, jotka suoritettiin viiden tai kuuden oppilaan ryhmissä. Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on fenomenografia, jossa tarkastelukohteina ovat ihmisten käsitykset ympärillä olevasta ilmiöstä.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsityön oppiainetta kuvataan keskeisten käsitteiden ja sen kouluhistorian kautta. Käsiyön oppiaine on ollut opetussuunnitelmissa jo 1800-luvulta lähtien ja sen rooli palkkatöihin valmentavana oppiaineena on muuttunut laaja-alaiseksi, monimateriaaliseksi ja oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä tukevaksi oppiaineeksi. Käsiyön oppiaineen keskiössä ovat opettaja ja oppilas, joiden yhteistyön avulla käsityön oppiaineesta rakentuu motivoiva ja kehittävä kokonaisuus.

Tuloksissa esitellään oppilaiden käsitykset käsityön oppiaineesta ja unelmien käsityön oppiaineesta. Käsiyksissä käsityön oppiaineesta oppilaat näkivät keskiössä käytännön järjestelyt, käsityöprosessin sekä ilmapiirin ja sosiaaliset suhteet. Käsiyksissä unelmien käsityöstä oppilaat rakensivat unelmiensa käsityön oppiaineen, joka jakautuu sisältöjen mukaan teemoihin. Näitä teemoja olivat oppilas keskiössä, tilat ja välineet, työn mielekkyys lapsen näkökulmasta ja tietotekniikka.

Avainsanat: käsityö, käsityön oppiaine, tulevaisuuden käsityö, opetussuunnitelma, fenomenografia

Muita tietoja: Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi \_x\_

# JOHDANTO

Sanaa käsityö voidaan käyttää monella tavalla ja sen merkitys riippuu asiayhteydestä. Käsi-työläinen voi käsittää sanan käsityö työnä, sillä käsitöiden tekeminen on hänen työtään. Kuluttaja taas arvostaa ostamaansa käsityötuotetta käsityönä. Koulussa käsityö puolestaan mielletään oppiaineeksi. (Kantola 1997, 45–46.) Omassa tutkimuksessamme sana käsityö kuvaa käsillä tehtävää työtä ja käsityön oppiaine tarkoittaa koulussa tapahtuvaa käsityön opetusta.

Yksi käsityön opetuksen tärkeistä tavoitteista on opettaa nykypäivän elämässä tarvittavia kädentaiteita. Opetushallituksen julkaisussa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* käsityön opetuksen tehtäväksi mainitaan oppilaan käsityötaitojen kehittäminen. Samalla oppilaan itsetunto ja vastuuntunto kasvavat sekä oppilas kokee iloa ja tyydytystä työstään. Opetus toteutetaan oppilaan kehitysvaihetta vastaavien aihepiirien mukaisesti. (Opetushallitus 2004, 242.)

Paajanen ja Rastas (2010) ovat tarkastelleet Pro gradu tutkimuksessaan *Koulukäsityö 2040 -Asiantuntijoiden näkemyksiä koulukäsityön tulevaisuuden opetuksen perustekijöistä* käsityön oppiaineen tulevaisuutta. Heidän tutkimuksensa painottuu käsityön oppiaineen asiantuntijoiden eli käsityön opettajien näkökulmaan. Hast (2011) on tutkinut väitöskirjassaan *Konstruktio käsityön teknologiasta - analyysi- ja tulkintaprosessi teknologiasta yleissivistävän käsityön oppiaineen osana* teknologian olemusta ja tarkoitusta käsityön oppiaineen osana. Teknologia on tärkeä osa tulevaisuuden käsityön oppiaineen opetusta ja Hast tarkastelee tätä yliopistokoulutuksen opetuksen suunnittelun näkökulmasta. Heidi Yliannalan (2013) Pro gradu tutkimuksessa *Kohti yhtenäistä käsityötä - luokanopettaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia käsityön opetuksesta* keskiössä ovat luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset ja kehittämisideat tulevaisuuden käsityön opetuksesta.

Yllä mainituissa tutkimuksissa ei nosteta oppilaiden näkökulmaa esille vaan asiantuntijan roolissa ovat käsityöopettajat peruskoulussa, käsityön opettajat yliopistossa tai luokanopettajaopiskelijat. Halusimme omassa tutkimuksessamme asettaa oppilaat asiantuntijan paikalle ja saada heidän äänensä kuuluviin. Laadukkaan opetuksen ja oppimisen kannalta oppilaiden toiveiden kuunteleminen on ensiarvoisen tärkeää.

Käsityön oppiaine oli aluksi jakautunut vahvasti tyttöjen käsityöhön ja poikain käsityöhön. (Kantola 1997, 52–53). Vuodesta 1970 lähtien se jaettiin tekstiilityön ja teknisen työn opetukseen (Kouluhallitus 1970a, 4; Kouluhallitus 1970b, 2). Nykyisen voimassa olevan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (Opetushallitus 2004, 242–245) mukaan käsityön opetus on samansisältöinen vuosiluokille 1–4. Vuosiluokille 5–9 opetus toteutetaan samansisältöisenä ja tämän lisäksi oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus painottua joko tekstiili- tai tekniseen työhön. Samansisältöisellä käsityöllä tarkoitetaan oppiainetta, johon sisältyy elementtejä niin tekstiilitöistä kuin teknisestä työstä (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 8).

Käsityön opetuksen jako tekstiili- ja tekniseen työhön näkyy kouluissa yhä vahvasti, vaikka opetussuunnitelma määrittää käsityön samansisältöiseksi kaikille. Saimme tämän selville tutkimalla kuntien opetussuunnitelmia ja olemalla yhteydessä koulujen rehtoreihin. Osassa kunnista käsityön opetus tapahtuu samansisältöisenä luokilla 1–4 ja tämän jälkeen oppilas valitsee luokille 5–9 joko tekstiilityön tai teknisen työn. Osa kunnista on poistanut kokonaan valinnan ja oppilas opiskelee tällöin käsityön oppiainetta luokilla 1–9. Yleisesti tämä tarkoittaa sitä, että oppilas opiskelee käsityön oppiainetta luokilla 1–2 ja luokilla 3–6 oppilas opiskelee tekstiilityötä ja teknistä työtä puolivuositain, jolloin oppiainetta kutsutaan yhteiseksi käsityöksi. Yhteisen käsityön tavoitteena on tasa-arvoistaa käsityön opetusta ja kehittää oppilaan käsityötaitoja monipuolisesti (Kauhanen & Mantere 2001).

Luokilla 7–9 oppilas voi painottua käsityöissä tekstiilityöhön tai tekniseen työhön.

Pro gradu -tutkimuksessamme tutkimme kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä käsityöstä oppiaineena. Oppilaiden käsitysten avulla saimme kuvan siitä, millaisena käsityön oppi-

aine näyttäytyy heidän näkökulmastaan. Halusimme selvittää, minkälaisia käsityön oppiaineen kehityskohteita heidän vastauksissaan esiintyy. Oppilaat valittiin niin, että mukana oli yksi yhteisen käsityön luokka ja yksi luokka, jossa oppilaat olivat jakautuneet tekstiilityön ja teknisen työn opetukseen. Tutkimuksen aineiston keräsimme teemahaastatteluilla ja suoritimme haastattelut viiden tai kuuden oppilaan ryhmissä.

Mielestämme on tärkeää tutkia, mihin suuntaan käsityön opetusta tulee viedä tulevaisuudessa. Nykyisin tarvittavat kädentaidot ovat erilaiset kuin esimerkiksi 10, 20 tai 30 vuotta sitten. Tästä syystä on hyvä pohtia, mitä taitoja oppilaille tulee opettaa ja mistä taidoista on oppilaille konkreettista hyötyä. Lisäksi oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja oma suunnittelu on tärkeää huomioida käsityön opetuksessa, jotta oppilaat ovat motivoituneita työskentelelyyn.

Vuonna 2016 otetaan käyttöön uusi opetussuunnitelma, josta on saatavilla perusteluonnokset. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luonnos 19.9.2014* (Opetushallitus 2014b, OPS 2016 19.9.2014 luonnos) yhtenä tavoitteena on kehittää käsityön opetusta. Uuden opetussuunnitelman myötä käsityön oppiaineessa painotetaan nykyistä enemmän yhteisöllistä toimintaa ja oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita (Opetushallitus 2014b, 125). Oppilaiden kouluviihtyvyys on ollut esillä suomalaisessa julkisessa keskustelussa jo pitkään. Suomalaiset nuoret eivät tutkimusten mukaan viihdy yhtä hyvin koulussa kuin vertailumaiden oppilaat (Liinamo & Kannas 1995, 133; Kämppi ym. 2012, 60). Tutkimuksemme on ajankohtainen, sillä oppilaiden käsityksiä käsityön oppiaineesta on syytä tarkastella yhtä aikaa opetussuunnitelmamuutosten kanssa. Kun kiinnittää huomioita oppilaiden toiveisiin, tuntevat he olevansa osa koulujärjestelmää ja samalla viihtyminen koulussa voi lisääntyä. Tällöin oppiaineesta saadaan sekä opetussuunnitelman tavoitteita että oppilaiden toiveita vastaava.

*OPS 2016 19.9.2014 luonnoksessa* (Opetushallitus 2014b, 125) mainitaan käsityön oppiaineen osalta, että sen keskeisenä tehtävänä on ohjata oppilasta kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, johon kuuluu tuotteen suunnittelu, valmistus ja työn arviointi Tämä tarkoittaa,

että oppilas pääsee yhä enemmän itse vaikuttamaan siihen, mitä käsityön tunneilla tehdään. Teknologiakasvatus nostetaan esille useassa kohtaa käsityön perusteluluonnoksia (Opetushallitus 2014b 125–129), mikä on samansuuntaista yhteiskuntamme teknologiakehityksen kanssa.



# 1 KÄSITYÖ OPPIAINEENA

## 1.1 Käsityön oppiaineen käsitteet

Käsityö, tekstiilityö, tekninen työ ja yhteinen käsityö ovat käsityön oppiainetta määrittäviä ja tarkentavia käsitteitä. Käsityön oppiaineen opetus tapahtuu näiden käsitteiden sisällön avulla. Käsityön oppiaineen muita keskeisiä käsitteitä ovat produkti, prosessi sekä ositettu ja kokonainen käsityö.

*Käsityö* ymmärretään toiminnaksi, jossa ihminen valmistaa tuotoksen käsityötekniikoin, käyttäen hyödykseen erilaisia materiaaleja. Käsityö on aina sellaista työtä, jossa työn tekeminen tapahtuu käsiä käyttämällä. Käsillä ei voi työstää abstraktia materiaalia, kuten ajatuksia, joten se on aina konkreettista tekemistä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 31.) Merkitykseltään käsityö on varsin laaja käsite, mutta määritelmä tarkentuu, kun tiedämme sen asiayhteyden (Kantola 1997, 45–46).

*Käsityön oppiaine* on koulussa tapahtuvaa käsityön opetusta. Se sisältää kaksi käsityön lajia, tekstiilityön ja teknisen työn. Näillä kahdella käsityön lajilla on sekä yhteisiä että omia tavoitteita ja sisältöjä. (Pöllänen.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* (Opetushallitus 2004, 244) käsityön oppiaineen sisällöt on jaettu tekstiilityön ja teknisen työn sisältöihin. Tätä jakoa ei enää löydy *OPS 2016 19.9.2014 luonnoksesta* (Opetushallitus 2014b, 125–129), vaan tavoitteet, sisällöt ja arviointi on määritelty käsityön oppiaineelle yleisesti. Perusteluonnoksessa mainitaan ainoastaan käsityön oppiaineen opetuksen sisältävän niin tekstiilityön kuin teknisen työn työtapoja (Opetushallitus 2014b, 127).

*Tekstiilityö* sijoittuu luonteeltaan humanistisen ja taiteen tieteenalojen kentille (Pietikäinen 2006, 78–85). Sen suunnittelussa käytetään apuna tietoteknisiä sovelluksia sekä uutta teknologiaa ja opetellaan kaavoituksen perusteita. Koulun tekstiilityön on tarkoitus antaa oppi-

laalle tietoa tekstiili- ja muotihistoriasta, kodin tekstiileistä ja vaatetuksesta sekä näiden symbolisesta merkityksestä. Tekstiilityön tunneilla oppilas opettelee käyttämään turvallisesti niin tekstiilityön perinteisiä kuin moderneja työvälineitä ja koneita sekä huoltamaan ja kierrättämään tekstiilituotteita. (Opetushallitus 2004, 245.)

*Tekninen työ* nähdään asettuvan luonnontieteiden sekä nykyluonteensa vuoksi myös insinööritieteiden alueille (Metsärinne 2003, 63–77). Koulun tekninen työ määritellään erilaisen materiaalien tarkoituksenmukaiseksi ja luovaksi käytöksi. Sen suunnitteluun kuuluu tekninen piirtäminen, mallintaminen sekä tietotekniikan hyödyntäminen. (Opetushallitus 2004, 245.)

Koulun teknisessä työssä tarkastellaan rakennettua ympäristöä sekä erilaisten tuotteiden symbolista merkitystä. Sen avulla oppilas tutustuu erilaisten laitteiden toimintaperiaatteisiin ja rakenteisiin sekä oppii uusia teknologisia käsitteitä. Teknologiakasvatuksella on suuri rooli koulun teknisen työn opetuksessa. Oppilas harjoittelee teknisen työn tunneilla välineiden, koneiden, materiaalien ja valmistustekniikoiden oikeaoppista käyttöä ja yhdistelemistä. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on erilaisten käyttövälineiden huolto, kunnostus ja kierrätys. (Opetushallitus 2004, 245.)

*Yhteinen käsityö* koulussa on tekstiilityön ja teknisen työn sisältöjen tarkoituksenmukaista yhdistämistä yhdeksi oppiaineeksi. Sen tavoitteena on opettaa sama käsityön oppimäärä kaikille ilman oppilaiden valintaa tekstiilityön ja teknisen työn väliltä. Yhteisen käsityön vahvuuksina nähdään tasa-arvo ja sisältöjen monipuolisuus, mikä takaa oppilaalle laajemman taitopohjan myöhempää elämää varten. (Kauhanen & Mantere 2001.)

Yhteisen käsityön avulla tavoitteet, jotka korostavat käsityön luovuutta, ongelmanratkaisua sekä kokonaista käsityötä, ovat helpommin toteutettavissa (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66). Toisaalta yhteisen käsityön haasteena on oppiaineen laaja kokonaisuus, jolloin taitojen syventäminen voi olla vaikeaa. Opettajien ammattitaidon riittämättömyys on yksi yhteisen

käsityön kompastuskivistä. Tästä huolimatta yhteisen käsityön oppiaineen rantautuminen koulumaailmaan on otettu myönteisesti vastaan. (Kauhanen & Mantere 2001.)

Käsillä tekeminen on ihmiselle luonnollinen tapa toimia. Käsityötä tehtäessä oleellista on ajatus valmiista tuotteesta, ja tätä ohjaa ajatus toteutustavasta. (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 9–10.) Valmis tuote eli *produkti* on ihmisen jonkin toiminnan lopputulos. Se on aina konkreettinen esine, joka on syntynyt käsityöllisen suunnittelun ja valmistuksen tuloksena. (Routio 2000, 7.) Vries (2005, 14) määrittää tuotteen tavaraksi, jota ihminen on toiminnallaan muokannut. Tutkimuksessamme käytämme sanaa *työ* kuvaamaan produktia, joka tarkoittaa oppilaan käsityöprosessissa aikaansaamaa konkreettista tuotetta. Valitsimme työsanon produktin sijasta, sillä se on tutumpi sana haastateltaville oppilaille.

*Prosessilla* tarkoitetaan käsityön toteutustapaa. Tähän sisältyy tuotteen ideointi, esteettisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelu sekä konkreettinen valmistaminen. Prosessin tavoitteena on tuottaa mielihyvää ja kokea teko eettisesti oikeaksi. Jos nämä tavoitteet toteutuvat, tekoa toistetaan ja valmiudet uudenlaiseen työskentelyyn sekä mielekkääseen kokemukseen kehittyvät. (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 8-10.) Käytämme tutkimuksessamme *käsityöprosessi*-sanaa kuvaamaan oppilaiden työskentelyä koulun käsityötunneilla. Työskentelyyn sisältyvät ideointi-, suunnittelu- ja valmistamisvaiheet. Käsityöprosessi voidaan jakaa kokonaiseen ja ositettuun käsityöhön (Pöllänen & Kröger 2004, 161.)

*Kokonaisessa käsityössä* sama henkilö tekee kaikki käsityöprosessin vaiheet eli suunnittelee, valmistaa ja arvioi syntyneitä työtä ja prosessia. (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 9). Kokonaisena käsityönä pidetään koko käsityöprosessia, jossa henkilön luovuus, ongelmanratkaisu- ja motoriset taidot sekä esteettisyys tulevat ilmi (Kojonkoski-Rännäli 1995, 56–58). Sen avulla henkilön persoonallisuuden osat aktivoituvat käsityöprosessin eri vaiheissa (Kojonkoski-Rännäli 2010) ja se mahdollistaa ihmisen kokonaisvaltaisen kehittymisen (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 9).

Käsityö on *ositettua käsityötä*, jos jokin kokonaisen käsityön vaihe jää puuttumaan. Opettaja voi esimerkiksi tarjota oppilaalle valmiin mallin, josta oppilas tekee omannäköisensä version. Usein materiaali tai tekniikat on määritelty valmiiksi. Tällöin kyse on ositetusta käsityöstä, jossa opettaja on tehnyt suunnitelman ja oppilas toteuttaa työn. (Pöllänen & Kröger 2004, 161–162.) Jos oppilas suunnittelee ja toteuttaa työn, ei kyseessä vielä ole kokonainen käsityö vaan oppilaan tulee päästä arvioimaan työskentelyprosessiaan ja siinä valmistunutta työtä.

Käsillä tekemisessä oleellista ei ole syntynyt lopputuotos vaan sen lisäksi käsityöprosessi ja siihen keskeisesti sitoutuvat kokemukset (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 9). Näiden kokemusten avulla ihminen kehittyy fyysisiltä, henkisiltä ja psyykkisiltä ominaisuuksiltaan. Ihmisen hyödyntäessä kaikkia näitä osa-alueita ja samalla toteuttaessa omia pyrkimyksiään, hän kokee elämyksiä ja kehittyy tasapainoisesti sekä monipuolisesti kaikilla persoonallisuutensa osa-alueilla. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 60–61.) Adamson (2007, 3–4) mainitsee, että käsityössä ei ole kyse erillisistä valmiista tuotteista vaan se on pikemminkin lähestymistapa, asenne tai tapa tuottaa toimintaa. Käsityö on hänen mukaansa nimenomaan tapa tehdä asioita.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* mainitaan, että käsityön opetuksen on kuljettava kohti kokonaisen käsityöprosessin hallintaa jo ensimmäiseltä luokka-asteelta lähtien (Opetushallitus 2004, 242). Kokonaisessa käsityössä oppilas tarvitsee sekä psyykkisiä että praktisia taitoja. Psyykkisillä taidoilla tarkoitetaan oppilaan luovuutta sekä ideointi- ja ongelmanratkaisukykyä. Praktiset taidot ovat tekniikoiden ja työvälineiden käytön osaamista, ja ne ovat ehtona psyykkisten taitojen toteutumiselle. Praktinen ja psyykinen osaaminen vuorottelevat ja nivoutuvat toisiinsa kokonaisessa käsityöprosessissa. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Haasteena kokonaisen käsityön toteutumisessa koulussa on oppilaan praktisen taidon puutteellisuus varsinkin esi- ja alkuopetuksen luokilla. Tällöin oppilaalla on vasta vähän teknistä osaamista ja suppea materiaalituntemus, jolloin tuotteen suunnittelu ja ideointi voi olla

vaikeaa. (Kojonkoski-Rännäli 2010.) Moni opettaja kokee mallioppimisen eli ositetun käsitön olevan ainoita keinoja aloittaa käsityöopetus pienten lasten kanssa. Vasta tämän jälkeen voidaan pyrkiä kohti omaa suunnittelua painottavaa opetusta. Mallinmukaisella työkentelyllä luodaan oppilaalle malli käsitöiden tekemisestä. Tästä syystä mallinmukaisen oppimisen tulisi keskittyä pelkästään tekniikoiden harjoitteluun. Opetuksen pitää painottaa luovaan, ongelmanratkaisuun tähtäävään kokonaiseen käsityöprosessiin luokka-asteesta riippumatta. (Kuhmonen 1994, 78.)

## **1.2 Opettaja käsityön tunneilla**

Opettaja on oman alansa asiantuntija ja oppilaat tunteva pedagogi, joka tekee oppiaineen oppilailleen ja itselleen sopivaksi (Kojonkoski-Rännäli 2010). Opettaja noudattaa opetuksessaan opetussuunnitelmaa, johon on määritelty kasvatuksen ja opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* on tarkennettuna muun muassa arvot ja toiminta-ajatus, yleiset kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet sekä opetuksen eriyttäminen ja eheyttäminen. Opetussuunnitelma määrittää sisällöt vuosiluokittain eri oppiaineissa tai opintokokonaisuuksittain vuosiluokkiin jakamattomassa opetuksessa. (Opetushallitus 2004, 11.)

Opetussuunnitelman tavoitteet ja arvot ohjaavat käsityön opettajan toimintaa. Valtakunnallisen, kunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman lisäksi opettaja määrittää itse tavoitteet ja arvot toiminnalleen. (Syrjäläinen 2006, 108.) Opettaja nähdään aktiivisena omien lähtökohtiensa muokkaajana ja henkilökohtaisen teoriansa hahmottajana. Opettajan rooli ohjaajana, oppimisen tukijana ja auttajana tiedonvälittäjän sijaan (Aho 1998, 22) korostuu käsitöiden opetuksessa.

Koulussa oppiaine nähdään opettajan työn välineenä, jonka avulla hän tekee kasvatustyötä. Käsityön opettajan tehtävänä on kehittää oppilaita monipuolisesti oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Samalla oppilaiden perustaidot ja -tiedot lisääntyvät ja oppilas pystyy opet-

tajan avulla kehittymään yhteiskunnan aktiiviseksi kansalaiseksi. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Kojonkoski-Rännälin (2010) mukaan käsityön opettaja pystyy kasvatustieteellisen asiantuntemuksensa varassa muuttamaan oppiaineen pedagogista sisältötietoa oppilaalle ymmärrettäväksi tiedoksi ja käyttää sitä kasvatuksen välineenä, mikäli hänellä on vahva aineenhallinta. Vahvan aineenhallinnan myötä opettajan on mahdollista kehittää opetusmenetelmiään ja oppiainetta (Kankare 1998, 117).

Opetussuunnitelmassa määritellään yhteiset tavoitteet jokaiselle oppiaineille, mutta opettaja muokkaa opettamastaan oppiaineesta itsensä näköisen (Kojonkoski-Rännäli 2010). Tämä tarkoittaa käsityön oppiaineessa sitä, että opetettava sisältö on kaikissa kouluissa sama, mutta opetusmenetelmät vaihtelevat opettajasta ja oppilaista riippuen. Opettajan tieto onkin usein henkilökohtaista, kontekstista ja opetuksen sisällöstä riippuvaista sekä kokemukseen perustuvaa käytännöllistä toimintaa (Syrjäläinen 2003, 67). Opettajan tulee tarkkaan miettiä, minkälaiseksi oppiaineen muokkaa. Pohtimisen taustalla pitäisi olla tarkkaan perusteltu ja jäsentynyt käsitys kyseisestä oppiaineesta ja pedagoginen visio oppiaineen tarkoituksesta kasvatustyössä. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Opettajan kasvatuksellinen tieto on usein hiljaista, käytännöllistä ja rutiininomaista. Usein päätöksenteko luokkahuoneessa on intuitiivista ja automaattista. (Syrjäläinen 2003, 63.) Koska opettaja työskentelee koko persoonallaan, vaikuttavat monet luokkahuoneen tapahtumat häneen syvästi (Syrjäläinen 2006, 108). Esimerkiksi onnistumiset tai ongelmatilanteet vaikuttavat siihen, miten opettaja työskentelee tunnilla.

Opettajan työparina luokassa voi työskennellä koulunkäynninohjaaja. Hänen työnkuvaansa kuuluu eri-ikäisten ja erilaisista kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden avustaminen, kasvataminen, ohjaaminen ja huolenpito. (Merimaa & Virtanen 2013a, 11.) Päävastuu opetustyöstä on opettajalla (Merimaa & Virtanen 2013a, 11), mutta koulunkäynninohjaaja tukee

opettajan toimintaa parantaen näin oppilaiden oppimisen edellytyksiä (Merimaa & Virtanen 2013b, 47).

Arviointi on opettajan työväline ja se koetaan usein haastavaksi, mutta myös mielenkiintoiseksi opettajan tehtäväksi (Ihme 2009, 13). Arvioinnin tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (Opetushallitus 2004, 262). Sen avulla opettajan on mahdollista ohjata oppilasta tämän positiivisen minäkäsityksen rakentamisessa (Ihme 2009, 117-118). Arvioinnin kriteerit ja oppimistavoitteet ovat asioita, joiden on oltava oppilaan tiedossa jo etukäteen (Autio 1997, 107; Cantell 2010, 108).

Käsityön oppiaineessa arviointi pohjautuu monipuoliseen näyttöön ja sen tulee kohdistua oppilaan oppimiseen sekä edistymiseen. Arviointiin sisältyy myös oppimisprosessi ja opettajan antama jatkuva palaute. (ks. Merimaa 2009, 220; Opetushallitus 2004, 262.) Käsityön oppiaineessa arvioinnin tulee kohdistua kokonaiseen käsityöprosessiin, jossa oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen otetaan huomioon. Parhaimmillaan arviointi on kannustus ja kiitos oppilaalle hänen tekemästään työstä ja se kehittää oppilaan osaamista (Cantell 2010, 106; Merimaa 2009, 22). Ihanteellinen arviointi on yhdenlainen oppimistilanne, jossa oppilas saa myönteisiä oppimiskokemuksia (Ihme 2009, 106).

Kirjallisen tai numeroarvioinnin tukena ja perustana opettajan kannattaa käyttää arviointikeskusteluja sekä itsearviointeja. Näiden avulla opettajalle selkeytyy kuva siitä, millaisena oppijana oppilas itsensä näkee. (Cantell 2010, 114-115.) Kaikkien arviointimenetelmien ilmapiiriin tulee olla kannustava ja lämmin (Ihme 2009, 98).

Arviointikeskustelussa niin oppilas kuin opettaja pystyvät perustelemaan valintaansa, jolloin arviointi selkeytyy molemmille osapuolille (Cantell 2010, 114–115). Sama numero voi merkitä oppilaalle ja opettajalle eri asioita, joten arviointikeskustelut voivat selkiyttää näitä merkityksiä ja ymmärrystä siitä, mistä numero koostuu (Cantell 2010, 111, 114). Arviointikeskustelussa oppilas on itsensä asiantuntija (Ihme 2009, 100) ja parhaimmillaan arviointikeskustelu on kehittävä ja kasvattava tuokio molemmille osapuolille (Cantell 2010, 114-

115). Käsiyön oppiaineen tunnin rakenteen vapaamuotoisuus mahdollistaa sen, että arviointikeskusteluja voidaan käydä tunneilla oppimisprosessin eri vaiheissa.

Käsiyön oppiaineessa oppilaan itsearvioinnin tulee suuntautua hänen toimintaansa ja tuloksiinsa, eikä oppilaaseen itseensä (Opetushallitus 2004, 246). Itsearvioinnissa oppilas vertailee omaa toimintaansa tavoitteisiin, joiden tulisi olla etukäteen selkeästi määritetyt (Ihme 2009, 98). Kun itsearviointitaidot kehittyvät, ne auttavat oppilasta tiedostamaan oman edistymisensä ja näin ollen oppilas pystyy asettamaan itsellensä omia oppimistavoitteita (Opetushallitus 2004, 264).

### **1.3 Käsiyötaitojen oppiminen oppilaan näkökulmasta**

Oppilaasta voidaan käyttää nimityksiä koululainen, opiskelija ja oppija (Kansanen 2004, 33–34). Oppilas-käsite pitää sisällään sanan oppi eli oppilas tavallaan harjoittelee oppimista. Tässä tehtävässä häntä auttaa opettaja ja toiminnan onnistuessa kyseessä on oppiminen. Oppimista tapahtuu, kun oppilaalla on halu oppia. (Kansanen 2004, 63–64.)

Oppilas on kaiken opetus- ja kasvatustoiminnan keskipisteenä. Toiminta järjestetään siten, että oppilaasta kasvaa tulevan yhteiskunnan jäsen, joka pystyy kehittämään yhteiskuntaa omalta osaltaan. Opettaja rakentaa opetuksensa niin, että se vastaa oppilaan kehitystasoa. Tähän opettaja tarvitsee hyvän oppilaantuntemuksen. (Kansanen 2004, 34.) Oppilaan tehtävänä yhteiskunnassa on opiskeleminen. Jotta opiskelu on sujuvaa, täytyy oppilaan olla motivoitunut. Motivaatiota voi olla sisäistä, jolloin oppilas kokee työniloa työskentelystään tai ulkoista, jolloin oppilas tavoittelee jotakin palkintoa työskentelystään. Motivaation puuttessa joudutaan ongelmatilanteisiin. (Kansanen 2004, 72.)

Oppilaan käsiyötaitojen oppiminen on perinteisesti rakennettu perustekniikoiden harjoittelun varaan, sillä automaation asteelle vakiintunutta taitoa on vaikea korjata myöhemmin (Singer 1980, 297). Oppilaalle tarjotaan erilaisia malleja ja oppimistilanteita, jotta hän pystyy harjoittelemaan taitojaan omien taipumustensa mukaisesti. Alussa on tärkeää saada



malli oikeanlaisesta suorituksesta ja tämä on usein opettajan jäljittelemistä. (Kojonkoski-Rännäli 2010.) Monien tutkijoiden mukaan lähestulkoon pelkästään motorisiin taitoihin painottuvat perustekniikat on helpompi oppia lapsena kuin aikuisena. (Singer 1980, 297.)

Alakoulussa lapsen käsityötaitojen oppiminen on pitkälti tekniikoiden harjoittelemista eli ositettua käsityötä, mutta tavoitteena on samalla oppia luovia taitoja kuten suunnittelua ja valmistamista. Oppilaan tulee kuitenkin jo alkuvaiheessa päästä kokeilemaan omia suunnittelutaitoja, eikä opettaja saa aina tarjota vain valmista mallia. (Suojanen 1993, 135.) Oppilaan kokiessa tyytyväisyyttä ja iloa työskentelystään, nousee käsityöprosessin ja työn merkityksellisyys (Pöllänen & Kröger 2004, 162–165). Oppiminen on yleensä tehokkainta silloin, kun pääsee itse kokeilemaan ja erehtymään, joten itse suunniteltu ja valmistettu tuote onkin usein antoisampi kuin kopio opettajan työstä.

Käsityötaito vaatii oppilaalta muun muassa ideointikykyä, suunnittelutaitoa, ongelmanratkaisutaitoja, riskinottoa, esteettisiä taitoja, teknisiä taitoja, arviointikykyä ja psyykkis-motorisia taitoja. Nämä taidot pääsevät kehittymään, kun oppilaalle annetaan mahdollisuus työskennellä kokonaisessa käsityöprosessissa. Jos prosessin vaiheet jaetaan usealle henkilölle, ei kokonaisvaltaista kehitystä tapahdu. Kokonaista käsityötä on kritisoitu sillä, ettei pieni oppilas pysty suoriutumaan itsenäisesti koko prosessista. (Kojonkoski-Rännäli 2010.) Kojonkoski-Rännäli (2010) kuitenkin mainitsee kokonaisen käsityön olevan niin merkittävää kasvatuksellista toimintaa, että sitä on syytä harjoitella jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Tavoitteena ei ole aina suorittaa koko prosessia, vaan välillä voidaan keskittyä suunnitteluun, toteutukseen tai tekniikoiden harjoitteluun oppilaan taitotaso huomioon ottaen (Kojonkoski-Rännäli 2010).

Kojonkoski-Rännälin (2010) mukaan taidon oppiminen ja sen opettaminen ovat tilanteeseen ja kontekstiin sidottua. Käsityötaitoa voi oppia vain työskentelemällä oikeanlaisessa ympäristössä sekä tietynlaisessa fyysisessä ja sosiaalisessa kontekstissa. Koulussa tämä tarkoittaa käsityötaitojen harjoittelua luokkaympäristössä opettajan ja muiden oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa. Oikeanlaisessa kontekstissa oppiminen saa oppilaan sitoutu-

maan työhönsä ja mahdollistaa onnistumisen kokemusten syntymisen. Saavutettu taito ja osaaminen ovat myöhemmin siirrettävissä muihin konteksteihin, kuten esimerkiksi työelämään. Jos oppilasta vaaditaan opiskelemaan useita käsityön lajeja liian lyhyessä ajassa, voi taidon oppiminen jäädä pinnalliseksi tutustumiseksi käsityön eri alueisiin, eikä kokonaisvaltaista oppimista tapahdu. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Parhaimmillaan käsityön opetus on silloin, kun oppilas ja opettaja pohtivat yhdessä, mitä apua tarvitaan ja mistä apua saadaan, jotta prosessi etenee oppilaan tarpeiden ja toiveiden mukaan. Vuorovaikutuksen lisäksi yhteistyö oppilaan ja opettajan välillä luo turvallisen työskentelyilmapiirin, jossa oppilaan luovuus ja ongelmanratkaisukyky pääsevät esille. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

## 2 KÄSITYÖN OPPIAINEEN HISTORIA

### 2.1 Käsityön oppiaineen synty

Käsityöopetus on ollut vahvasti mukana opetussuunnitelmissa koko Suomen koululaitoksen historian ajan (Kokko 2004, 91). Jo vuonna 1866 Suomi otti käsityön oppiaineeksi ja oli ensimmäinen maa, joka hyväksyi käsityön opetusohjelmaan (Anttila 2003, 77). Käsityön oppiaineen syntyyn vaikuttivat yhteiskunnalliset koulutustarpeet, sillä Suomessa tarvittiin käsityöläisiä palkkatöihin (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108).

Käsityön oppiaineen juurtumisen koulumaailmaan sai aikaan Uno Cygnaeus puolustamalla käsityön merkitystä ihmisen monipuolisen kehittymisen kannalta (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108; Metsärinne 2008, 18). Käsityön oppiaineen on alusta asti nähty edistävän ja tukevan oppilaan tietoja, taitoja ja tasapainoista kokonaispersoonallisuuden kasvua (Kaukinen 2004, 20). Käsityön oppiaine oli aluksi jakautunut tyttöjen käsityöhön ja poikain käsityöhön (Kantola 1997, 52–53).

Vaikka Cygnaeus toi käsityön oppiaineen koulujen opetusohjelmiin, oli sen määritelmä kuitenkin epäselvä ja tästä johtuen tulokset vaatimattomia. Vasta vuonna 1881 käsityön oppiaineen opetusta tarkennettiin mallikursseilla eli sen aikaisilla opetussuunnitelmilla. Näillä mallikursseilla pyrittiin yhtenäistämään koulujen opetusta. Mallikurssit määräsivät, että koulujen oli laadittava joka lukuvuodelle työsuunnitelma ja työskentelyssä etenemisen tuli tapahtua yksinkertaisesta vaikeampaan oppilaan edellytykset huomioiden. (Nurmi 1988, 12.)

Mallikursseja seurasivat mallisarjat, jotka otettiin käyttöön vuonna 1887, jotta käsityötaitoissa saavutettaisiin riittävä taso jokaisessa koulussa (Metsärinne 2008, 19). Mallisarjat jakautuivat perusmallisarjaan, jota käytettiin opetuksen perustana ja täytetyösarjaan, joka

olivat tarkoitettu lisätöiksi oppilaille. Molemmissa sarjoissa oli 70 kuvitettua esinettä ja yhdestä esineestä oli aina sekä malli että piirustus. Malli oli oppilaalle, ja se tuli olla aina oppilaiden näkyvissä. Piirustukset olivat tarkoitettu pääasiassa opettajalle tarkempia mittoja ja yksityiskohtia varten. (Kantola 1997, 22.) Tällöin käsityö toteutettiin vahvasti opettaja-johtoisesti mallintamisen kautta.

Vuonna 1912 työharjoitussarjat korvasivat mallisarjat ja käsityön oppiaineesta alettiin käyttää nimityksiä tekstiilityö ja veisto (Metsärinne 2008, 25). Arjen käsityöt määrittivät tekstiilityön tyttöjen ja veiston poikien käsityön oppiaineeksi (Heikkinen 2006, 32). Työharjoitussarjat olivat pitkään poikien käsityön tunneilla tapahtuvan työskentelyn perustana ja ne monipuolistivat käsityön opetusta, sillä niihin oli otettu mukaan metallityöt. (Kantola 1997, 25–27). Tyttöjen käsityöt muodostuivat pitkälti kodinhoitoon liittyvistä asioista, kuten kangaspuiden käytöstä, puku- ja liinavaateompelusta tai sukankudonnasta (Simpanen 2003, 13).

Sodan aikaan, vuonna 1941 käsityön oppiaine tuli pakolliseksi kouluissa lukuun ottamatta klassisia poikalyseoita (Simpanen 2003, 22). Käsityön oppiainetta pidettiin tärkeänä ja kansakouluissa tehtyjen tiedustelujen mukaan veisto oli poikien eniten arvostama oppiaine. Tekstiilityö koettiin mieluisaksi, vaikkei se saanutkaan aivan yhtä suurta suosiota kuin veisto. (Bruhn 1965, 118.) Teollistuminen 1940- ja 1950-luvuilla näkyi käsityön oppiaineessa (Kananoja 1991, 2, 14). Kone- ja sähköoppi tulivat mukaan veiston opetussisältöihin ja komiteamietinnöissä painotettiin käyttämään materiaaleja monipuolisesti. Poikien käsityön opetus ei saanut enää koostua pelkästään puunveistosta. (Komiteamietintö 1952, 181.) Tähän aikaan ammatillisen koulutuksen tarve oli suuri, mikä korosti käsityön oppiaineen merkitystä koulussa (Kananoja 1991, 16).

## **2.2 Kansakoulusta peruskouluun**

Vuosina 1972–1977 siirryttiin peruskoulujärjestelmään, joka kesti jokaisella oppilaalla yhdeksän vuotta (Numminen 2000, 37). Tällöin käsityön oppiaineen keskeisinä tavoitteina

nähtiin persoonallisuuden kehittäminen monipuolisin menetelmin, tarkoituksenmukaisten valintojen tekeminen, jo valmiiden tavaroiden hoitaminen ja korjaaminen sekä esteettisyys. Käsitöistä muokkaantui enemmänkin yleissivistävä kuin eri ammattialoihin valmentava oppiaine. (Metsärinne 2008, 78.)

Vuonna 1970 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa tekstiilityön nimi pysyi ennallaan, mutta veiston nimi muuttui tekniseksi työksi. Vuoden 1970 tekstiilityön ja teknisen työn opetussuunnitelmat korostivat taitoja, joita useimmat ihmiset tarvitsevat arjessa (Kouluhallitus 1970a, 4; Kouluhallitus 1970b, 2). Jo tuolloin nostettiin opetussuunnitelmissa esille rooliton käsityönopetus, jolloin erittelyä sukupuolien mukaan eri materiaalien käsittelyyn ei tulisi tehdä (Kouluhallitus 1970b, 4–5).

Vuoden 1988 Peruskoulun opetuksen opas johdatti opettajat toteuttamaan opetustaan aihepiirityöskentelyn ja ongelmanratkaisun keinoin. Lisäksi siinä painotettiin siirtymää esinekeskeisestä käsityön oppiaineesta kohti laajempaa tekniikan oppimista. (Kouluhallitus 1988a, 13, 18; Kouluhallitus 1988b, 2.) Metsärinne (2008, 86) tulkitsee tämän niin, että opetussuunnitelma pyrki näkemään käsityön oppiaineen tavoitteet osana luovaa tuotesuunnittelua. Opetussuunnitelma korosti käsityön oppiaineen sukupuolisidonnaisuuden häviämistä (Marjanen 2012, 235–236).

Vuoden 1994 opetussuunnitelma pyrki uudistumaan yhteiskunnan muutosten tahdissa. Opetussuunnitelmassa painotettiin enemmän koulukohtaisia opetussuunnitelmia, jotta opettajat pääsisivät vaikuttamaan toimintansa suunnitteluun. Näin ollen valtakunnallinen opetussuunnitelma ei määrittänyt enää yhtä tarkasti oppiaineiden sisältöjä kuin aiemmin. (Opetushallitus 2000, 8–9.) Käsityön oppiaine oli vuoden 1994 opetussuunnitelmassa yleissivistävä, käden taitoja kehittävä ja työntekoon kasvattava oppiaine. Opetussuunnitelmassa oli vielä vahvasti esillä työkasvatuksellinen näkökulma. (Opetushallitus 2000, 104–105.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa käsityön oppiaine perustui tuottamistoimintaan, jossa tuli ottaa huomioon niin oppilaan oman elämän hallinta kuin yhteiskunnalliset tarpeet. Kä-

sityön oppiaineen tavoitteena oli prosessi, jonka aikana tapahtuu kehitystä oppilaan luovuuden, ajattelun ja itsetunnon saralla. Oppilaan oppimisessa korostui kokonaisuuksien hallinta ja itsenäinen työprosessi. (Opetushallitus 2000, 104–105.)

Käsityön oppiaine näyttäytyi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa oppiainekokonaisuutena, joka ei ole sukupuolisidottua. Se oli tarkoitettu kaikille oppilaille, jonka lisäksi oppilailla oli mahdollisuus painottua käsityön oppiaineen eri osa-alueille. Tavoitteena oli, että oppilas omaksuisi käsityön oppiaineessa konkreettisia selviytymistaitoja jokapäiväiseen elämäänsä. (Opetushallitus 2000, 104.)

## 3 KÄSITYÖN OPPIAINE NYT JA TULEVAISUUDESSA

### 3.1 Käsityön opetus nykypäivänä

Nykypäivänä käsityölle asetetut tavoitteet painottavat enemmän luovaa ongelmanratkaisua, tuotesuunnittelua sekä tarkoituksenmukaisten materiaalien valintaa ja käyttöä kuin työkasvatusta (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 65). Nämä tavoitteet on kirjattu valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, jotka luovat pohjan kaikissa kunnissa sekä kouluissa laadittaville opetussuunnitelmille (Opetushallitus 2004, 10). Opetussuunnitelman perusteissa määritellään käsityön opetuksen tavoitteet, jotka tarkentuvat kunnallisessa ja koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa.

Käsityön opetuksessa on tärkeää, että oppilas ymmärtää käsityöllä olevan merkitys ihmisen hyvinvoinnissa (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 24). Liikkeelle lähdetään oppilaan omista kokemuksista, jotka ohjaavat opetusta. Käsillä työskentely, tuotteiden valmistus ja ilmaisu ovat keskeisiä käsityön opetuksen työskentelymuotoja. (Opetushallitus 2014d.) Käsityön opetuksen tehtävä on oppilaan käsityötaitojen kehittäminen niin, että hänen itsetuntonsa kasvaa ja hän kokee iloa sekä tyydytystä työskentelystä (Opetushallitus 2004, 242).

Opetuksessa painotetaan esteettistä, kestävän kehityksen ja käyttötarkoituksen mukaista tuotetta, mediataitoja sekä ympäristön ja oman toiminnan havainnointia (Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 25). Oppilas oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja hänen vastuuntuntonsa kasvaa (Opetushallitus 2004, 242). Tavoitteena on taitojen, tietojen, tekniikoiden ja materiaalien sekä työvälineiden käytön kehittyminen eli monipuolinen aineenhallinta (Opetushallitus 2014d). Oppilas oppii suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti omiin valintoihinsa sekä tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin (Opetushallitus 2004, 242).

Oppilaan itseilmaisun oppiminen käsityön eri osa-alueilla on yksi käsityön perusopetuksen tavoitteista. Nämä osa-alueet ovat esinesuunnittelu ja valmistus, tekstiilin ja vaatetuksen suunnittelu ja valmistus sekä ympäristön suunnittelu ja rakentaminen. Käsityöilmaisussa keskeistä on kulttuuriperintö, taiteidenvälisyys ja luonnontuntemus. Oppilas oppii käsityön opetuksen avulla arvostamaan kädentaitoja ja käsitöiden kulttuurisia merkityksiä. Käsitöiden avulla harjoitellaan taitoja, joita tarvitaan jatko-opinnoissa, harrastamisessa ja visuaalisen kulttuurin kehittämisessä. (Opetushallitus 2014d.)

Käsityön opetus tulee toteuttaa vastaamaan oppilaan kehitysvaiheita esimerkiksi aihepiireittäin tai erilaisilla projekteilla. Opetuksen tulee olla tutkimista, kokeilemista ja keksimistä. Tavoitteena on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon. Lisäksi oppilaan luovuus, esteettiset, tekniset ja psyykkis-motoriset kyvyt, ongelmanratkaisutaidot sekä ymmärrys teknologian arkipäivän ilmiöistä kehittyvät. Opetuksessa tutustutaan suomalaiseen ja muiden kansojen käsityön kulttuuriperinteeseen. (Opetushallitus 2004, 242.)

Vuosiluokalla 1-4 käsityön opetus noudattaa näitä periaatteita ja lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että opetus toteutetaan samansisältöisenä kaikille oppilaille. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus sisältää tekniikoita ja taitoja tekstiili- ja teknisestä työstä. Vuosiluokilla 5-9 käsityön opetuksessa syvennetään ja kartutetaan aikaisemmin opittuja taitoja pyrkien samalla kohti itsenäisempää työskentelyä. Oppilasta rohkaistaan luovempaan suunnitteluun ja itseohjautuvampaan työskentelyyn kuin luokilla 1-4. Opetus koostuu tekstiilityön ja teknisen työn sisällöistä, jotka toteutetaan kaikille oppilaille yhteisesti. Tämän lisäksi oppilaille voidaan antaa mahdollisuus painottua käsityöopinnoissaan toiseen näistä. (Opetushallitus 2004, 242–244.)

Kun oppilas saa valita tekstiilityön ja teknisen työn väliltä (Opetushallitus 2004, 242–244) se tarkoittaa usein Lepistön (2010, 60) mukaan sitä, että tytöt painottuvat käsitöissä tekstiilityöhön ja pojat tekniseen työhön. Valintaan vaikuttavat vanhemmat ja kaverit (Lepistö



2010, 60) sekä opettaja. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus onkin keskeisessä osassa oppilaan motivaation ja oppimistyylin syntymisen kannalta (Suojanen 1993, 130).

### 3.2 Käsityön oppiaineen tulevaisuus

Vuoden 2014 loppuun mennessä ilmestyy uusi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*, joka otetaan käyttöön 1.8.2016. Tästä opetussuunnitelmasta on saatavilla *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luonnos 19.9.2014* (OPS 2016 19.9.2014 luonnos), johon on koottu jokaisen oppiaineen kohdalta keskeisimmät asiat. Käsityön oppiaineen osalta mainitaan, että luokilla 1–9 käsityön oppiaineen tehtävänä on oppia ja soveltaa käsitöihin liittyvien käsitteiden ja sanaston hallintaa. Tavoitteena on opastaa oppilasta tekemään oikeanlaisia valintoja materiaalien, työstämismenetelmien, työvälineiden, koneiden ja laitteiden välillä sekä oppia työskentelemään niiden avulla. (Opetushallitus 2014a, 51; Opetushallitus 2014b, 125; Opetushallitus 2014c, 188.)

*OPS 2016 19.9.2014 luonnoksen* mukaan käsityön oppiaineen opetukseen sisältyy kulttuuristen, sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja teknologisten ilmiöiden tutkiminen. Käsityön oppiaineessa hyödynnetään muissa oppiaineissa saatua tietoa ja taitoa sekä pyritään haastamaan oppilas suhtautumaan arvioiden ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kohtaan oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden näkökulmista. (Opetushallitus 2014b, 125.)

Järnefelt ja Matinlauri (2014) ovat pohtineet Ops 2016 blogissa, millaisena käsityö nähdään opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa. Heidän mukaansa käsityö on sisällöltään laaja-alainen ja monimateriaalinen oppiaine. Oppilasta ohjataan kohti kokonaista käsityöprosessia, johon kuuluu tuotteen suunnittelu, valmistus ja arviointi. He mainitsevat, että opetukseen tulee sisällyttää luonto, rakennettu ympäristö sekä materiaalisen maailman tutkiminen, havainnoiminen ja soveltaminen. (Järnefelt & Matinlauri 2014.)

Järnefelt ja Matinlauri (2014) kirjoittavat, että opettajan tulee tarjota oppilaalle erilaisia käsityöllisesti ratkaistavia tehtäviä yksin ja ryhmässä. Tieto- ja viestintäteknikan hyödyn-

täminen ja valmistaminen kuuluvat osaksi käsityön opetusta. Heidän mukaansa käsityö on parhaimmillaan innostavaa ja moniaistillista kokemista sekä oman identiteetin rakentamista. Monipuolisen käsityön avulla kehitetään taitoja, joita tarvitaan useimmissa muuttuvan yhteiskunnan ammateissa. Järnefelt ja Matinlauri sanovatkin: “Monipuolisen käsityön osaamista voi pitää ihmisen perusoikeutena ja yhteiskunnan tarvitsemana luovuuden moottorina.” (Järnefelt & Matinlauri 2014.)

## 4 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Käsityön oppiaineella on pitkä historia, sillä se on ollut oppiaineena Suomalaisessa koulussa jo 1800-luvulta lähtien (Kokko 2004, 91; Anttila 2003, 77). Aikaisemmin käsityön opetuksen keskiössä oli arjessa tarvittavat taidot (Heikkinen 2006, 32; Simpanen 2003, 13), kun nykyaikana sen tehtävä on olla yleissivistävä oppiaine, jossa oppilas työskentelee käsillään kokien iloa ja tyydytystä työstään (Opetushallitus 2004, 242). Käsityön oppiaineen alkuaikoina opetus toteutettiin ositetun käsityön periaatteiden mukaisesti, jolloin oppilaan toiminta oli opettajan toiminnan jäljittelyä (ks. Metsärinne, 2008, 19; Kantola 1997, 22). Uuden opetussuunnitelman myötä käsityön opetus keskittyy entisestään kokonaisen käsityöprosessin hallintaan ja opetuksessa hyödynnetään uusia teknologian sovelluksia (Järnefelt & Matinlauri 2014).

Oppilaan ja opettajan välinen yhteistyö rakentaa käsityötunneille turvallisen työilmapiirin sekä auttaa oppilasta etenemään käsityöprosessinsa eri vaiheissa. (Kojonkoski-Rännäli 2010.) Monipuolisen käsityön avulla kehitetään taitoja, joita tarvitaan useimmissa muuttuvan yhteiskunnan ammateissa (Järnefelt & Matinlauri 2014). Näitä taitoja ovat muun muassa hienomotoriikkaa vaativat taidot, innovatiivisuus, suunnitteluntaidot ja teknologian hyödyntäminen. Käsityön oppiaineen työkasvatuksellinen tavoite ei siis ole kokonaan hävinnyt, mutta se on muotoutunut enemmän yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Yrittäjäyys, innovatiivisuus, tuotesuunnittelu ja -kehittely ovat taitoja, joita arvostetaan nyky-yhteiskunnassamme ja joita pystymme kehittämään käsityön opetuksen avulla.

Alati muuttuva yhteiskunta muokkaa käsityön opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Yhteiskunnan muutosten lisäksi oppilaiden valmiuksien ja mielenkiinnonkohteiden huomioiminen ovat laadukkaan oppimisen ja oppiaineen kehityksen kannalta tärkeitä. Oppilaiden käsityksiä käsityön oppiaineesta ei ole juurikaan tutkittu. Rajasimme tutkimuksen oppilaiden käsitysten tarkasteluun, sillä tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita oppi-

laat pitävät tärkeinä käsityön oppiaineessa ja mihin suuntaan käsityön opetusta tulee kehittää.

Tutkimusongelmat:

1. Millaisia käsityksiä kuudennen luokan oppilailla on käsityön oppiaineesta?
2. Miten kuudennen luokan oppilaat haluavat kehittää käsityön oppiainetta?

Ensimmäisen tutkimusongelman tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva oppilaiden käsityökokemuksista alakoulun ajalta. Halusimme saada tietoomme, millaisia aikaisempia kokemuksia oppilailla oli esimerkiksi töistä, tekniikoista, tiloista, käsityöprosessista, ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta käsityön oppiaineen tunneilla. Toisen tutkimusongelman tarkoitus on kehittää käsityön oppiainetta oppilaslähtöisesti. Selvitimme, mitä asioita oppilaat pitävät siinä tärkeinä ja millaista käsityön opetus on parhaimmillaan heidän mielestään.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ FENOMENOGRAFIA

Toteutimme tutkimuksemme fenomenografisena tutkimuksena. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja koetuista ilmiöistä. Käsitys on ihmisen rakentama perusteltu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen 1994, 114–117.) Tutkimuksemme tutkittava käsitys on käsityö oppiaineena ja kuudennen luokan oppilaat ihmisiä, joiden käsityksiä tutkimme. Fenomenografia vertailee eri ihmisten käsityksiä ilmiöistä (Ahonen 1994, 117). Tutkimuksessamme vertailimme oppilaiden käsityksiä käsityön oppiaineesta. Fenomenografian tavoitteena on saada kuva siitä, miten tutkimushenkilöt näkevät ja kokevat ympäröivän maailman (Marton 1981, 177).

Fenomenografinen tutkimussuuntaus on nuori laadullisen tutkimuksen menetelmä (Häkkinen 1996, 6). Fenomenografia -termiä ovat käyttäneet teksteissään jo Sonneman vuonna 1954 ja Needleman vuonna 1963 (Niikko 2003, 8-10), mutta sen katsotaan saaneen alkunsa Ruotsissa, Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla (Metsämuuronen 2001, 22). Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia ja hänen tutkimusryhmäänsä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Göteborgin yliopiston tutkimusryhmä INOM (INlärning och OMvärldsuppfattning) tutki oppimista ja saattoi alulle fenomenografisen tutkimussuuntauksen (Häkkinen 1996, 6). Martonin kiinnostus fenomenografiaan syntyi hänen käytännön tarpeistaan ratkaista oppimisen ja koulutuksen ongelmia (Niikko 2003, 10–11). Termi fenomenografia otettiin käyttöön vuonna 1979 (Marton 1986, 141).

Vaikka fenomenografia on kehitetty tutkimaan oppimista koskevia käsityksiä (Marton 1986, 141), sitä on nykypäivänä käytetty menetelmänä kuvaamaan käsityksiä eri arkipäivän ilmiöistä. Fenomenografiaa on käytetty tutkimusmenetelmänä pääosin Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa, joten esimerkiksi Yhdysvalloissa se on melko tuntematon. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.)

Suomessa fenomenografiaa on käyttänyt ensimmäisenä Järvinen tutkimuksessaan *Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seurantatutkimus* (1985), Engeström tutkimuksessaan *Terveyskeskuslääkäreiden työn kehittämistutkimus* (1990) sekä Gröhn tutkimuksessaan *Kotitalouden tieteenalaan liittyvien käsitysten muuttuminen korkeakoulutuksen eri vaiheissa* (1991) (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Ilmiöitä voidaan tutkia kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulma tutkii maailmaa tutkijan omasta näkökulmasta. Tällöin tutkija asettaa itsensä vastatusten maailman kanssa ja tekee tulkintoja siitä. Toisen asteen näkökulmassa tutkija laittaa itsensä vastakkain toisten ihmisten näkökulman, käsitysten tai kokemusten kanssa ja tekee päätelmiä maailmasta niiden perusteella. (Marton 1981, 178). Fenomenografia tutkii asioita toisen asteen näkökulmasta. (Marton 1981, 177). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ilmiöitä tai asioita tarkastellaan toisten ihmisten käsitysten tai kokemusten kautta (Niikko 2003, 24–25).

Martonin (1981, 178) mukaan on tärkeää tutkia maailmaa toisen asteen näkökulmasta kahdesta eri syystä. Ensimmäinen syy on se, että ihmisten kokemukset ja ymmärrys ovat itsenään jo arvokkaita ja siitä syystä merkittäviä tutkimuskohteita (Marton 1981, 178). Toiseksi syyksi Marton (1981, 178) mainitsee sen, että emme voi tutkia toisten henkilöiden kokemuksia ensimmäisen asteen näkökulmasta eli tutkijan omasta näkökulmasta. Vaikka tutkija olisikin perehtynyt laajasti tutkittavaan asiaan, ihmismieleen ja tutkittavan asian kontekstiin, hän ei voi tietää, miten tutkittavat henkilöt asian kokevat. (Marton 1981, 178.)

Fenomenografia on kiinnostunut erilaisista näkemyksistä ympäröivästä maailmasta (Marton 1986, 145). Sen mukaan jokainen ilmiö on nähtävissä ja ymmärrettävissä eri tavoin. Näitä tapoja on kuitenkin rajallinen määrä ja fenomenografia pyrkii löytämään ja kuvaamaan ne. (Marton 1986, 143.) Tutkimuksemme tavoitteena ei ollut selvittää, millaisia mahdollisia käsityön oppiaineen käsityksiä on olemassa vaan selvitimme tietyn ryhmän eli kahden kuuden luokan oppilaiden käsityksiä käsityön oppiaineesta.

Fenomenografiassa on yhtymäkohtia Piaget'n kehityspsykologisiin tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon, joka tutkii käsitysten muodostamisen relaationaalisuutta (Niikko 2003, 8-9). Varsinkin Piaget'n kehityspsykologiset tutkimukset siitä, kuinka lapset hahmottavat ympäröivää maailmaa ovat olleet Martonin (1987, 22–23) mukaan merkityksellisiä fenomenografisen tutkimussuuntauksen muodostumiselle. Suurin ero näiden kolmen tutkimussuuntauksen ja fenomenografian välillä on kuitenkin se, että fenomenografinen tutkimusote painottaa enemmän ajattelun sisällöllisiä näkökulmia ja sisällön laadullisia eroja (Häkkinen 1996, 7-9).

Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan havaita joitain fenomenologisen tutkimuksen piirteitä (Niikko 2003, 12), vaikka useiden tutkijoiden mielestä fenomenologialla ei ole ollut suurta ohjaavaa roolia fenomenografisen tutkimussuuntauksen muodostumisessa (Häkkinen 1996, 10). Niikko (2003, 12) kuvaa fenomenografian kuitenkin kiinnittyneen ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan käyttämiensä käsitteiden takia. Molemmissa tutkimussuuntauksissa kiinnostuksen kohteena ovat ilmiöt eli fenomeenit ja lähtökohtana se, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset kokevat eri tavoin (Niikko 2003, 13–14).

Erona fenomenografian ja fenomenologian välillä on niiden tutkimusotteen perspektiivin valinta (Niikko 2003, 15). Fenomenologia tutkii ihmisen kokemuksia ensimmäisen asteen näkökulmasta (Häkkinen 1996, 10; Marton 1981, 180–181), jolloin tutkija itse orientoituu ympäröivään maailmaan ja tekee siitä päätelmiä (Järvinen & Järvinen 2004, 83). Fenomenografisissa tutkimuksissa käytetään taas toisen asteen näkökulmaa (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Marton 1981, 177, 180–181), jolloin keskiössä on tietyn joukon käsitykset ympäröivästä maailmasta.

Fenomenologia tutkii esimerkiksi koulun käsityön oppiainetta ja fenomenografia puolestaan tutkii ihmisten käsityksiä koulun käsityön oppiaineesta. (ks. Marton 1981, 180–181.) Näin ollen fenomenografit eivät pyri kuvaamaan maailmaa sellaisenaan vaan tietyn henkilön tai joukon näkökulmasta (Marton 1986, 145). Fenomenologia painottaa ihmisen omaa

näkökulmaa, kun fenomenografian perspektiivinä ovat muiden käsitykset todellisuudesta (Niikko 2003, 15–16).

Niin fenomenografinen kuin fenomenologinenkin tutkimussuuntaus näkevät keskeisenä sen, että maailma koetaan kokemusten kautta (Niikko 2003, 15). Fenomenologia painottaa ilmiön *olemuksen* löytämistä erilaisista kokemuksista, kun fenomenografian tarkoituksena on kuvata ilmiötä erilaisten kokemusten *variaatioiden* kautta. Näin ollen fenomenografiassa ei tutkimuskohteena ole elämismaailma itsessään, vaan yksilöiden uudelleen kontekstualisoidut käsitykset tästä elämismaailmasta. (Häkkinen 1996, 11.)

Fenomenologit pyrkivät kuvaamaan maailmaa sellaisenaan ilman kulttuurista oppimista ja sen vaikutusta. Näin ollen fenomenologiassa on tärkeää erottaa esireflektiivinen kokemus ja käsitteellinen ajattelu toisistaan. (Niikko 2003, 19–20.) Fenomenografiassa kulttuurinen oppiminen voi kuitenkin olla osana tutkimusta (Häkkinen 1996, 11–12), joten suurta eroa esireflektiivisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välillä ei tehdä (Niikko 2003, 20).

Tutkimuksemme alussa meille oli epäselvää, olisiko tutkimustapamme enemmän fenomenografinen vai fenomenologinen. Käytimme paljon termiä kokemus, joka viittaa enemmän fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Yllämainitut erot selvitettyämme meille rakentui kuitenkin selkeä käsitys siitä, että tutkimusotteemme on fenomenografinen. Olimme kiinnostuneita tutkimaan juuri nyt kuudennella luokalla olevien oppilaiden käsityksiä käsityöstä oppiaineena, joten perspektiivinämme on toisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulman korostaminen oli meille tärkeää, sillä halusimme asettua oppilaiden asemaan ja nähdä käsityön oppiaineen heidän silmin.

Fenomenografinen tutkimus sijoittuu yleensä oppimisen kentälle, mikä käsitetään ajattelun laadullisena muutoksena (Ahonen 1994, 118). Fenomenografiassa kiinnostus on toisten ihmisten käsitysten tutkimisessa (Niikko 2003, 24). Meidän tutkimuksemme keskiössä on oppiminen sekä koulukonteksti ja tutkimme oppilaiden kokemus- ja käsityksmaailmaa, joten nämäkin näkökulmat puolsivat fenomenografista tutkimusotetta.



Fenomenografiassa *kokemus* nähdään prosessina, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennuksen. Kokemus näyttäytyy käsitysten kautta. Aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttamassa uusien käsitysten syntymiseen, mutta uudet käsitykset voivat lähes kokonaan muuttaa vanhat käsitykset. (Niikko 2003, 24–25.) Tutkimuksemme oppilaat ovat kuuden kouluvuoden ja mahdollisesti niitä edeltävien varhaiskasvatusvuosien aikana saaneet paljon kokemuksia käsityöstä. Näiden kokemusten avulla he ovat muodostaneet omat käsityksensä ja tutkimuksessa haluamme selvittää näitä käsityksiä sekä niiden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.

*Käsitykset* ovat fenomenografisessa tutkimuksessa yksilön tapoja sitoa itsensä ympäröivään yhteiskuntaan ja maailmaan. Käsitykset voivat näyttäytyä eri ihmisille eri tavoin ja tästä syystä fenomenografian tausta-ajatuksena onkin tutkia, miten ryhmä kokee, käsittää ja ymmärtää samanlaisia asioita eri tavoin. (Niikko 2003, 26–27.) Tutkimuskohteenamme on suunnilleen samanikäiset ja kehitystasoltaan samassa vaiheessa olevat oppilaat. Heidän käsityksensä käsityöstä ovat luultavasti hyvin erilaisia ja siksi tutkimme fenomenografiseen tyyliin samankaltaisten ryhmien käsitysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Fenomenografian tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää kokemuksia (Marton 1981, 180). Näiden kokemusten avulla ihmiset muodostavat käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Häkkinen 1996, 23). Kokemus nähdään fenomenografiassa ihmisen ja maailman välisenä sisäisenä sekä erottamattomana suhteena (Yates ym. 2012, 96). Ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta muodostunut käsitys on pohjana fenomenografiselle tutkimukselle (Ahonen 1994, 116). Käsitykset poikkeavat toisistaan riippuen ihmisen kokemus- ja viitetaustasta (Ahonen 1994, 114). Tutkimustulostemme avulla pystymme luomaan kuvan oppilaiden käsityksistä käsityön oppiaineesta ja niiden avulla pystymme selittämään käsityön opetuksen tämän hetkistä tilaa sekä kehityssuuntaa.

Fenomenografian mukaan ihmisen tapa kokea asioita suhteutuu ihmisen tietoisuuden rakentamiseen. Tietoisuus jaetaan kahteen eri aspektiin: mitä-aspektiin ja kuinka-aspektiin.

(Niikko 2003, 17.) Mitä-aspekti tarkoittaa ajattelun kohdetta ja kuinka-aspekti puolestaan sitä, miten tämän kohteen rajaamme (Järvinen & Järvinen 2004, 83–84). Kun ihminen on tietoinen, hän on tietoinen jostain (mitä) ja siitä jostain jollain tapaa (kuinka) (Niikko 2003, 17–18). Kuinka-aspekti määrittää mitä-aspektin (Järvinen & Järvinen 2004, 84). Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ovat tietoisia käsityöstä oppiaineena ja he ovat siitä tietoisia jollakin tavalla. Jotta voimme määrittää käsityön oppiaineena oppilaiden näkökulmasta, tulee meidän ensin selvittää, kuinka he sen näkevät.

Fenomenografisen tutkimuksen yksi tavoite on kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista käsin noudattaen niiden omaa logiikkaa. Käsityksiä ei saa laittaa paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen vaan kaikki käsitykset ovat sisällöllisesti arvokkaita sellaisinaan. (Ahonen ym. 1994, 119.) Tutkimuksessamme kaikkien oppilaiden käsityökokemukset ja -käsitykset ovat yhtä arvokkaita, eikä niitä laiteta paremmuusjärjestykseen.

## 6 AINEISTO

### 6.1 Haastattelun suunnittelu ja kyselylomake

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto koostuu yleensä kirjalliseen muotoon muokatuista asiakirjoista. Näitä voivat olla muun muassa avoimet tai teemoittain etenevät yksilöhaastattelut, ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, dokumentit, kyselyt tai näiden yhdistelmät. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Yleisin tiedonhankintamenetelmä on kuitenkin avoin yksilöhaastattelu (Marton, 1986, 141). Tämän tutkimuksen aineistonkeruun olemme toteuttaneet teemoittain etenevillä kyselylomakkeilla sekä ryhmähaastatteluilla. Ryhmähaastatteluiden aineisto osoittautui niin laajaksi ja monipuoliseksi, että jätimme kyselylomakkeen analysoinnin pois tutkimuksesta. Kyselylomakkeella oli tästä huolimatta tärkeä rooli tutkimuksessa, sillä se johdatti oppilaat pohtimaan omia kokemuksiaan käsityön oppiaineesta ennen haastattelua.

Valitsimme ryhmähaastattelun aineistonkeruutavaksemme, koska se on oppilaille helpompi ja turvallisempi haastattelun muoto kuin yksilöhaastattelu. Oppilaat saavat toisiltaan tukea (Scott 2008, 92) ja uskaltavat rohkeammin kertoa oman mielipiteensä. Toisaalta ryhmähaastattelun pienenä riskinä on se, että oppilaat voivat yrittää saada toisten oppilaiden hyväksyntää ja suosiota sanomisillaan. Näin ollen heidän vastauksensa saattavat rakentua niiden perusteella ja olla vääristyneitä. (Scott 2008, 92.) Tästä huolimatta koimme, että yksilöhaastattelut olisivat olleet liian painostavia oppilaiden mielestä. Meitä oli kaksi haastattelijaa, jolloin oppilas olisi joutunut yksin kahden aikuisen eteen.

Aloitimme kyselylomakkeen hahmottelun pohjaamalla sen kysymykset käsityön eri aihealueisiin, jotka olivat tutkimuksemme kannalta oleellisia. Näitä aihealueita ovat prosessi, produkti ja tekniikat sekä kokonainen ja ositettu käsityö. Kun lomake alkoi hahmottua, lisäsimme siihen vielä kysymyksiä yleisesti käsityöstä, käsityötuntien ilmapiiristä ja käsityö-

kokemuksiin vaikuttavista ihmisistä. Haastattelun runko hahmottui samanaikaisesti kyselylomakkeen kanssa ja ne tukivat toinen toistansa. Halusimme pitää haastattelurungon vapaana, sillä haastattelukysymykset eivät saisi perustua tutkijan oletuksiin tutkittavasta ilmiöstä, vaan kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia (Niikko 2003, 31). Näin haastateltavat saivat painottaa juuri niitä asioita, joita haluavat.

Tutkijoina meillä molemmilla on suhteellisen laaja teoriapohja ja kokemustausta tutkittavasta ilmiöstä eli käsityön oppiaineesta. Olemme molemmat käyneet yhteisen käsityön lyhyen sivuaineen ja tehneet kandidaatintutkielman aiheeseen liittyen. Näin ollen meidän oli tiedostettava omat lähtökohtamme ja tietoisuutemme, jolloin puhutaan tutkijan intersubjektiiivisuudesta. Tällöin pystyimme havainnoimaan omien lähtökohtien vaikutusta haastateluun. (Ahonen 1994, 136–137.) Tämä oli tärkeää tiedostaa, jotta emme rakentaisi haastattelea omien mielipiteidemme varaan.

Kyselylomake ja haastattelurunko muodostuivat melko nopealla aikavälillä ja saimme graduohjaajaltamme asiantuntijakommentteja sekä hyviä muutosehdotuksia. Lisäksi testasimme kyselylomaketta kahdella tutulla lapsella, jotka olivat iältään 9- ja 12-vuotiaita. Halusimme testata kyselylomakkeen nimenomaan lapsilla, jotta heiltä tulisi kommentteja siitä, oliko kysymykset ymmärrettäviä ja vastasivatko ne heidän taitotasoaan. Saimmekin testauksista arvokasta informaatiota muutamasta kyselylomakkeen kysymyksestä, jotka muuttimme selkeämpään muotoon.

Olimme pohtineet jo aikaisemmin tulisiko meidän avata kyselylomakkeessa ja haastatteleissa esiintyvät sanat tekniikka ja ilmapiiri, koska ne ovat melko abstrakteja sanoja. Testihenkilöt olivat sitä mieltä, etteivät aivan ymmärtäneet, mitä näillä käsitteillä tarkoitimme. Tässä vaiheessa päätimme muuttaa kokonaan ilmapiiri-sanana tunnelmaksi, koska se on helpommin ymmärrettävä. Tekniikka-sana oli niin olennainen osa tutkimusta, että päätimme suullisesti avata sen tutkimusjoukolle ennen kyselylomakkeen täyttämistä. Kyselylomake löytyy liitteestä 1 ja haastattelurunko liitteestä 2.

## 6.2 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen aineiston muodostavat kuudennen luokan oppilaiden vastaukset haastatteluisissa. Valitsimme kuudennen luokan oppilaat tutkimusjoukoksemme, koska heillä on usean vuoden kokemus käsityön oppiaineesta. Lisäksi kuudennen luokan oppilaat ovat siinä iässä, että he ovat muodostaneet omat mielipiteensä käsityön oppiaineesta ja osaavat perustella niitä.

Tutkimukseen osallistuvat luokat valittiin kahdesta eri koulusta, jossa toisessa opiskellaan käsityötä niin sanottuna yhteisenä käsityönä ja toisessa oppilaat valitsevat joko tekstiilityön tai teknisen työn. Kaikki oppilaat, jotka olivat suostuneet täyttämään lomakkeen ja joiden vanhemmat olivat antaneet luvan siihen, täyttivät lomakkeen. Pyysimme oppilaita laittamaan lomakkeeseen oman nimensä, jotta olisimme pystyneet myöhemmin tunnistamaan haastatteluun osallistuvien oppilaiden lomakkeet ja vahvistamaan heidän vastauksensa lomakkeista.

Haastatteluihin osallistui 16 oppilasta, jotka olivat 5-6 oppilaan ryhmissä. Pyysimme opettajaa valitsemaan haastatteluun luokasta sellaiset oppilaat, joilla on hyvät vuorovaikutustaidot ja jotka osaavat hyvin perustella ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Haastatteluryhmät muodostettiin niin, että ryhmässä oli vain yhteisen käsityön, tekstiilityön tai teknisen työn oppilaita.

## 6.3 Eettiset näkökohdat

Hyvä eettinen tutkimus on avointa tutkimusta. Tutkimusta ei voi perustaa vallitseviin normeihin ja totuuksiin vaan tutkijalla tulee olla kriittinen tarkastelutapa normeja ja totuuksia kohtaan. (Hirvonen 2006, 46.) Tämän vuoksi tutkijoiden tulee olla avoimia ja rehellisiä tutkimuksen sisällöstä ja sen tuomista hyödyistä. Informaatio tulee muokata sopivaksi ja ymmärrettäväksi jokaisen vastaanottajan kehitystaso huomioon ottaen. (Mäkinen 2006, 65–66).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 4) mukaan tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja tutkimuslupa annetaan kirjallisesti tai suullisesti. Tutkimuksen teko koulussa vaatii lupia monelta eri taholta. Luvat tarvitaan kaupungin opetustoimelta, koulun rehtorilta ja opettajalta, oppilailta sekä heidän huoltajiltaan. (Mäkinen 2006, 65–66.) Tutkimuksemme tutkimusluvut hankittiin tutkimuslupa -lomakkeilla, jonka kaikki tutkimukseen liittyvät henkilöt lukivat ja allekirjoittivat. Koska oppilaat ovat alaikäisiä, annoimme huoltajille ensisijaisen vapauden päättää, osallistuuko heidän lapsensa tutkimukseen (ks. Setälä 2010). Tutkimuslupahakemukset löytyvät liitteistä 3–6.

Voidaan helposti ajatella, ettei huoltajilta tarvitse kysyä tutkimuslupaa, kun tutkimusta tehdään koulun yhteydessä ja siinä ei puututa oppilaiden tai opettajan fyysiseen koskemattomuuteen (Kuula 2006, 153). Opettaja tai rehtori voi määrittää tutkimukseen osallistumisen olevan osa koulutyötä ja tällöin tutkimuslupaa ei tarvitse kysyä oppilaiden huoltajilta (Ervast 2014). Yleisesti riittävänä nähdään huoltajien informointi etukäteen tulevasta tutkimuksesta, jolloin he voivat halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen kyseiseen tutkimukseen (Nieminen 2010, 33). Tästä huolimatta koimme tärkeäksi kysyä luvat kaikilta tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä sekä oppilaiden huoltajilta. Jos huoltajat kuulisivat jälkikäteen heidän lapsensa osallistuneen tutkimukseen, olisimme voineet saada negatiivisia yhteydenottoja tai se olisi voinut olla muuten haitallista tutkimuksellemme (Kuula 2006, 153).

Lapsitutkimus on hyvä toteuttaa osana koulutyötä, jolloin tutkimukseen osallistuminen on lapselle luontainen kokemus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5–6). Toteutimme oman tutkimuksemme oppilaiden koulupäivän aikana. Tällöin oppilaiden oli helpompaa osallistua tutkimukseen, koska tutkimusympäristö oli heille tuttu ja tutkimus tapahtui osana heidän arkipäiväänsä.

Lapsia tutkittaessa on tärkeää edetä lasten ehdoilla. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla heille vapaaehtoinen ja positiivinen kokemus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5–

6.) Painotimme jo lupahakuvaiheessa, että tutkimus on täysin vapaaehtoinen, jolloin oppilailla oli mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Näin ollen muutama oppilas halusi jäädä pois tutkimuksesta. Pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollisen ja positiivisen kokemuksen oppilaille. Haastattelutilanteissa tartuimme oppilaista kumpuaviin ajatuksiin ja rakensimme haastattelun niiden varaan. Tästä syystä jokainen haastattelu poikkesi sisällöltään hieman toisistaan, koska oppilaat painottivat eri asioita.

Tutkimuksesta ei saa aiheutua minkäänlaista haittaa lapsen kasvulle ja kehitykselle (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5–6). Tutkimusaiheemme oli neutraali eikä kovin sensitiivinen, joten mielestämme tutkimuksesta ei ollut haittaa oppilaiden kasvulle ja kehitykselle. Koska tutkimusaihe oli neutraali ja oppilaille tuttu, pystyivät he helposti kertomaan omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan.

Tutkimukseen osallistuminen ei vaikuttanut mitenkään oppilaan arviointiin. Oppilaat olivat poissa opetuksesta haastattelujen ajan, mutta olimme informoineet opettajia tästä, joten he pystyivät tarvittaessa korvaamaan oppilaille menetetyn ajan. Kaikille tutkimukseen osallistuville taattiin anonymiteetti eikä heidän tietojaan, opettajien nimiä, rehtoreita tai koulua mainita tutkimuksessa. Tulosluvun aineistolainauksiin oppilaiden nimet on muutettu.

Tutkimukseen osallistuvat oppilaat pystyivät halutessaan vetäytymään tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio olisi poistettu tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, heidän vanhemmillaan ja opettajalla oli aina mahdollisuus ottaa yhteyttä meihin, jos jokin asia on epäselvää (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 6).

Tutkimuksemme tuloksien luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio, jolla tarkoitetaan monen tutkijan osallistumista tutkimukseen. Tutkijatriangulaatioissa tutkijoiden on oltava jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään ja perusteltava havaintojaan sekä näkemyksiään ilmiöstä.

Kahden tutkijan osallisuus tutkimukseen tarjoaa laajempia näkökulmia ja se monipuolistaa tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 70.)

#### **6.4 Aineistonkeruun toteutus**

Ensimmäinen tutkimuskoulumme eli yhteisen käsityön koulu sijaitsi kaupungissa, jossa tarvitsimme tutkimusluvut koulun rehtorilta, opettajalta, oppilailta ja vanhemmilta. Tässä kaupungissa tutkimuslupaa ei tarvinnut hakea erikseen kunnalta, jos tutkimuksessa oli mukana vain yksi kaupungin koulu. Tutkimuslupia varten otimme maaliskuun 2014 lopussa ensin yhteyttä koulujen rehtoreihin puhelimitse ja kerroimme, keitä olemme sekä mitä tutkimuksemme koskee.

Otimme yhteyttä useampaan yhteisen käsityön kouluun, joista osa kieltäytyi ja osa vastasi myöntävästi. Valitsimme tutkittavan koulun muiden joukosta ainoastaan sen takia, että heidän vastauksensa oli nopein. Kyseisen koulun rehtori antoi puhelimesta suostumuksen tutkimukseen ja tämän jälkeen laitoimme sähköpostia koulun kuudennen luokan opettajalle. Opettaja vastasi sähköpostissa myöntävästi, jonka jälkeen lähetimme hänelle oppilaiden, vanhempien ja opettajan tutkimusluvut sähköpostin liitteenä. Rehtorille laitoimme henkilökohtaisesti tutkimusluvan sähköpostilla. Tämän jälkeen opettaja välitti luvat vanhemmille ja oppilaille kotiin vietäväksi. Sovimme, että opettaja kerää kaikki luvat itselleen ja luovuttaa ne meille, kun tulemme keräämään aineistoa.

Opettaja soitti meille toukokuun alussa noin viikkoa ennen aineistonkeruuta ja kertoi saaneensa tutkimusluvut takaisin. Hänen mukaansa tutkimukseen oli osallistumassa riittävästi oppilaita. Tarkkaa osallistujamäärää hän ei vielä osannut tässä vaiheessa sanoa, sillä kaikkien lupalomakkeet eivät vielä olleet tulleet takaisin hänelle. Samalla sovimme aineistonkeruupäivän ja kellonajan, sekä annoimme vielä tarkemman kuvauksen aineistonkeruun etenemisestä. Päivää ennen aineistonkeruuta laitoimme vielä opettajalle sähköpostiviestillä toiveen, että oppilaat ottaisivat mieleen painuneen käsityön mukaan haastatteluihin, jotta keskustelun aloittaminen meidän ja haastateltavien välillä olisi sujuvampaa.



Ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä menimme yhteisen käsityön luokkaan ja aloitimme aineistonkeruun jakamalla kyselylomakkeet oppilaille. Kävimme oppilaiden kanssa yhdessä läpi, mitä tekniikka-käsitteellä tarkoitamme ja painotimme heitä vastaamaan oman mielipiteensä mukaisesti. Korostimme sitä, että vastaukset tulisivat ainoastaan meidän kahden nähtäväksi. Oppilaista 10 vastasi lomakkeeseen, jonka jälkeen keräsimme lomakkeet.

Lomakkeiden keruun jälkeen kokosimme haastateltavan ryhmän luokasta ja lähdimme heidän kanssaan erilliseen tilaan haastattelua varten. Opettaja oli yhteisesti oppilaiden kanssa keskustellut haastatteluun tulemisesta ja luokasta kahdeksan oli suostunut haastatteluun. Opettaja oli valinnut heistä kuusi, jotka olivat erityisen kiinnostuneita haastatteluun pääsemisestä. Meillä oli alun perin tarkoitus ottaa haastatteluun neljä tai viisi oppilasta, mutta päädyimme ottamaan kaikki kuusi, koska emme halunneet jättää yhtä ulkopuolelle.

Haastattelijan on oltava aktiivinen kuuntelija ja hänen on voitettava haastateltavan luottamus (Ahonen 1994, 136–137). Onnistuimme tässä mielestämme ensimmäisessä haastattelussa hyvin. Haastattelutilanne oli alusta asti rento ja oppilaat eivät selvästikään jännittäneet meitä. Olimme jännittäneet etukäteen sitä, olisivatko oppilaiden vastaukset vain kyllä- tai ei-vastauksia tai todella lyhyitä, mutta pelkomme osoittautui turhaksi. Oppilaat kertoivat hyvin monipuolisesti ja perustellusti omia mielipiteitään käsityöstä oppiaineena. Haastattelu kesti hieman yli tunnin.

Toisella paikkakunnalla tutkimuskohteenamme oli koulu, jossa oppilaat saivat valita viidennellä luokalla opiskelevatko tekstiilityötä vai teknistä työtä. Tällä paikkakunnalla tutkimuslupaa varten täytyi ensin saada koulun rehtorin alustava suostumus ja tämän jälkeen tutkimuslupa haettiin kunnalta.

Otimme maaliskuun 2014 alussa yhteyttä paikkakunnalla sijaitseviin kouluihin. Saimme ensin mukaan toisen koulun rehtorin ja kunnalta tutkimusluvan, mutta kyseisen koulun opettaja päätti vetäytyä luokkansa kanssa tutkimuksesta muutaman viikon miettimisen jäl-

keen. Aloitimme toukokuun 2014 alussa uudelleen tutkimuskoulun etsimisen ja usean puhelinoiton sekä sähköpostin jälkeen löysimme tutkimuskoulumme. Hankimme tutkimuslupaa varten heti suostumuksen sekä rehtorilta että opettajalta, jonka jälkeen laitoimme tutkimuslupahakemuksen kunnalle.

Opettaja välitti tutkimusluvut oppilaille sekä heidän vanhemmilleen ja saimme ne haltuumme, kun saavuimme kouluun. Aloitimme aineistonkeruun jakamalla oppilaille tutkimuslomakkeet. Olimme merkinneet tunnisteet tekninen työ ja tekstiilityö lomakkeiden yläkulmaan, jotta pystymme aineiston analyysivaiheessa erottamaan teknisen työn ja tekstiilityön oppilaiden lomakkeet toisistaan. Kävimme oppilaiden kanssa yhteisesti läpi lomakkeessa esiintyvän termin käsityön tekniikat ja selvensimme heille, mitä sillä tarkoitetaan. Lisäksi painotimme oppilaita vastaamaan rehellisesti ja oman mielipiteen mukaan.

Kerroimme oppilaille, että lomakkeet tulevat vain meidän kahden nähtäville, eivätkä niissä olevat vastaukset vaikuta oppilaiden arviointiin. Lomakkeeseen vastasi kahdeksan tekstiilityön oppilasta ja kuusi teknisen työn oppilasta. Olimme toivoneet opettajalta, että hän pyytää oppilaita tuomaan mukanaan haastatteluihin merkityksellisen käsityön, mutta yksikään oppilas ei tuonut niitä, joten toteutimme haastattelun ilman töitä.

Lomakkeen täytön jälkeen haastattelimme viittä teknisen työn oppilasta, jotka kaikki olivat poikia. Luokassa ei ollut muita halukkaita teknisen työn oppilaita tulemaan haastatteluun. Haastattelutilanne oli melko vauhdikas ja osalla oppilaista oli välillä vaikeuksia pysyä aiheessa. Tunnelma oli kuitenkin iloinen ja oppilaat kertoivat mielellään kokemuksistaan. Haastattelu kesti noin 25 minuuttia.

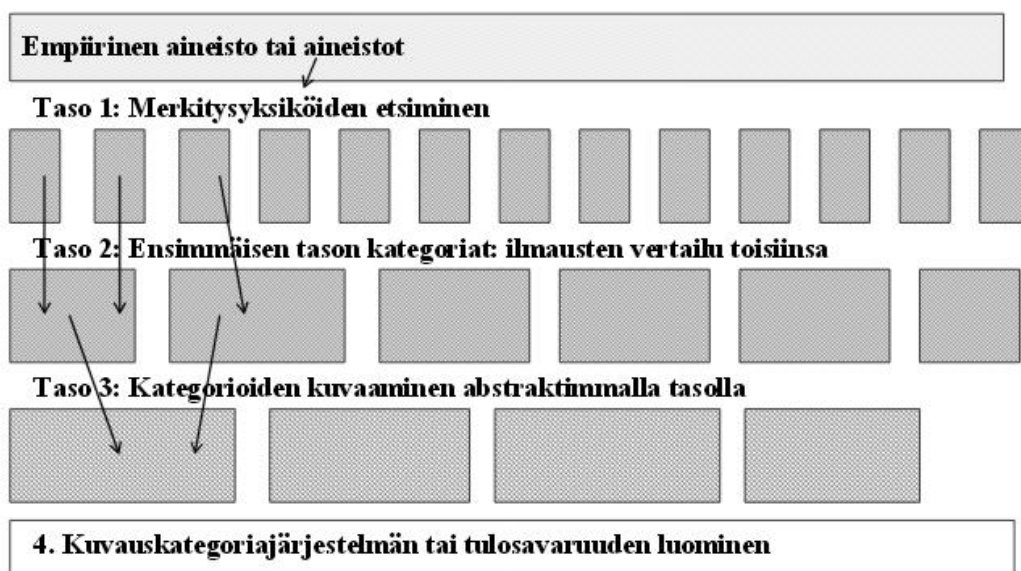
Teknisen työn oppilaiden haastattelun jälkeen haastattelimme tekstiilityön oppilaita, joita oli myös viisi. Nämä kaikki oppilaat olivat puolestaan tyttöjä. Luokassa ei ollut muita halukkaita tekstiilityön oppilaita tulemaan haastatteluun. Haastattelutilanne oli hieman vaikeutunut ja osa oppilaista ei uskaltanut tai halunnut sanoa juuri mitään. Muutama oppilas kertoi mielipiteensä ja kysyttäessä muutkin oppilaat vastasivat omien kokemusten mu-

kaan. Jouduimme hieman nopeuttamaan haastattelua, koska oppilailta oli muuta menoa heti haastattelun jälkeen. Haastattelutilanne kesti vajaa 20 minuuttia.

## 6.5 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston luokittelussa ja tulkinassa hyödynnetään kontekstianalyysiä. Aineiston analyysitapa perustuu kahden periaatteen ympärille. Ensimmäinen periaate on tutkimuksen toisen asteen näkökulma. Toinen periaate on tulokseksi saatujen kategorioiden riippuvuus tutkittavan ilmiön ominaisuuksista, jotka ovat sidottuja kontekstiin. Tutkimuksessa haastatteluista muodostetaan kokonaisuus, eikä niitä nähdä yksittäisinä tapauksina. (Häkkinen 1996, 39.)

Aineiston analyysi tapahtuu monessa eri tasossa, joilla kaikilla on oma merkityksensä ja vaikutuksensa tutkimuksen etenemisessä (Häkkinen 1996, 39). Huusko ja Paloniemi (2006, 167) jakavat fenomenografisen aineiston analyysin neljään eri tasoon. Nämä tasot on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Fenomenografisen analyysin eteneminen Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 166–167) fenomenografisen analyysin ensimmäisessä tasossa etsitään aineistosta kaikki ilmiötä kuvaavat merkitysyksiköt. Toisessa tasossa rakennetaan merkitysyksiköistä ensimmäisen tason kategoriat vertailemalla merkitysyksiköitä keskenään. Kolmannessa tasossa ensimmäisen tason kategoriat mukautuvat suuremmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin tarkastelun kohteena ovat jokaisen kategorian erikoispiirteet. Viimeisessä tasossa tutkija luo kategorioista kuvauskategoriajärjestelmän. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.) Tutkimuksemme analyysi noudattaa Huuskon ja Paloniemen fenomenografisen analyysin menetelmää ja etenee sen neljän tason mukaan.

Aloitimme aineiston analysoinnin litteroimalla haastattelun nauhoitukset. Jaoin yhteisen käsityön nauhoituksen puoliksi ja litteroimme kumpikin oman osuutemme. Tämän jälkeen toinen meistä litteroi tekstiilityön nauhoituksen ja toinen teknisen työn nauhoituksen. Litterointien jälkeen kävimme kumpikin läpi toisen litteroimat nauhoitukset. Näin saimme varmuuden siitä, että olimme kuulleet ja ymmärtäneet haastateltavien kommentit oikein. Tarkastelimme yhdessä vielä muutamaa kohtaa haastatteluista, joiden sisällöistä olimme epävarmoja. Yhdessä tarkastelu kuitenkin selvensi sisällön meille.

### **6.5.1 Merkitysyksiköitä etsimässä**

Litteroinnin jälkeen aloitimme merkitysyksiköiden etsimisen litteroiduista haastatteluaineistoista, mikä on fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Tulostimme litteroidun aineiston ja numeroimme käsin kaikki ilmaukset, joista käytämme tästä eteenpäin termiä merkitysyksiköt. Kävimme läpi tulostetut litteroinnit yhdessä kolmen eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa kävimme läpi tekstin ja alleviivasimme sieltä käsityön oppiaineeseen liittyvät ilmaukset sekä numeroimme ne. Kävimme läpi noin 50–100 merkitysyksikköä ennen kuin aloitimme toisen vaiheen.

Toisessa vaiheessa tarkastimme alleviivatut ilmaukset ja muutimme niitä tarvittaessa. Viimeisessä vaiheessa toinen meistä luki merkitysyksiköt paperista ja toinen kirjoitti ne ylös tietokoneella tiedostoon numerojärjestykseen. Lisäsimme merkitysyksiköiden eteen, kes-

kelle tai perään asiayhteyttä tarkentavia pätkiä haastatteluista sekä merkitystä kuvaavia kommentteja. Nämä kommentit palvelivat meitä myöhemmässä vaiheessa auttaen löytämään merkitysyksiköiden laajemman asiayhteyden.

Kävimme yhdessä läpi kaikkien ryhmien litteroidut haastatteluaineistot ja keskustelimme tarkkaan siitä, mitä merkitysyksiköitä otamme mukaan. Päädyimme ottamaan mukaan kaikki ilmaisut, jotka liittyivät jollain tavalla käsityön oppiaineeseen. Jätimme pois sellaisia ilmauksia, joissa oppilaat myötäilivät toisiaan esimerkiksi sanoilla *“joo”* tai *“mmm”*, koska merkitys ilmenee toisen oppilaan vastauksessa. Päädyimme tähän linjaan siitä syystä, että Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan tulkinnan tulisi kohdistua laajempaan asiayhteyteen, eikä pelkkiin yksittäisiin sanoihin.

Alussa koimme vaikeaksi pitää linja koko ajan samana, sillä välillä toiset asiat tuntuivat merkityksellisemmiltä kuin toiset. Kysymykset *“Kuuluuko tämä käsityön oppiaineeseen?”* ja *“Miten tämä liittyy käsityön oppiaineeseen?”* auttoivat meitä pitämään linjan. Tutkijan tulisikin käyttää apuna erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Sen lisäksi päädyimme usein keskustelemaan siitä, mikä sanonnassa oli tärkeää, sillä virkkeet olivat melko pitkiä ja niistä piti poimia mukaan vain merkityksellinen osa.

Jotkin virkkeet sisälsivät useita merkityksiä (ks. Ahonen 1994, 143), joten keskustelimme näissä tilanteissa siitä, mikä asia on relevanttia meidän tutkimuksemme kannalta. Merkitysyksiköiden etsiminen yhdessä ja asioista keskusteleminen avasi niitä paljon enemmän kuin yksin tehtynä. Jokainen merkitysyksikkö tuli mietittyä tarkkaan kahden tutkijan toimesta. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Merkitysyksiköiden etsimisen jälkeen aineistostamme nousi 1095 merkitysyksikköä. Yhteisen käsityön haastatteluista löytyi 663 merkitysyksikköä, teknisen työn haastattelusta 275 merkitysyksikköä ja tekstiilityön haastattelusta 140.

### 6.5.2 Ensimmäisen tason kategoriat

Analyysin toista vaihetta kutsutaan ensimmäisen tason kategorioiden luomiseksi ja siinä pyritään vertaamaan ilmauksia toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tavoitteena on löytää eroja ja yhtäläisyyksiä merkitysyksiköiden joukosta (Häkkinen 1996, 42). Tutkijan tulee huomioida harvinaisuudet ja rajatapaukset, eikä jättää niitä analyysin ulkopuolelle (Niikko 2003, 34). Aineistolle tyypillinen käsitys selkenee, kun erot merkitysyksiköiden välillä löytyvät. Keskiössä ovat ilmaukset eikä niitä tuottaneet henkilöt. (Häkkinen 1996, 42.)

Kokosimme käsin taulukkoon alustavien kategorioiden alle merkitysyksiköt numeroilla. Osa merkitysyksiköistä oli limittäin toistensa kanssa muodostaen useamman merkityksen (Ahonen 1994, 143). Merkitysyksiköitä ei kuitenkaan katkaista, vaan ilmaisu tulee ottaa käsittelyyn kokonaisuutena (Ahonen 1994, 143). Tämän vuoksi päädyimme sijoittamaan nämä usean merkityksen omaavat merkitysyksiköt kokonaisuutena kahteen kategoriaan.

Merkitysyksiköiden yhteyteen kirjaamamme kommentit auttoivat meitä ensimmäisen tason kategorioiden rakentamisessa. Kategoriat muodostuvat, kun tutkija havaitsee merkitysyksiköissä yhteisiä ajatuselementtejä (Ahonen 1994, 145). Kategoriat muodostuvat tutkijan oman viitekehyksen ja/tai aineistosta nousevien teemojen mukaan (Häkkinen, 1996, 43). Tutkimuksessamme ensimmäisen tason kategoriat rakentuivat aineistolähtöisesti. Emme peilanneet tässä vaiheessa aineistoa tutkimuskysymyksiin, vaan jätimme sen seuraavaan vaiheeseen. Valitsimme tämän menettelytavan, jotta oppilaiden käsitykset pysyisivät mahdollisimman aitoina.

Suurin osa merkitysyksiköistä oli selkeästi luokiteltavissa kategorioihin, jotka liittyvät oleellisesti käsityön oppiaineeseen. Näitä kategorioita olivat esimerkiksi käsityön oppiaineen tekniikat ja työvälineet. Aineistosta nousi teemoja, jotka liittyivät käsityön oppiaineeseen, mutta olivat vaikeasti kategorioitavissa. Nämä kategoriat olivat abstraktimpia, kuten esimerkiksi ilmapiiri tai oppilaiden välinen vuorovaikutus. Tässä vaiheessa analysointimme

tärkeänä osana oli tutkijatriangulaatio (ks. Eskola & Suoranta 1998, 70), sillä keskustellessamme ääneen aineistosta, se selkeni meille kerta kerran jälkeen.

Aineistomme 1095 merkitysyksikköä tiivistyi 1080:een merkitysyksikköön tässä toisessa vaiheessa. Osa merkitysyksiköistä menetti merkityksensä asiayhteydestä irrotettuna ja osa yhdistyi johonkin toiseen merkitysyksikköön. Tästä syystä meillä oli 15 merkitysyksikköä vähemmän alustavan kategorioinnin jälkeen.

Jaoimme kategoriat vielä tässä vaiheessa erikseen yhteisen käsityön, teknisen työn ja tekstiilityön oppilaiden vastausten mukaan. Teimme tämän siitä syystä, että halusimme pitää oppilaiden vastaukset erillään mahdollista myöhempää vertailua varten. Lisäksi osa yhteisen käsityön oppilaiden vastauksista sisälsi joko teknisen työn tai tekstiilityön näkökulman, minkä perusteella ne merkitysyksiköt jaettiin erikseen.

Kun ensimmäisen tason kategoriointi oli valmis, jaoimme kategoriat puoliksi ja kumpikin taulukoi numeron perusteella merkitysyksiköt kokonaisuudessaan kategorioiden alle. Tämän vaiheen pystyi tekemään ilman tutkijatriangulaatiota, sillä vaihe sisälsi vain aineiston dokumentointia. Alustavia kategorioita tuli 71 ja ne esstellään sivujen 50–51 taulukossa 1.

### **6.5.3 Kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla**

Huusko ja Paloniemi (2006, 167–168) kutsuvat analyysin kolmatta vaihetta kategorioiden kuvaamiseksi abstraktimmalla tasolla. Tällöin tutkija keskittyy kategoriarajojen selkeään määrittämiseen niin, että jokaisella kategorialla on oma ainutlaatuinen perspektiivinsä ilmiöön (Niikko 2003, 36). Tässä vaiheessa tutkijan on tärkeää tarkastella sitä, etteivät kategoriat ole limittäin suhteessa toisiinsa (Niikko 2003, 36; Häkkinen 1996, 43).

Aluksi yhdistimme 71 kuvauskategoriaa toisiinsa sisällön mukaan. Tässä vaiheessa emme erotelleet enää yhteisen käsityön, tekstiilityön ja teknisen työn oppilaiden vastauksia toisis-

taan vaan ne yhdistyivät luontevasti laajemmiksi kategorioiksi. Näitä kategorioita oli analyysin tässä vaiheessa 27.

Tämän jälkeen aloitimme kuvauskategorioiden auki kirjoittamisen, jonka avulla kategorioiden väliset suhteet selkenivät (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Olimme tulostaneet kaikki kategoriat merkitysyksikköineen paperiversioiksi, koska koimme tämän helpottavan tutkimusprosessia. Toinen meistä tarkasteli merkitysyksiköitä papereista ja pyrki muodostamaan näistä kokonaiskuvan ääneen selittäen.

Etenimme yksi kuvauskategoria kerrallaan ja kirjoitimme merkitysyksiköiden pohjalta yksityiskohtaisen kuvauksen jokaisesta kategoriasta. Samalla toinen kirjoitti kokonaiskuvaa ylös vuorovaikutuksessa aineiston ja toisen tutkijan kanssa. Vaihdoimme tutkijaroolejamme välillä, jotta tutkimuksen analyysi olisi mahdollisimman monipuolinen ja luotettava.

Kuvauskategoriat muodostuivat oppilaiden käsityksistä tietyistä käsityön oppiaineen osaluokasta. Kävimme vuoropuhelua koko analyysivaiheen ajan ja pohdimme yhdessä, millaiset kuvaukset kategorioista muodostetaan. Tutkijatriangulaation avulla kuvauksista tuli mahdollisimman luotettavat ja kaikki kokemukset ja käsitykset huomioitiin. Kuvauksien kirjoittaminen sujui luontevasti, emmekä kohdanneet suuria ongelmia tutkimuksen tässä vaiheessa.

Analyysin kolmannessa vaiheessa kategoriat voivat muuttua useasti, jotta kaikki ilmaukset löytävät luontevan paikan (Niikko 2003, 36). Kuvauksia kirjoittaessamme osa kategorioista yhdistyi toisiinsa sisältönsä samankaltaisuuden takia ja yhden kategorian merkitysyksiköt jakaantuivat useampaan kategoriaan. Kategoriat yhdistyivät, koska koimme niiden olevan liian samankaltaisia ja menevän toistensa kanssa limittäin. Yhdistymisen jälkeen jokaisesta kategoriasta oli nähtävissä sen erityispiirteet ja ne erottuivat selvästi toisistaan.

Lopuksi kuvauskategorioita tuli 16: *käsityksiä käsityöstä, käsityksiä teknisestä työstä, käsityksiä tekstiilityöstä, käsityksiä yhteisestä käsityöstä ja valinnasta teknisen työn ja tekstiili-*



*työn välillä, käsityksiä opetustiloista, käsityksiä tekniikoista, käsityksiä työvälineistä ja materiaaleista, käsityksiä töistä, käsityksiä käytännönjärjestelyistä, käsityksiä suunnittelusta, käsityksiä arvioinnista, käsityksiä opettajista, käsityksiä ilmapiiristä, käsityksiä onnistumisesta ja epäonnistumisesta ja käsityksiä toisten oppilaiden auttamisesta.*

#### **6.5.4 Kuvauskategoriajärjestelmä**

Analyysin viimeistä eli neljättä vaihetta kutsutaan kuvauskategoriajärjestelmän luomiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tässä vaiheessa kategorioita yhdistetään laajalaisemmiksi yleisen tason kategorioiksi. Nämä kategoriat muodostavat ylätasoon kategoriojoukon teoreettisista lähtökohdista käsin. (Niikko 2003, 36.) Tutkija keskittyy kuvaamaan kategorioita abstraktimmalla tasolla (Häkkinen, 1996, 43), jolloin kuvauskategorioista muodostuu kuvauskategoriajärjestelmä (Niikko 2003, 38).

Viimeisessä vaiheessa tulee olla paljon suoria aineistolainauksia, mikä vakuuttaa lukijan kuvausten paikkansa pitävyydestä (Häkkinen, 1996, 43). Häkkinen (1996, 43) kuvaa tätä empiirisenä ankkurointina aineistoon. Kategoriat voidaan järjestää horisontaalisiksi, vertikaalisiksi tai hierarkkisiksi kuvauskategoriajärjestelmiksi (Häkkinen 1996, 43; Niikko 2003, 38). Tutkimuksessamme kategorioiden järjestämisen luontainen valinta oli horisontaalinen, koska kuvauskategoriamme olivat keskenään samanarvoisia. Horisontaalisessa järjestyksessä kategoriat ovat tasavertaisia ja erot niiden välillä ovat sisällöllisiä (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Aineistomme kuvauskategoriajärjestelmään sisältyy kolme kategoriaa, jotka ovat *käytännön lähtökohdat, käsityöprosessi* sekä *ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet*. Nämä kuvauskategoriat muodostavat tutkijan oman selitysmallin tutkittavalla ilmiöllä (Ahonen, 1994, 128). Kuvauskategoriajärjestelmän lisäksi omana kuvauskategoriana on *unelmien käsityö*, joka muodostaa kokonaisuuden oppilaiden kuvauksista unelmien käsityötunnista. Tutkimuksemme kuvauskategoriajärjestelmän muotoutuminen on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimuksen analyysin vaiheet.

Esimerkkejä merkityksiköistä (1095)	Ensimmäisen tason kategoriat	Abstraktimman tason kategoriat	Kuvauskategoriarjestelmä
<p>"sitten <u>ku</u> siinä saa oppia kaikkea uutta"</p> <p>"se <u>ois</u> vähän <u>sillee</u> tavallaa ettei välttämättä <u>kerkee</u> saaha <u>jommall kummall puolel</u> sitä työtä <u>valmiiks</u>"</p> <p>"tosi monta samaan aikaan <u>tarvii</u> apua"</p> <p>"<u>tarttee</u> varmaa joskus osata niitä <u>juuttuja</u>"</p> <p>"ne on <u>hyvät</u> ne tavarat mitä <u>siellä on</u>"</p> <p>"se on <u>hyvä</u> <u>ku</u> siellä on se peili"</p> <p>"me saatiin valkata tässä ainoastaan se <u>muoto</u>"</p> <p>"ainut mitä siinä oli, et minkälaiset niistä pitää tulla <u>ni semmoset</u> mitä on <u>suunnitelbu</u>, <u>eiikkä</u> suunnitelman mukaiset"</p> <p>"jos sitä (työtä) pystyy <u>viel</u> <u>niuku</u> käyttämään <u>ni</u> <u>sitte</u> se on tosi kiva"</p> <p>"olen tyytyväinen mitä olen <u>saanu</u> aikaseksi."</p> <p>"haluaisin säilyttää vain <u>semmosia</u> töitä, mitkä on <u>myy</u> mielestä valmiita"</p>	<p>Tekninen työ (Y, 16)</p> <p>Tekstiilityö (Y, 17)</p> <p>Käsityö (Y, 19)</p> <p>Käsityö (TN, 45)</p> <p>Käsityö (TS, 20)</p> <p>Mietettä yhteisestä käsityöstä (TN, 15)</p> <p>Mietettä yhteisestä käsityöstä, (TS, 6)</p> <p>Käytännön järjestelyt (Y, 20)</p> <p>Käytännön järjestelyt (TN, 10)</p> <p>Käytännön järjestelyt (TS, 11)</p> <p>Teknisen ja tekstiilityön valinta (Y, 22)</p> <p>Teknisen ja tekstiilityön valinta (TN, 2)</p> <p>Tarpeelliset käsityöaindot (Y, 7)</p> <p>Alkuperäisen käsityö (Y, 9)</p> <p>Teknisen työn työvälineet/materiaalit (Y, 18)</p> <p>Teknisen työn työvälineet/materiaalit (TN, 20)</p> <p>Tekstiilityön työvälineet/materiaalit (Y, 6)</p> <p>Tekstiilityön työvälineet/materiaalit (TS, 10)</p> <p>Teknisen työn tilat (Y, 24)</p> <p>Teknisen työn tilat (TN, 10)</p> <p>Tekstiilityön tilat (Y, 6)</p> <p>Teknisen työn suunnittelu (Y, 8)</p> <p>Teknisen työn suunnittelu (TN, 15)</p> <p>Tekstiilityön suunnittelu (Y, 25)</p> <p>Tekstiilityön suunnittelu (TS, 14)</p> <p>Teknisen työn tekniikat (Y, 12)</p> <p>Teknisen työn tekniikat (TN, 28)</p> <p>Tekstiilityön tekniikat (Y, 6)</p> <p>Tekstiilityön tekniikat (TS, 2)</p> <p>Tekniset työt (Y, 35)</p> <p>Tekniset työt (TN, 37)</p> <p>Tekstiilityöt (Y, 18)</p> <p>Tekstiilityöt (TS, 3)</p> <p>Turhat teknisetyöt (Y, 12)</p> <p>Turhat teknisetyöt (TN, 8)</p> <p>Turhat tekstiilityöt (TN, 9)</p> <p>Merkitykselliset teknisetyöt (Y, 30)</p> <p>Merkitykselliset teknisetyöt (TN, 12)</p> <p>Merkitykselliset tekstiilityöt (Y, 36)</p> <p>Merkitykselliset tekstiilityöt (TS, 14)</p> <p>Keskeneräiset työt (Y, 17)</p> <p>Keskeneräiset työt (TN, 6)</p> <p>Arviointi (Y, 34)</p>	<p>Käsityksiä käsityöstä (20)</p> <p>Käsityksiä teknisestä työstä (55)</p> <p>Käsityksiä tekstiilityöstä (43)</p> <p>Käsityksiä yhteisestä käsityöstä sekä teknisen työn ja tekstiilityön valinnasta (46)</p> <p>Käsityksiä käytännönjärjestelyistä (41)</p> <p>Käsityksiä opetustiloista(40)</p> <p>Käsityksiä työvälineistä ja materiaaleista (59)</p> <p>Käsityksiä suunnittelusta (72)</p> <p>Käsityksiä tekniikoista (64)</p> <p>Käsityksiä töistä (278)</p> <p>Käsityksiä arvioinnista (34)</p>	<p>Käytännön lähtökohdat</p>

<p> <i>"minkälaisella päällä  nänky on siellä oppilaat"  "neulla alkaa turhauttamaan"  "no ku pääsee tuntuu siltä että jes"  "tylsää ku joutuu ain tekemään uues-  ta, sen saman asian"  "voi kaverin kans puhua samalla ku  tekee mutta on silti nänky ahkera"  "auttaa aika paljon toisiamme siellä  käsitöissä"</i> </p>	<p> Teknisen työn ilmapiiri (Y, 11)  Teknisen työn ilmapiiri (TN, 4)  Tekstiilityön ilmapiiri (Y, 7)  Tekstiilityön ilmapiiri (TN, 8)  Omnistuminen (Y, 4)  Omnistuminen (TS, 4)  Epäonnistuminen (Y, 51)  Epäonnistuminen (TN, 11)  Epäonnistuminen (TS, 9)  Teknisen työn opettaja (Y, 97)  Teknisen työn opettaja (TN, 27)  Tekstiilityön opettaja (Y, 11)  Tekstiilityön opettaja (TS, 15)  Kaverit ja auttaminen (Y, 15)  Kaverit ja auttaminen (TN, 7)  Kaverit ja auttaminen (TS, 3)  Kaverit ja vuorovaikutus (Y, 7)  Kaverit ja vuorovaikutus (TN, 4)  Kaverit ja vuorovaikutus (TS, 2) </p>	<p> <b>Käsityksiä ilmapiiristä (30)</b>  <b>Käsityksiä toisten oppilaiden aut-  tamisesta (25)</b>  <b>Käsityksiä onnistumisesta ja epä-  onnistumisesta (92)</b>  <b>Käsityksiä opettajista (166)</b> </p>	<p> <b>Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet</b> </p>
<p> <i>"kaikki ne kaverit siellä samassa"  "saais ite mieltä, vaikka et kesäloman  aikana et mitä haluais ens kerralla  tehdä"</i> </p>	<p> Teknisen työn toive (Y, 17)  Teknisen työn toive (TN, 15)  Tekstiilityön toive (Y, 9)  Tekstiilityön toive (TS, 2)  Yhteisen käsityön toive (Y, 5)  Unelmien käsityö (Y, 121)  Unelmien käsityö (TN, 20)  Unelmien käsityö (TS, 14) </p>	<p> <b>Unelmien käsityö (155)</b> </p>	<p> <b>Unelmien käsityö</b> </p>

Taulukko kuvaa analyysimme etenemistä vaihe vaiheelta. Suluissa olevat lyhenteet tarkoittavat haastatteluryhmiä, joista Y=yhteisen käsityön oppilaat, TN=teknisen työn oppilaat ja TS=tekstiilityön oppilaat. Suluissa olevat numerot ovat merkitysyksiköiden määrä. Taulukko muodostaa kokonaiskuvan tulosten rakentumisesta.

Esitämme tutkimustulokset kahdessa luvussa. Luku 7 sisältää käsityksistä muodostetun kuvauskategoriajärjestelmän ja luvussa 8 tarkastellaan unelmien käsityötä, jossa oppilaat kuvaavat käsityksiään täydellisestä käsityön oppiaineesta. Nämä tulosluvut vastaavat kysymyksiin, millaisia kokemuksia kuudennen luokan oppilailla on käsityön oppiaineesta ja miten kuudennen luokan oppilaat haluavat kehittää käsityön oppiainetta.

## 7 OPPILAIKEN KÄSITYKSIÄ KÄSITYÖN OPPIAINEESTA

Tässä luvussa esittelemme tulokset siitä, miten kuudennen luokan oppilaat käsittävät käsityön oppiaineen. Tulokset kuvaavat kahden kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä niin kuin olemme tutkijoina ne ymmärtäneet. Tutkimustulokset sisältävät teknisen työn, tekstiilityön ja yhteisen käsityön oppilaiden käsityksiä käsityön oppiaineesta. Peilaamme kuvauskategorioita teoriaan sekä valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Emme pyri analysoimaan opetussuunnitelmaa, koska se ei ole tutkimuksemme tarkoitus.

Haastatteluaineistosta rakentui kolme käsityön oppiainetta kuvaavaa ja selittävää kategori-aa. Kategoriat ovat *käytännön lähtökohdat*, *käsityöprosessi* sekä *ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet*. Käytämme suoria aineistolainauksia selittämään ja avaamaan kuvauskategoriajärjestelmää, jotta lukija saa mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan oppilaiden käsityksistä käsityön oppiaineesta.

### 7.1 Käytännön lähtökohdat

Oppilaiden käsitysten mukaan käytännön lähtökohdat olivat keskeisenä osana käsityön tun- tien toimivuutta. Ryhmäkoko, opetusjärjestelyt, tilat, työvälineet ja materiaalit vaikuttivat siihen, kuinka toimivina käsityön oppitunnit nähtiin. Lisäksi tekstiilityön ja teknisen työn välinen valinta oli käytännön lähtökohtiin vaikuttava asia. Käsityön oppiaineen mielekkyyttä lisäsi sen poikkeavuus muista oppiaineista rakenteeltaan ja sisällöltään ja se, ettei siitä tule läksyjä.

Ryhmäkoko vaikutti käsityötuntien toimivuuteen negatiivisesti tai positiivisesti. Molemmat tutkimusluokat oli jaettu puoliksi käsityötuntien ajaksi eli oppilaita oli tunnilla keskimäärin kymmenen. Vaikka käsityön tunneilla oli vain puoli luokkaa, oppilaat kokivat silti heitä olevan liikaa yhdelle opettajalle.

*Linnea: Ku se on vaa yks opettaja ja meitä on tosi monta samaan aikaan tarvii apua.*

*Henna (tutk.): Tuota ehtiiks se opettaja siellä auttaa?*

*Pinja: Joo.*

*Linnea: Joo.*

*Linnea: No kyllä se auttaa, mutta sillä aika kiirettä pitää, koska niin monella tarvii apua sen kaa.*

*Pekka: Joutuu aina tuota oottaa puoltoista tuntia ennen, ku muut on siinä samassa vaiheessa.*

...

*Pekka: Mut ei saa mennä, jos on eellä kauheesti, ni ei saa mennä eteenpäin.*

Käytännön ongelmaksi muodostui oppilaiden samanaikainen avuntarve. Oppilaat eivät saaneet edetä itsenäisesti, vaan heidän piti odottaa ryhmän muiden jäsenten töiden valmistumista. Käsityön oppiaineen tavoitteena on oppilaan oma suunnitelmallinen, pitkäjänteinen ja itsenäinen toiminta (Opetushallitus 2004, 242). Opettajat pyrkivät auttamaan kaikkia henkilökohtaisesti ja tähän kului paljon aikaa. Heillä oli tunneilla yleensä kiire auttaessaan oppilaita ja oppilaiden piti jonottaa apua pitkään. Odottaminen hidasti töiden valmistumista ja turhautti osaa oppilaista. Osan oppilaiden mielestä opettajat eivät antaneet heille tarpeeksi vastuuta työskentelyssä ja tämä ilmeni siinä, että työn jokainen vaihe tuli käydä tarkistuttamassa opettajalla.

*Pekka: Mutta se vaan ärsyttää aina, ku tekee jonku aina pitää mennä sille opettajalle näyttää, että ku on yhen tästä lastun naputtanu silleen nii se on sillee, et onks tää hyvä.*

Oppilaiden kokemuksen mukaan tunneilla edettiin opettajajohtoisesti vaihe vaiheelta, eikä itsenäiselle etenemiselle annettu tilaa. Tämä ärsytti osaa oppilaista ja usein opettajan luokse kertyi jono. Opettajajohtoisesta toiminnasta vaarana on oppilaan luovuuden sammuttaminen, mikä on ristiriidassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa (ks. Opetushallitus 2004, 242). Opettajan rooli käsityötunneilla tulee painottua enemmän ohjaamiseen ja oppimisen tukemiseen kuin tiedonvälittämiseen (Aho 1998, 22). Oppilaat kuitenkin ymmärsivät opettajajohtoisesta toiminnasta ja perustelivat sen virheiden ennaltaehkäisyä.

Yhdellä ryhmällä oli käytettävissään apuopettaja kaikilla tunneilla ja muilla ryhmillä apuopettaja kävi tunneilla epäsäännöllisesti. Hän toimi luokassa toisena opettajana auttamassa oppilaita. Apuopettaja oli usein koulunkäynninohjaaja tai esimerkiksi tekniseen työhön erikoistunut vahtimestari. Hän ei ollut luokissa vastuussa oppilaiden oppimisesta, vaan toimi opettajan ohjeiden mukaisesti, yleensä opettajan lisäkäsienä (ks. Merimaa & Virtanen 2013a, 11). Oppilaiden mukaan apuopettajan läsnäolo tunneilla oli pääosin hyvä asia ja edisti avunsaantia.

*Linnea: No mä haluaisin, että sinne tulis jotku apuopettajat, että se...*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea ...Nopeutuis se tekeminen.*

*Taina: Tai sitte meil on yleensä ain kaks opettajaa. Sellai niinku, et opettaja ja sit avustaja.*

...

*Iida (tutk.): Onks se hyvä vai huono asia?*

*Taina: Hyvä, koska se...*

*Tilda: Hyvä.*

*Taina: Helpottaa paljo opea, et se pystyy auttaa enemmän.*

*Linnea: Mun mielestä ois hyvä, että siellä ois vaikka joku apuopettaja, että...*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Esim. siellä teknisessä, eiku ku tekstiilissä, kaikilla on koko ajan jotain, että tarvii apua, ku pääsee jostain vaiheesta niin sitte, ku meitä ois siellä monta ja se opettaja tulee niinku yksitellen kiertää ja antaa ohjeita ettei mee väärin.*

*Vili: Vois silleen joku olla ku silleen opella on niin kiire välillä jos tarvii apua ja saaki niin.*

Oppilailla oli yleisesti positiivisia kokemuksia apuopettajista käsityön tunneilla, sillä he nopeuttivat oppilaiden avunsaantia. Apuopettajan suurin hyöty oli se, että oppilaat saivat jatkaa työskentelyään ilman pitkään odottelua. Parhaimmillaan apuopettajan läsnäolo käsityön oppiaineen tunneilla tukee oppilaiden oppimisen edistymistä (Merimaa & Virtanen 2013 B, 47).

Joissakin tilanteissa apuopettajan ohjeet erosivat opettajan ohjeista, mikä saattoi tuottaa oppilaille lisää työtä myöhemmissä vaiheissa.

*Tilda: Mmm... Saa enemmän apua, mut sitte jos ne neuvoo erillä lailla, et toinen sanoo, et tee nui ja toine sanoo, et tee noin ni sit on vähä siinä, että miten tämän nyt tekkeepi.*

*Olga: No se oli vaikee, ko jos pyys vaikka siltä apuopelta apua sitte se neuvo jollaki tietyllä tavalla ja sitte, ku näyttää opelle ni sit se onki neuvonu väärin ja pittää alottaa sit alusta.*

*Viivi: Nii.*

Opettajan ja apuopettajan yhteistyö sekä yhteinen suunnittelu ovat tärkeitä, jotta yllämainituilta ristiriitatilanteilta vältyttäisiin (ks. Merimaa & Virtanen 2013b, 47). Ristiriidoista huolimatta oppilaat kokivat, että apuopettajan läsnäolo tunneilla oli tärkeää. Oppilaat ehdottivat, että joku oppilas voisi toimia muille apuopettajana ja apu olisi näin nopeasti saatavilla.



Opettajat käyttivät tunneilla paljon aikaa teorian läpikäymiseen, mikä oli oppilaista joskus turhauttavaa ja sitä saattoi olla liikaa. Tällöin oppilaat kokivat työskentelylle jäävän liian vähän aikaa tunnista. Oppilaiden mukaan työlle suunniteltu aikataulu oli usein liian tiukka ja viimeisellä kerralla tuli kiire saada työ valmiiksi. Oppilaille annettiin usein aikaraja, johon mennessä työn tuli olla valmis.

*Manuela: Noku siinä ööö, ku tuli kiire siinä lopussa, ku se paita alotettiin siitä kesken ni sit piti tehdä niitä samaa aikaa.*

*Iida (tutk.): Nii justii et sit se kuormitti liikaa?*

*Manuela: Nii.*

*Linnea: Me alotetaan joku työ ja sitte vaikei se ei oo vielä valmis nii me alotetaan heti toinen siihen perään ja pitäis tehdä kahta työtä sit mä en saanu kumpaakaan valmiiksi.*

Jokaisen oppilaan työskentelytahti on yksilöllistä ja käsityön opetuksessa tämä on hyvä huomioida. Opetuksessa tämä näkyy siten, että opettaja antaa oppilaille tarpeeksi aikaa käsityöprosessiin sekä huomioi nopeat tekijät lisätehtävillä tai asiaan syventymisellä. Kiire ja tiukat aikarajat voivat heikentää oppilaan työskentelymotivaatiota ja luoda ahdistuksen ilmapiiriin.

Osa oppilaista mainitsi, etteivät olleet tehneet käsitoissa ryhmitöitä, mikä harmitti heitä. Opetussuunnitelmassa mainitaan ryhmätöiden olevan osa käsityöopetusta (Opetushallitus 2004, 243–244). Ryhmitöiden avulla kehitetään ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ne mahdollistavat suurempien sekä vaativampien projektien työstämisen. Ryhmätyöt auttavat oppilasta kehittämään pitkäjänteisyyttään sekä ongelmanratkaisutaitojaan (Opetushallitus 2004, 242).

Ops 2016 perusteluluonnoksissa (2014, 122) mainitaan asianmukaisten tilojen, työvälineiden ja materiaalien edesauttavan oppimista käsityössä. Oppilaat kuitenkin kuvasivat opetustiloja useaan otteeseen ahtaiksi, mikä vaikutti jopa työturvallisuuteen. Yhdessä opetustilassa oppilaat joutuivat työskentelemään seisten koko käsityötunnin ajan. Oppilaat mainitsivat teknisen työn tilojen olevan usein sotkuisia ja niissä oli huono ilma. Tekstiilityön tilat oppilaat kokivat yleisesti hyviksi, mutta vaatteiden sovittamiseen varattu paikka ei palvellut tehtävässään.

Oppilaiden mukaan teknisen työn opetustiloissa oli riittävästi työpöytiä, mutta ne olivat melko kuluneita ja vanhoja. Joihinkin työpöytiin oli lisäksi piirrely. Osa oppilaista koki työpöytien olevan liian matalia, mikä vaikutti työskentelyergonomiaan.

*Pinja: No, ku ne pöydät niin ne puukässyissä ni ne pöydät on kauheen matalat niin siellä pitää olla silleen kauheen kyyryssä.*

*Terho: No ei se mua häittää ainakaa.*

...

*Pekka: Sä ootki niin lyhyt.*

*Pinja: Mut jos on vähän pitempi niin sit se voi häiritä.*

Työskentelyergonomia on hyvä ottaa huomioon käsityön oppiaineen tunneilla. Oppilaat ovat erikokoisia ja tästä syystä heidän työtilatarpeensa ovat erilaisia. Luokkaan voidaan järjestää erikorkuisia työpisteitä, jotta jokaisen yksilölliset tarpeet huomioidaan.

Työvälineiden kunto vaihteli oppilaiden käsitysten mukaan paljon. Oppilaiden mielestä tekstiilityön materiaalit olivat monipuolisia, kun taas teknisen työn materiaalit olivat usein riittämättömiä. Yleisesti oppilaat näkivät tekstiilityössä olevan paremmat työvälineet ja materiaalit kuin teknisessä työssä.

*Terho: Joo ne on hyvät.*

*Henna (tutk.): Ne on hyvät?*

*Pekka: Ne on hyvät ne tavarat mitä siellä on.*

Työvälineistä positiivisessa mielessä oppilaat ottivat esille silitysraudan ja ompelukoneet, joilla oli mukava työskennellä.

*Linnea: Ja sitte, ku tekstiilissä ne ompelukoneet...*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Niin ne oli vähän vanhoja nii sinne ostettii kaikkiin uudet koneet...*

*Henna (tutk.): Okei.*

*Linnea: Nii sitte rupes toimiin paljo paremmin.*

Oppilaat kokivat osan erityisesti teknisen työn työvälineistä olevan puutteellisia ja huonokuntoisia.

*Pekka: Sit siel on välillä vähä mäsät ne kaikki työvälineet.. Et pitää höyliäki välillä kokeilla ja yks höylä höylää.. Höylää, höylää kahestaki höylästä.*

*Terho: Sitte niistä ihmeen raspeistaki osasta lähtee pää irti siitä.*

*Pekka: Niin.*

*Terho: Ja viiloista.*

Työvälineiden riittävyys ja säännöllinen huolto tai tarpeenmukainen uusiminen edesauttaa oppilaan käsityöprosessin etenemistä. Opettajan tehtävänä on työvälineistä ja materiaaleista huolehtiminen sekä koulun informointi puutteista. Koulun vastuulla on uusien välineiden hankkiminen budjetin sallimissa rajoissa. Toimivat työvälineet helpottivat työskentelyä niin teknisen työn kuin tekstiilityön puolella ja toiveena oppilailla oli saada lisää erityisesti uusia ompelukoneita, koska kaikki halusivat työskennellä niillä.

Osaa oppilaista ei ollut perehdytetty työvälineiden käyttöön tarpeeksi hyvin, jolloin työvälineet saattoivat rikkoutua tavallista useammin. Opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on turvallinen ja tarkoituksenmukainen työvälineiden käyttö, johon oppilasta ohjataan hänen

taitotaso huomioiden (Opetushallitus 2004, 242). Oppilaat olivat sitä mieltä, että rikkoutuksia työvälineitä pyritään vain huoltamaan eikä niiden tilalle osteta uusia. Haastatteluissa nousi esille se, että oppilaat saattavat tahallaan rikkoa työvälineitä tai eivät huolehdi niiden kunnollisesta puhdistuksesta ja säilytyksestä.

*Iida (tutk.): Pidetäänks niistä huolta?*

*Arvi: No kai.*

*Atte: No ei kaikista.*

*Vili: Ei kaikista.*

*Jonne: Ei kyllä kaikista.*

*Atte: Jokku vaan viskoo niitä höy... höyliä sinne minne saattuu.*

*Jonne: Niin, mmm.*

*Atte: Ei laita niitä sinne oikeilla paikoilla.*

Oppilaat turhautuivat, jos rikkoutuneet tai huonokuntoiset työvälineet olivat esteenä työn edistymiselle tai onnistumiselle. Oppilaat kokivat joidenkin oppilaiden välinpitämättömyyden työvälineitä kohtaan aiheuttavan riskejä työturvallisuudessa.

Suurin osa oppilaista piti parempana sitä, että heillä on mahdollisuus valita tekstiilityö tai tekninen työ yhteisen käsityön sijaan. Osa oppilaista oli taas sitä mieltä, että yhteinen käsityö on hausempaa. Tekstiilityön ja teknisen työn valintaan vaikuttivat kiinnostus ainetta kohtaan, työtilat, opetusjärjestelyt, aineenhallinta, opettaja ja kaverit.

*Elvi: Njoo no ehkä sen mä haluaisin, mä ottaisin tän tekstiilin, koska mun mielestä se on niinku mua enemmän kiinnostaa se kuin.*

*Pinja: Muaki.*

*Henna (tutk.): Onko siihen muita syitä, ku se että kiinnostaa, et mikä?*

*Pinja: Mukavampaa se on.*

*Henna (tutk.): Et mikä valintaa vaikuttaa?.*

*Pekka: Ja työtilat.*

*Linnea: Niin se työtila on mukavampi ja se opettaja on mukavampi.*

*Pekka: Ehkä mua ainaki kiinnostaa enemmän.*

*Terho: Jep.*

*Pekka: Puu ja kaikki semmoset.*

*Vili: Tuota.. Mie en tykkää sen takia siitä, et ne jaetaan, ku mie aina jouvuin semmoseen ryhmään, jossa ei ollu kettää semmosta hyvää kaveria ja sitte mulla ei ollu kettää kelle jutella koskaa.*

*Iida (tutk.): Okei.*

*Vili: Kaikki hyvät kaverit oli toisessa ryhmässä.*

Jos oppilaalle ei ollut väliä, meneekö hän tekstiilityöhön tai tekniseen työhön, hän tekee valinnan hyvien kavereiden valintojen perusteella (ks. Lepistö 2010, 60).

*Pinja: Ehkä vähän silleen kaverit.*

...

*Pekka: No yleensä joo.*

*Iida (tutk.): Miten kaverit vaikuttaa?*

*Pekka: No sillee että pääsee hyvän kaverin kans, jos on ihan sama et kumpaan menee niin sitte menee sen kaverin mukaan.*

Oppilaiden kuvausten perusteella yhteisen käsityön oppiaine ei ollut tekstiilityön ja teknisen työn sisältöjen tarkoituksenmukaista yhdistämistä (ks. Kauhanen & Mantere 2001). Heidän mukaan yhteinen käsityö on oppiaine, jossa vuorotellaan puolivuositain tekstiilityön ja teknisen työn välillä. Yhteinen käsityö nähtiin parempana valintana silloin, kun oppilas ei osannut päättää tekstiilityön ja teknisen työn väliltä. Perusteluna oli myös se, ettei yhteisessä käsityössä ehdi kyllästyä tekstiilityöhön tai tekniseen työhön.

*Manuela: Oöö no se ois kiva, et ois molempia ku sitte kyllästyy siihe toisee aina.*

*Iida (tutk.): Joo.*

*Olga: Jos ei osaa päättää, että kumpi, ni sit ois helpompi, että ois molempia.*

Oppilaiden mukaan yhteinen käsityö saattaa olla sekavaa ja he pelkäsivät sitä, etteivät ehdi saada töitä kummallakin puolella valmiiksi.

*Taina: Se ois vähän sillee tavallaa ettei välttämättä kerkee saaha jommall kummall puolel sitä työtä valmiiks.*

*Henna (tutk.): Joo-o.*

*Taina: Se ois vähä sekavaa.*

Tytöt valitsivat perinteisesti tekstiilityön ja pojat teknisen työn (ks. Lepistö 2010, 60). Oppilaiden joukosta löytyi tyttöjä, jotka olisivat halunneet tekniseen työhön, mutta kaikkien muiden tyttöjen valitessa tekstiilityön, päätyivät hekin valitsemaan sen. Tästä syystä he olivat yhteisen käsityön kannalla, koska silloin valinnan mahdollisuus jäisi pois.

*Viivi: Se ois haus Kempaa.*

*Viivi: No ko tekniseen mie halusin mielummi mennä.*

*H: Mmm.*

*Viivi: Muttako sinne ei ollu tulossa muita tyttöjä ni sitte sellai.*

Peruskoulussa käsityön oppiaineessa tekninen työ on usein nähty poikien käsityönä ja tekstiilityö tyttöjen käsityönä (Lepistö 2010, 60). Tästä syystä pojat saattavat edelleenkin mieltää teknisen työn heille sopivammaksi käsityöksi.

*Jonne: Tekstiili on tyttöjen hommaa.*

Oppilaiden vastauksista heijastui käsityön oppiaineen perinteinen jako tyttöjen ja poikien välillä, jota on pyritty poistamaan jo vuoden 1970 opetussuunnitelmassa (ks. Kouluhallitus 1970b, 4–5). Haastatteluisa tämä jako näkyi edelleen, sillä tekstiilityön oppilaat olivat tyt-

töjä ja teknisen työn oppilaat poikia, vaikka oppilaat olivat itse saaneet valita kumman oppiaineen ottavat.

## 7.2 Käsiyöprosessi

Tämä kappale käsittelee kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä käsiyöprosessin eri vaiheista. Käsiyöprosessiin sisältyy työn suunnitteleminen, valmistusprosessin suunnitteleminen, työn valmistaminen sekä arviointi (Suojanen 1993, 28) ja tähän oppilasta tulisi ohjata käsityön oppiaineessa (Järnefelt & Matinlauri 2014). Töitä ja tekniikoita ei mielestämme pystynyt irrottamaan käsiyöprosessista, joten ne ovat osana tätä lukua.

### *Suunnittelu*

Oppilaat kokivat suunnittelun käsiyöprosessin vaikeimmaksi osaksi ja siihen kului paljon aikaa. Jotkin oppilaat eivät olleet vielä valmiita täysin itsenäiseen suunnitteluun, vaan olisivat kaivanneet apua opettajalta suunnittelun vaiheissa:

*Vili: No suunnitteleminen on kaikista vaikeinta, jos se pitää ite suunnitella.*

Vaikka oppilaalle annetaan jo alkuvaiheessa mahdollisuuksia päästä kehittämään omia suunnittelutaitoja (Suojanen 1993, 135), heitä tulee tukea yksilöllisesti suunnittelun aikana. Opettajan tuki, virikkeet sekä erilaiset suunnittelurungot auttavat oppilasta itsenäisessä suunnittelussa.

Oppilaiden kokemuksen mukaan tekstiilityön puolella pystyi suunnittelemaan enemmän kuin teknisen työn puolella. Osa oppilaista koki, ettei teknisessä työssä annettu suunnittelulle paljon tilaa, mutta oppilaat eivät osanneet sanoa, miten suunnittelua tulisi lisätä. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että suunnittelua oli sopivasti myös teknisen työn puolella. Oppilaiden oman suunnittelun määrä riippui työstä ja vaihteli paljon.

*Iida (tutk.): Suunnitteleks työ paljon ite?*

*Vili: Joo.*

*Arvi: Joo.*

*Vili: Tai no ope näyttää meille ohjeista ja sitte pitää tehdä jotku piirrustukset yleensä.*

*Iida (tutk.): Saatteks työ paljo suunnitella niitä teijen töitä?*

*Olga: Jooo, jotenki.*

*Tilda: Joo, jotenki.*

*Taina: Silleesti tavallaan annetaan se, miten pitää tehdä sitte jossakin töissä saa ite suunnitella, minkälaiseks haluat tehdä sen.*

*Olga: Vähä riippuu työstä.*

Suunnittelua pidetään käsityöprosessin keskeisimpänä osana ja se voi olla hidas, sillä siihen sisältyy monia oppimisvaiheita. Nämä oppimisvaiheet voidaan jakaa työn ideointiin sekä tekniseen ja visuaaliseen suunnitteluun. Suunnittelu pitää sisällään niin tiedon haun, kokeilut, ongelmien ratkomisen, ratkaisujen arvioinnin, oman työn reflektoinnin sekä tulosten suhteuttamisen käytössä oleviin resursseihin (Pöllänen & Kröger 2006, 87.)

Oppilaat mielsivät suunnittelun värien, kuvioden, kankaiden, lankojen, muodon ja koon valinnaksi. Lisäksi heidän mielestään suunnittelua oli, jos työstä sai tehdä omaan tarkoitukseen sopivan ja sellaisen, mistä itse piti. Jos työtä ei saanut suunnitella paljoa, työn merkitys väheni. Oppilaat toivoivat, että saisivat suunnitella enemmän pieniä yksityiskohtia töihinsä. Oppilaiden käsitykset suunnittelusta vastasivat ositetun käsityöprosessin suunnittelua, jossa suunnittelu rajautuu työn teknisiin tai visuaalisiin yksityiskohtiin (ks. Pöllänen & Kröger 2006, 86).

Oppilaat olisivat halunneet käyttää omaa luovuuttaan ja ongelmanratkaisutaitojaan enemmän hyödyksi teknisen työn tunneilla. Käsityön oppiaineen tehtävänä on rohkaista oppilasta olemaan luova, erityisesti suunnittelussa, ja pyrkiä löytämään itse ratkaisut ongelmiin



(Opetushallitus 2004, 243–244). Käsiyön opetuksessa oppilaiden tulee päästä harjoittelemaan omia suunnittelutaitoja (Suojanen, 1993, 135).

Oppilailla oli kokemuksia siitä, että he saivat suunnitella paperille työnsä opettajien antamien kriteerien perusteella. Yhdessä työssä näitä kriteerejä olivat suunnitelman mukainen, käyttökelpoinen ja itselle mieluinen.

*Linnea: Sitten siellä tekstiilissä... Me alotettiin tekee niitä ni me saatiin semmoset paperit, mis oli semmone ukkeli. Ja sit sille piti ite suunnitella ne housut ja sai iha ite päättää, et minkälaiset tekee.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Ja sitten niinku ainut mitä siinä oli, et minkälaiset niistä pitää tulla ni semmoset, mitä on suunniteltu elikkä suunnitelman mukaiset, käyttökelpoiset ja itelle mieluiset.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea: Ni sitte niitä oli kiva ruveta tekee, että kukaa ei määrää, et minkälaiset niistä pitää tulla.*

*Pekka: Ope vois vaikka antaa meille vaan sellasen, et tehään tällanen, mut saa ite päättää, minkä kokonen...*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Pekka: Ja minkälainen.*

Oppilaiden mielestä oli tärkeää, että valmis työ vastasi suunnitelmaa ja tätä opettajatkin painottivat. Oppilaat korostivat, että tällaisen työn tekeminen oli mukava aloittaa, koska sai itse määrätä, minkälainen työstä piti tulla. Oppilas tarvitsee suunnitteluun virikkeitä, tukea, apua ja palautetta opettajalta (Pöllänen & Kröger 2006, 87). Suunnittelun ohjaamisen tulisi olla monipuolista eikä perustua pelkästään tyhjälle A4-paperille hahmotteluun (Autio 1997, 87). Haastatteluissa ilmeni, että osa opettajista oli käyttänyt monipuolisia suunnittelun ohjaamisen menetelmiä.

Osa oppilaista koki suunnittelun haastavaksi, jos suunnittelua oli liikaa. Suunnittelun alkuun pääseminen saattoi tuottaa hankaluuksia. Oppilaat tarvitsevat paljon kannustusta ja aikaa suunnitellessaan omia töitään (Karppinen 2001, 108) ja opettajan tulisi huomioida erityisesti ne oppilaat, joilla on vaikeuksia suunnittelemisessa tai sen aloittamisessa. Suunnittelun haastavuus saattoi johtua liian vähäisistä virikkeistä ja tuesta suunnittelun alussa. Vaikka opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden suunnitella itse, on tärkeää rajata suunnittelua oppilaan taitotasoa vastaavaksi (Syrjäläinen 2006, 112). Eriyttäminen on hyvä aloittaa jo suunnitteluvaiheessa.

Omaa suunnitelmaa joutui muokkaamaan, jos se oli liian samankaltainen kaverin suunnitelman kanssa. Tämä aiheutti osalle oppilaista turhautumisen tunteen. Haastatteluissa ei ilmennyt, oliko samanlainen suunnitelma vahinko vai tahallinen teko. Jos samanlainen suunnitelma oli tahallinen teko, se saattoi johtua oppilaan suunnittelutaidon rajallisuudesta ja epävarmuudesta. Tällaisessa tilanteessa opettajan tuen ja virikkeiden määrä suunnittelussa korostuu (Pöllänen & Kröger 2006, 87).

Opettajan valmiin mallin noudattaminen oli osalle oppilaista helpompaa kuin oman suunnitelman tekeminen. He mainitsivat kuitenkin, että tällöin työ ei miellyttänyt itseä eikä ollut niin kiva kuin itse suunnittelema.

*Iida (tutk.): No onks se helpompaa, jos opettaja antaa sen valmiin mallin, minkä mukaa työ teette?*

*Taina: On se varmaa vähä helpompaa, mutta sit se ei välttämättä ain ole sillei miellyttä itteä.*

*Olga: Se ei oo välttis nii kiva sitte enää.*

Käsityön oppiaineen alkuaikoina mallintaminen oli tapa toteuttaa oppiainetta (Kantola 1997, 22), mutta jo vuoden 1988 opetuksen opas määrittäi käsityön keskeiseksi sisällöksi luovan tuotesuunnittelun. Silti haastatteluissa ilmeni monia töitä, jotka oli toteutettu pelkäs-

tään mallintamisen keinoin. Oppilaat näkivät mallintamisen helpottavan työn alkuunsaantia ja työskentelyä, mutta työ ei ollut tällöin persoonallinen ja sen merkityksellisyys väheni.

Oppilaat kokivat, etteivät saa juurikaan itse vaikuttaa siihen, mitä tunneilla tehdään. Uusi-kylä (2001, 17) toteaa kasvatuksen ja koulutuksen yleensä antavan oppilaalle valmiin mallin, jota noudattaa, ilman, että oppilas pääsee itse pohtimaan, miten työ olisi parasta suorittaa. Tämä voi aiheuttaa pettymyksiä, koska kaikkien on tehtävä tunneilla samanlaiset työt.

Käsityönopetuksen jäljittelevää toimintaa on arvosteltu, ja tuotteen valmistaminen valmiin mallin mukaan ei ole perusteltua millään luokka-asteella (Kuhmonen 1994, 78). Opetussuunnitelman mukaan käsityön opetuksen yhtenä tavoitteena on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon (Opetushallitus 2004, 242). Joissain töissä oppilaat saivat suunnitella vain yhden yksityiskohdan, esimerkiksi maalin värin tai työn muodon. Koska oppilaat eivät saaneet suunnitella tarpeeksi persoonallisia töitä, laskee heidän työmotivaatiotaan.

#### *Työn toteutus*

Työn valmistusprosessin toteutumiseen tarvitaan tietoa erilaisista tekniikoista ja työtavoista (Kuhmonen 1994, 88). Käsityön tunneilla opitut tekniikat voivat olla hyödyllisiä myöhemässä elämässä.

*Tilda: Siinä oppii uusia niitä tekniikoita ja sillee, että mitä voi käyttää sitte kotonaki.*

*Pekka: Ja sitte tota, kyllä sitä tarttee varmaan joskus osata niitä jotai juttuja.*

*Iida (tutk.): Mitä sie aattelet, että siellä ois sellasia tarpeellisia taitoja?*

*Pekka: No vaikka ommella, jos tulee reikä johonki housuun tai sitte sahata puita tai jotain?*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Iida (tutk.): Onks muilla jotain? Mitä aattelette? Mikä on tarpeellista?*

*Pinja: No vaikka virkata tai kutoa, jos tekee lapsenlapsille sukkaa.*

Esimerkkeinä myöhemmin elämässä tarvittavista taidoista oppilaat mainitsivat ompelun, jos tarvitsee paikata reikä housuissa, puiden sahaamisen, virkkaamisen ja neulomisen jälkikasvua varten. Tärkeänä nähtiin ompelukoneen käyttö ja lankojen laittaminen koneeseen. Sisäistetty tekniikoiden käyttö ja niiden hallitseminen ilmeni sillä, että oppilaat käyttivät tekniikoita vapaa-ajallaan.

Osan oppilaiden mielestä tekstiilityön tunnit koostuivat lähes aina vain ompelukoneella ompelemisesta, mutta osan mielestä tunneilla oppi monia eri tekniikoita. Oppilaat mainitsivat, etteivät olleet päässeet kokeilemaan kaikkia haluamiaan tekniikoita.

*Pekka: Se on aina sitä samasta ompelua.*

*Terho: Niin joo.*

*Pekka: Et aina ommellaan vaan.*

*Terho: Ja niissä ei oo mitää uutta koskaa.*

Oppilaiden vastauksista päätellen tekniikoita ei ollut käytetty monipuolisesti vaan tunnit koostuivat yhden tekniikan erilaisista sovellutuksista. Käsityön oppiaineen tavoitteeksi on määritelty monipuolinen aineenhallinta (Opetushallitus 2014d), mikä ei toteudu, jos opiskelu keskitetään yhteen tekniikkaan.

Toisten oppilaiden mielestä kaikki tekniikat olivat helppoja ja he kokivat osaavansa tunneilla käytetyt tekniikat hyvin. Osa oppilaista koki taas jotkin tekniikat vaikeiksi. Jokainen oppilas tulee huomioida käsityön oppiaineen tunneilla yksilönä ja antaa riittävä aika tekniikan sisäistämiseen ja harjoitteluun (ks. Opetushallitus 2004, 242). Toisaalta ylöspäin eriyttäminen on yhtä tärkeää, jotta oppilaat eivät turhaudu.

Uusiin tekniikoihin tutustuminen jännitti oppilaita aluksi, mutta jälkeinpäin uudet tekniikat nähtiin kivoina ja melko helppoina.

*Elvi: Niin mun mielestä tää (puukulho) oli hauska työ.*

*H: Joo.*

*Elvi: Ja muaki ehkä jännitti se polttaminen, ku se ei ollu, ku ei ollu ennen tehny, nii sit se niinku jännitti.*

*Iida (tutk.): Nii, siinä oli uus tekniikka, joo.*

*Elvi: Joo.*

*I: Joka oliki sitte kiva?*

*Elvi: Joo.*

Arjessa yleisesti käytettävät tekniikat, kuten ompelu ja sahaaminen olivat oppilaille tuttuja ja niiden harjoittelu ei jännittänyt. Tekniikat, joita oppilaat eivät olleet nähneet käytettävän aikaisemmin, kuten kaasupolttimella puun värjäys, aiheuttivat jännitystä oppilaissa. Huomatessaan tekniikan olevan turvallista, oppilaat innostuivat siitä ja se oli heistä mukavaa. Turvallinen tutustuminen uusiin tekniikoihin on toimivaa, sillä oppilaat pääsevät itse kokeilemaan ja huomaamaan tekniikan olevan turvallinen.

Joissain tekniikoissa oppilaat olisivat kaivanneet lisää ohjeistusta siitä, kuinka tekniikalla saadaan hyvä lopputulos. Perustaitojen ollessa hallussa, tekniikoiden syventäminen on tarpeellista. Samalla oppilaan arvostus työn ja materiaalien laadukkuutta kohtaan nousee (ks. Opetushallitus 2004, 242).

Oppilaat olivat päässeet tekemään töitä, joissa yhdistettiin tekniikoita sekä tekstiilityöstä että teknisestä työstä. Tässä esimerkki:

*Tilda: Nii se lehtitelinekkii oli. Me tehtiin sellanen, että se oli osaksi myös teknises-sä, että me tehtii ne ristikko puuosat siellä ja sitte se kangas tehtii tekstiilissä.*

*Taina: Ja sit painettii tehtii kangaspainantaa. Painettii semmosella kuvioilla...*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Taina: Kuvioita siihe kankaasee.*

Haastatteluissa oppilaat ilmaisivat haluavansa enemmän töitä, joissa yhdistyy tekstiilityö ja tekninen työ. He keksivät spontaanisti haastatteluissa useita toteutettavia töitä, joissa yhdistyi luonnollisesti tekstiilityö ja tekninen työ.

*Pekka: Se ois kiva, jos sais tehdä sellasen puukässä rätkikässä sellasen veneen, et se vene kelluu ja sitte siihen rakennetaan sellanen iso purje siihen.*

Työt, joissa yhdistettiin tekstiilityön ja teknisen työn sisältöjä nähtiin positiivisina, kun ne olivat toimivia ja tarkoituksellisesti suunniteltuja. Yhdistelmätyöt toivat vaihtelua työskentelyyn, sillä oppilaat pääsivät vierailemaan toisen puolen tiloissa. Opetussuunnitelma määrittää käsityön oppineen samansisältöiseksi kaikille, minkä vuoksi oppilaille tulee antaa mahdollisuus tekstiilityön ja teknisen työn painottumisesta huolimatta tutustua toisen ainekokonaisuuden sisältöihin (Opetushallitus 2004, 244).

#### *Työn merkityksellisyys*

Töiden merkityksellisyys vaihteli oppilaiden kiinnostuksen, töiden vaikeustason ja oman suunnittelun määrän mukaan. Käsitöiden tekeminen voi oppilaasta tuntua tylsältä, jos työt, aihepiiri tai töiden vaatavuustaso eivät kohtaa oppilaan intressejä ja taitotasoa. Kun oppilas kokee iloa ja tyytyväisyyttä käsityöprosessissa, työn merkityksellisyys korostuu (Pöllänen & Kröger 2004, 162–165).

Haastatteluissa töiden merkityksellisyys ilmeni sillä, että oppilaat halusivat säilyttää työt ja ne tulivat käyttöön. Merkityksellisiksi töiksi oppilaat mainitsivat työt, jotka olivat onnistuneita, valmiita, hyödyllisiä ja niiden tekeminen oli ollut mukavaa ja helppoa.

*Linnea: No mä haluaisin säilyttää kaiken semmosen, mite minkä tekeminen on ollut kivaa.*

*H: Mmm.*

*Linnea: Ja siitä on tullu valmis ja käyttökelpoisen.*

*H: Joo.*

*Linnea: Ja mä otan varmaa ne omaa käyttöön.*

*Pinja: No, jos on joku niinku mitä ei ollenkaan tajua eikä kiinnosta joku aihe niin sitte on vähä tylsää tehdä.*

*Linnea: Mut sit näissä (pyyhkeissä) kaikki sai tehdä minkälaisen halus.*

*H: Joo.*

*Linnea: Sellasen omaan tarkotukseen, sen sai tehdä semmosen mistä ite tykkää.*

Itselle suunniteltu ja tehty työ on hyvin tärkeä tekijälleen ja rakentaa hänen minäkuvaan ja itsetuntoa (Kojonkoski-Rännäli 1995, 61). Käyttökelpoinen ja omaan tarkoitukseen sopiva työ mainittiin useaan otteeseen työn merkityksellisyydestä puhuttaessa. Onnistunut käsi-työprosessi nosti usein työn merkityksellisyyttä ja oppilaan kiinnostuksen puute prosessia kohtaan laski sitä.

Kaikissa töissä ei näkynyt oppilaiden mielestä tarpeeksi heidän persoonallisuutensa, vaan kaikki luokan työt muistuttivat paljon toisiaan. Nämä työt toteutettiin ositettuna käsityönä, jossa opettaja antoi valmiin mallin ja oppilaat tekivät mallinmukaisen työn (ks. Pöllänen & Kröger 2004, 161–162). Omaa työtä oli vaikeaa löytää muiden töiden joukosta, sillä kaikki työt olivat niin samankaltaisia.

*Linnea: Se on, kun me tehtiä nää kulhot niin se oli silleen vähä tyhmää, ku me pistettiin ne riviin nii kaikki oli suurinpiirtein samannäköiset nii niissä ei ollu mitää sellasta niinku omaa.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Nii se ei näyttäny tuntunu sellaselta omalta.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea: Että siellä oli vaan rivissä kaksikymmentä samanlaista poltettua kuppia.*

*Pekka: Nii ja sitte sitte tota siel aina tulee kaikki samanlaisia sitte se sitten, ku ne kaikki laitetaa vierekkäi kaikki on iha samanlaisii kaikist lähtee samanlainen ääni.*

*Terttu: Nii*

*Iida (tutk.): Persoona ei näy?*

*H: Joo.*

*Linnea: Nii ja sitte jos kaikki laitetaa laatikkoo ja sanotaa, et ota omas ni ei niistä yhtää tiiä, et mikä niistä on se oma, et kaikki on ihan samanlaisii.*

*H: Joo.*

*Pekka: Ja sitte se...*

*Pinja: Ja sitte kaikki pitää aina arvata, et kenen tää on.*

Kokonaisen käsityön eri vaiheet saattoi nähdä ainoastaan oppilaiden mainitsemisissa lisätöissä (ks. Huovila, Hintsu & Säilä 2010, 9).

*Henna (tutk.): Ootteko te koskaan tehny semmosia töitä, että te ootte päässy suunnittelee ihan alusta loppuun asti kaikki?*

*Jonne: Eei vissii.*

*Vili: No, jos on ollu jotaki omia töitä.*

*Arvi: Niin joo.*

*Henna (tutk.): Onko teillä ollu paljon omia töitä?*

*Vili: No siis no se yleensä nopeimmille, jotka saa sen päätyön valmiiks ne sit saa tehä jonku pienen oman työn.*

Lisätyöt sai päättää omien kiinnostusten mukaan ja ne suunniteltiin alusta loppuun asti itse. Lisätyöt olivat jääneet positiivisina oppilaiden mieleen, mutta he kaipasivat niihinkin opettajan tukea ja ohjeistusta. Hitaammat oppilaat joutuivat usein tekemään kahta työtä yhtä aikaa, eikä heillä ollut mahdollisuutta tehdä lisätyötä.

Pienistä haasteista suoriutuminen saattoi tehdä joidenkin oppilaiden mielestä työn merkitykselliseksi.



*Tilda: Jos saa jonku työn, mitä on tehny pitkää ni saa valmiiksi sen ja jos sitä pystyy viel käyttämää ni sitte se on tosi kiva.*

Käsityön opetuksen avulla oppilas oppii selviytymään haasteista ja hänen ongelmanratkaisukykynsä kehittyy. Haasteiden tarjoaminen ja vaikeustason nostaminen motivoivat osaa oppilaista, mutta he tarvitsevat tähän pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta ja itsenäistä työskentelyä. (ks. Opetushallitus 2004, 242.)

Oppilaat kuvailivat turhiksi töiksi sellaiset työt, jotka olivat jääneet keskeneräisiksi, joiden ulkonäkö ei miellyttänyt tai joilla ei ollut käyttötarkoitusta.

*Pekka: No, mua ainakin, mä en ainakaa tajuu, mitä noilla elektroniikkatöillä tekee. Pistää vaa vitsi patterin ni sit noi vilkkuu.*

...

*Linnea: ...Ettei sitä voi käyttää missää.*

*Olga: Ne oli vaa semmoset shortsit, joilla ei oikein tehny mitää.*

*Tilda: Nii ne oli.*

*Olga: Vähä niinku enemmän yöhousujen tapaset.*

*Taina: Nii.*

...

*Tilda: Ne oli semmoset ehkä ne oli nii isolla se kaavaki oli tehty nii isoksi, että öö... se oli niinku puolmetrine melkee leveät lahkeet niissä housuissa.*

Turhat työt olivat usein töitä, joissa oli noudatettu pitkälti mallintamista ja kaikkien työt näyttivät samalta. Töissä ei ollut otettu huomioon oppilaan persoonallisuutta ja henkilökohtaisia toiveita. Tällaiset työt jäivät ilman käyttöä ja merkityksettömiksi.

Turhautumista aiheuttivat työt, joissa piti käyttää paljon yhtä tekniikkaa tai työt, jotka hajosivat siinä käytettävän tekniikan takia. Oppilaat mainitsivat haastatteluissa töitä, joiden tekniikat eivät toimineet. Nämä työt nähtiin turhina töinä ja oppilaat eivät kokeneet niitä säilyttämisen arvoisiksi. Jotta oppilas oppii itsenäisesti valitsemaan tarkoituksenmukaisia tekniikoita ja työvälineitä työskentelyynsä (Opetushallitus 2004, 243), opettajan valitsemien töiden tekniikat tulee olla testattuja ja toimivia.

Kaikki oppilaiden tekemät työt eivät olleet käyttökelpoisia ja osalle töistä opettajatkään eivät keksineet tarkkoja käyttötarkoituksia. Oppilaat mainitsivat, että alemmilla luokilla oli tehty paljon sellaisia töitä, joilla ei ollut käyttötarkoitusta. Käsityötuntien suunnittelu pohjautuu opettajan vahvaan aineenhallintaan ja omaan visioon siitä, miten oppiaine tukee opettajan kasvatustyötä (Kojonkoski-Rännäli 2010; Kankare 1998, 117). Käsityötunneilla tehtävät työt tulee valita pitäen mielessä kasvatukselliset tavoitteet ja jokaiselle valitulle työlle on löydettävä perustelut, miksi juuri kyseinen työ on valittu tunneille tehtäväksi.

Työt, joilla ei ollut käyttötarkoitusta, eivät saaneet oppilaiden arvostusta ja tästä syystä ne olivat hukassa tai jääneet koululle. Osa oppilaista ei edes muistanut tehneensä tällaisia töitä.

*Linnea: Mä en niinku haluaisin säilyttää vain semmosia töitä, mitkä on mun mielestä onnistuneita ja valmiita.*

*Vili: No ehkä teknisessä se joku ihmeen kyltti, joka on tehtiin siihenki kuparille, kömulla tullu sille mittään käyttöä. Mulla on vissiin hukasa nytten se.*

*Atte: Mulla on se vielä täällä koulussa.*

*Jonne: Mikä se on, mie en ees muista koko työtä.*

Yllä kuvailtu työ ei ollut selvästikään jäänyt oppilaiden mieleen, joten kyseisen työn avulla oppimisen voidaan olettaa olleen erittäin vähäistä ja työn merkitys väheni. Oppilaat kokivat työn käyttötarkoituksen suureksi motivaatioksi ja jos se puuttui, työ muuttui merkityksettömäksi. Motivaation puuttuminen vaikuttaa työskentelyyn ja tekniikoiden oppimiseen ja

omaksumiseen (Kansanen 2004, 72). Jos oppilas jo etukäteen tiedostaa, ettei työlle ole käyttöä, hänen työskentelynsä voi olla huolimaton eikä hän jaksakaan keskittyä asiaan. Tällöin oppimista tapahtuu vähemmän.

Elektroniikkatöiden tekeminen oli oppilaista mukavaa, mutta niiden käyttötarkoitus kyseenalaistettiin. Lisäksi usein elektroniikkatöihin joutui kotona ostamaan pariston, jotta se toimisi. Tällöin oppilaat kokivat, että työ jäi hieman kesken ja sen käyttö kotona usein unohtui.

Töiden keskeneräisyyteen vaikutti niiden vaikeustaso, tekemiseen varattu liian lyhyt aika, opettajan ohjeiden tarkka noudattaminen ja avun odottaminen. Töiden keskeneräisyys jäi usein harmittamaan oppilaita, sillä he olisivat kaivanneet lyhyet ohjeet siitä, miten työn voi tehdä kotona loppuun.

*Linnea: Et mä en saanu sitä löylykauhaa valmiiks ja mä oisin halunnu tehdä sen.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Mutta se opettaja ei antanu mulle sellasia selviä ohjeita että miten mä voisin sen kotona tehdä.*

*H: Mmm.*

*Linnea: Niin se on vieläkin, keskeneräinen.*

Oppilaiden mielestä nämäkin työt olivat hienoja, mutta valitettavasti jäivät kesken. Osa oppilaista ei halunnut viedä keskeneräisiä töitä kotiin. Keskeneräisen työn ulkonäkö ei usein miellyttänyt oppilaita ja työn keskeneräisyys saattoi vaikuttaa käsityön oppiaineen arvosanaan. Jopa saman luokan sisällä oli oppilaita, joilla oli jäänyt lähes kaikki työt kesken ja oppilaita, jotka olivat saaneet kaiken valmiiksi.

Oppilaat kaipasivat vaihtelua töihin eri vuosina, sillä he mainitsivat saman perheen eri-ikäisillä lapsilla olevan samoja töitä.

*Linnea: Ois vähä ne niiku erilaisia töitä eri vuosina.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Että, ku joka niiku luokalla tehää sillee sama työ.*

Oppilailla oli kokemuksia siitä, että samoja töitä tehtiin vuodesta toiseen, ja he näkivät tämän opettajan panostamattomuutena käsityön oppiainetta kohtaan.

*Linnea: Ne opettajat ei yhtään panosta siihe, että minkälaisia töitä tehään vaan se on joka vuosi se sama.*

Laadukkaan käsityön opetuksen kannalta opettajan tulee kehittää jatkuvasti itseään (ks. Aho 1998, 22). Samoihin työskentelymuotoihin jumittuminen estää yhteiskunnan kehityksessä mukana pysymisen ja opettajan oman työskentelyn reflektointi häviää. Vuosikymmenten ajan tuttuihin kaavoihin tukeutuminen ei mahdollista opetuksen ajanhermoilla pysymistä.

Työn valmistuminen ja työn kotiin vieminen oli oppilaiden mielestä positiivinen kokemus.

*Vili: Ja niitä töitä on mukava viiä sitte kottiin.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Atte: Ja niistä töistä saattaa olla hyötyä.*

*Iida (tutk.): Onks teistä kiva viiä töitä kotia?*

*Vili: On se ihan, jos ne ei oo mitää sellasia, joilla ei oo mitään tarkotusta.*

*Iida (tutk.): No onks teist kivaa viiä valmiit työt kotii?*

*Olga, Viivi, Manuela: Joo.*

*Taina: Mmm.*

*Iida (tutk.): Milt se tuntuu?*

*Olga: Helpottuneelta.*

*Henna (tutk.): Joo-o.*

*Taina: Kivalta, ku on saanu ne valmiiks niinku vihdoinki tai jotai.*

Oppilaat olivat tyytyväisiä ja ylpeitä valmiista töistään. Oppilaat kertoivat töiden viemisen kotiin olevan kivaa ja he tunsivat helpotusta, koska työt oli saatu valmiiksi. Töiden vieminen kotiin oli erityisen mielekästä silloin, kun niistä töistä oli hyötyä eli ne tulivat käyttöön. Oleellista käsityön oppiaineessa on ajatus valmiista tuotteesta (Huovila, Hintsu & Säilä 2010, 9–10), mitä oppilas pitää päämääränään. Päämäärän toteutuessa ja työn valmistuessa oppilas kokee iloa ja tyydytystä sekä onnistumisen kokemuksia.

#### *Arviointi*

Oppilaat kokivat arvioinnin perustuvan ainoastaan valmiisiin töihin, eikä koko käsityöprosessiin. Vaikka oppilas yritti parhaansa ja teki töitä oman taitotasonsa maksimitasolla, ei tämä näkynyt arvioinnissa. Oppilaiden arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen sekä edistymiseen ja perustua monipuoliseen näyttöön (Opetushallitus 2004, 262). Arvioinnin tavoitteena on kehittää oppilasta ja parhaimmillaan se on kannustus ja kiitos oppilaalle hänen tekemästään työstä (Cantell 2010, 106). Haastatteluissa oppilaat eivät kuitenkaan nähneet arviointia näin vaan pikemminkin arviointi laski motivaatiota.

Tavoitellessaan kiitettävää arvosanaa, oppilaiden tuli tehdä työstä opettajan silmää miellyttävä. Tällöin työ ei saattanut olla enää niin miellyttävä oppilaalle itselleen.

*Linnea: Vaan, että sen pitää olla sen opettajan mielestä sellaine hieno sitte sen silmää, että se et siitä saa hyvän numeron.*

Oppilaiden kokemusten mukaan töiden vaikeustaso vaikutti suoraan käsityön numeroihin. Heidän mielestään jollain tunneilla tehtiin liian helppoja töitä, jolloin he kokivat erinomaisen saamisen arvosanaksi olevan mahdotonta, vaikka työ olisi onnistunut. Töiden ollessa vaatimustasoltaan vaikeampia, oli erinomaisen saaminen arvosanaksi mahdollista. Opettajan tulisi asettaa työn arvioinnin kriteerit etukäteen (Autio 1997, 107; Cantell 2010, 108),

jotta oppilaat tietävät mihin työskentelyssä tulee pyrkiä. Kriteerien avulla oppilaan on mahdollisuus kohdentaa työskentelyään haluamansa numeron vaatimuksia kohtaan.

Aikaisemmin mainittu oppilaiden oman suunnittelun puute vaikutti siihen, että luokan kaikki työt näyttivät samalta. Tällöin oppilaiden mukaan opettajan oli helppo arvioida työt, eikä kenenkään työ erottunut joukosta positiivisesti tai negatiivisesti.

*Pekka: Nii, ku ne on nii helppoja ja ne kaikki näyttää nii samoilta ja sen on helppo vaa arvioida ja sitte jos ne jää vähä kesken tai niis on jotain huolimattomuusvirheitä ni se laskee numerolla.*

Samankaltaiset työt olivat syy siihen, että oppilaat saivat usein saman arvosanan, joka oli harvoin hyvää parempi. Numeroon vaikutti työn keskeneräisyys ja viimeistelyn puutteellisuus. Arviointikriteerien ollessa tiedossa jo työskentelyn alkuvaiheessa, jokainen oppilas olisi voinut pyrkiä kohti omaa tavoitettaan. Samalla opettajan arviointi helpottuu, kun hänellä on valmiit kriteerit, joihin tukeutua.

Oppilaat asettuivat haastattelussa opettajan asemaan ja pohtivat, millaista töiden arviointi on.

*Pekka: On se silleen tylsää, jos opettajaki niin, eiks se oo vähä tylsää niinku arvioida, että kaikki on samanlaisia?*

Oppilaat näkivät arvioinnin yksinomaan opettajan työnä ja sen yksipuolisuus kyseenalaistettiin. Haastatteluista ilmeni, etteivät oppilaat päässeet itse vaikuttamaan arviointiin tai arvioimaan oma työskentelyä tai töitään. Arvioinnin apuna opettajan kannattaa käyttää arviointikeskusteluja tai itsearviointeja, joiden avulla hän saa selville, millaisena käsityön tekijänä oppilas näkee itsensä ja kuinka hän on kehittynyt (Cantell 2010, 114–115). Arviointikeskustelussa kumpikin osapuoli pystyy perustelemaan valintaansa ja se voi parhaim-

millaan olla kehittävä sekä kasvattava tuokio niin opettajalle kuin oppilalle (Cantell 2010 114–115).

Osalla oppilaista käsityön arvosana koostui tekstiilityön ja teknisen työn arvosanojen keskiarvosta, jonka tekstiilityön ja teknisen työn opettajat päättivät yhdessä. Harva oppilas koki olevansa kiitettävän arvoinen sekä tekstiilityössä että teknisessä työssä, jolloin kiitettävän tai erinomaisen saaminen kokonaisarvosanaksi oli suuri haaste. Oppilaita ärsytti tämä dominovaikutus, sillä loppujen lopuksi yhdestä työstä saatu huono arvosana vaikutti koko todistuksen keskiarvoon. Lisäksi sama numero voi merkitä opettajalle ja oppilaille eri asioita, minkä vuoksi oppilaan on hyvä kuulla sanalliset perustelut arvioinnille (Cantell 2010, 111, 114).

### **7.3 Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet**

Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet nivoutuivat aineistossa toisiinsa. Ilmapiiriin vaikuttivat niin tuntien ulkopuoliset kuin siellä olevat sosiaaliset suhteet. Ympäristöllä on suuri vaikutus oppilaan käyttäytymiseen ja näin ollen se vaikuttaa työskentelyyn ja työn tulokseen (Peltonen & Ruohotie 1992, 37). Oppilaiden käsityksissä työskentely-ympäristö vaikutti käsityön oppiaineen mielekkyyteen.

Käsityön oppiaineen tuntien ilmapiiriin tulee olla positiivinen, avoin, kiireetön ja rohkaiseva (Opetushallitus 2004, 18). Ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin käsityön tunneilla vaikuttivat kaverien ja opettajan persoonat, auttaminen sekä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. Oppilaat kuvailivat käsityötuntien ilmapiiriä yleisesti rennoksi, mukavaksi, hyväksi, ihan hyväksi ja meluisaksi.

#### *Kaverit ja opettaja*

Käsityön tuntien mielekkyyteen vaikuttivat kavereiden ja opettajan persoonat. Kaverit tekivät käsityön tunteista hausempia ja vaikuttivat tuntien ilmapiiriin positiivisesti. Oppilaiden

mukaan ilmapiiriin heijastui opettajan ja oppilaiden oma asenne sekä sen hetkinen mielentila.

*Henna (tutk.): No mitkä asiat siihe ilmapiirii vaikuttaa?*

*Taina: No minkälaisella päällä niinku on siellä oppilaat ja sitte opettaja ja tällee.*

*Henna (tutk.): Tuota, mieltikääpä että ketkä henkilöt vaikuttaa siihen teijän käsityökokemukseen?*

*Vili: Arvi ja Atte.*

*Reino: Minä.*

*Arvi: No varmaan Vili, Reino, Atte.*

*Henna (tutk.): Eli kaverit.*

*Vili: No semmoset joiden kans mie juttelen paljon.*

*Atte: Niin mutta...*

*Jonne: Ne, jotka on siinä ja Jon, ku se naurattaa niin paljon.*

Ilmapiiri saattoi vaihdella päivästä ja tunnista riippuen. Päivän muut tapahtumat vaikuttivat niin oppilaiden kuin opettajan mielentilaan ja heijastuivat käsityön oppiaineeseen. Oppilaat eivät välttämättä pysty kontrolloimaan omaa mielialaa, mutta opettajan tulee säilyttää työskentelyssään ammatillinen ote, eikä antaa muiden asioiden vaikuttaa liikaa opetukseen (ks. Syrjäläinen 2006, 108). Kavereiden läsnäolo käsityön oppiaineen tunneilla rentoutti ilmapiiriä ja mahdollisti positiivisen vuorovaikutuksen tunneilla.

Oppilaiden saadessa jutella kavereiden kanssa työnteon lomassa, käsityötuntien ilmapiiri parani. Joillain tunneilla laulaminen oli osana työskentelyä.

*Vili: No mukavaa ko siellä saa jutella.*

*Arvi: Tai sitte ku se on vähän vappaampaa ku nää muut tunnit.*

*Terttu: Siellä aina lauletaan.*



Oppilaiden käsitysten mukaan käsityön oppiaineen tuntien rakenne poikkesi muista tunneista sillä, että siellä sai vapaammin jutella työskentelyn lomassa. Vaikka jokainen tekisi-kin omaa työtään, oppilaat pystyvät juttelemaan keskenään ja oppimaan toisiltaan (ks. Kojonkoski-Rännäli 2010). Käsityön tuntien lomassa oppilas oppii tiedostamaan omia rajojaan sille, kuinka paljon voi jutella ilman, että työskentely häiriintyy.

Osan oppilaiden mielestä, tunneilla ei saanut jutella juuri ollenkaan, vaan opettaja vaati hiljaista työskentelyä. Tekstiilityön tunneilla oli usein teknisen työn tunteja rennompia ilmapiiriä. Toisten oppilaiden työskentelyä häiritsi liiallinen keskustelu ja rauhattomuus tunneilla. Osa oppilaista koki ilmapiirin muuttuvan kiireiseksi, jos töiden tekemiseen ei ollut tarpeeksi aikaa.

Oppilaat kokivat teknisen työn tunnit rauhallisiksi. Rauhallisuuden vaikuttivat opettajan puuttuminen työrauhan säilymiseen sekä toisten oppilaiden tuki ongelmatilanteissa.

*Henna (tutk.): Mitkä asiat teijän mielestä vaikuttaa siihen, että siellä käsityön tunneilla on rauhallista?*

*Vili: No se, että toiset auttaa.*

*Arvi: Sitte jutellaa.*

*Jonne: Ope puuttuu, jos alkaa tulee sit liikaa ääntä.*

*Reino: Koska on aamu.*

*Iida (tutk.): Mmm.*

*Vili: Nii ei sillan jaksa oikein pulista.*

*Jonne: No jaksaaahan sillon.*

Oppilaat kokivat rauhallisuuden positiivisena ja se perustui oppilaiden ja opettajan yhteistyöhön. Rauhallisuus ei tarkoittanut sitä, että tunneilla oli täysin hiljaista vaan lupa juttelemaan ja auttamiseen rauhoitti oppilaita. Opettajan säännönmukainen puuttuminen turhaan tai liialliseen meluun tukee oppilaan omaa ymmärrystä työrauhan säilyttämisestä. Opettajan ja

oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteiset pelisäännöt lisäävät käsityön tuntien viihtyvyyttä ja luovat turvallisen työskentelyilmapiirin (Kojonkoski-Rännäli 2010).

Oppilaiden väliset suhteet ja erityisesti ongelmien ratkominen vaikuttivat ryhmän yhteistyöhön, mikä heijastui käsityötuntien ilmapiiriin. Oppilaat kokivat käsityön tunneilla esiintyvän riitoja, jotka muuttivat ilmapiiriä negatiivisemmaksi. Ongelmien selvittäminen kuuluu osaksi koulussa tapahtuvaa kasvatustoimintaa ja sen avulla opitaan selviytymään ristiriitatilanteissa (Opetushallitus 2004, 18).

Toisten oppilaiden auttaminen oli osana tunteja, sillä yhdellä opettajalla meni kauan aikaa siihen, että hän auttoi jokaista oppilasta henkilökohtaisesti.

*Tilda: No me autetaan aika paljon toisiamme siellä käsitöissä.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Iida (tutk.): Entäs opettaja?*

*Taina: Noo joskus se auttaa vaa.*

*Olga: Joskus se unohtaa ja sitte se menneeki jonku toisen luo.*

*Tilda: Ja sitte siinä joutuu ite oottaa ehkä puoletki tunnista.*

*Iida (tutk.): Nii just.*

*Taina: Mut yleensä se auttaa kaikkia, jotka tarvii apua.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Tilda: Jossain vaiheessa, saattaa olla seuraavalla kerralla vasta.*

*Linnea: Mut sitte ne kaverit alkaa auttaa.*

*Iida (tutk.): Nii kaverit auttaa enemmän?*

*Terttu: No ei ihan aina ku joku haluaa... Niinku edellä.*

Käsityön tuntien ilmapiiriin vaikutti se, että oppilaat kokivat tarvitsevansa opettajan tuen työskentelyn jokaisessa vaiheessa. Oppilasta tulee kannustaa itsenäiseen toimintaan, jossa hän pystyy suoriutumaan tehtävistä ilman opettajan jatkuvaa apua (Opetushallitus 2004,

244). Opettajan tulee luoda luottamuksen ilmapiiri, jossa opettaja luottaa siihen, että oppilas pystyy suoriutumaan tehtävistä. Samalla oppilaan luottamus itseensä ja osaamiseensa kehittyy ja hän pystyy vähitellen ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti, ilman opettajan apua.

Oppilaiden mukaan he saivat yleensä apua kaverilta sitä pyytäessään, mutta oli tilanteita, joissa kaveri halusi olla muita edellä ja tästä syystä auttaminen jäi. Osa opettajista rohkaisi oppilaita, jotka olivat edellä auttamaan niitä, jotka olivat hieman jäljessä. Tuntien rakentamiseen kuului usein se, että valmiina olevat oppilaat auttoivat muita.

Oppilaat kertoivat auttavansa toisia aika paljon käsitöiden tunneilla, mutta heillä oli kokemuksia tunneista, joilla ei saanut puhua, kysyä apua opettajalta tai kavereilta. Näillä tunneilla saatettiin auttaa vaiivikkaa ilman opettajan tietoisuutta asiasta.

*Linnea: Mutta sitte taas siellä teknisessä nii ei saa auttaa.*

*Henna (tutk.): Okei.*

*Terho: No kyllä sielläki autetaan.*

*Linnea: Nii, siellä autetaan kuitenkin, mutta vaikka se opettaja sanoo et ei saa auttaa.*

Oppilaiden mielestä kaverin auttaminen oli tärkeää, mutta sitä ei saanut tehdä kaikilla tunneilla. Oppilaiden mielestä tämä vaikutti ilmapiiriin negatiivisesti. Kieltämällä auttamisen opettaja yleensä haluaa oppilaan suoriutuvan itsenäisesti tehtävästä. Oppilaat saattavat kokea tämän yleistä ilmapiiriä laskevaksi, sillä vuorovaikutus toisten kanssa vähenee. Auttaessaan toisiaan oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja samalla molempien tieto aiheesta syvenee (Opetushallitus 2004, 19).

Opettajan persoona, käytös ja toiminta tunneilla vaikuttivat oppilaiden kiinnostukseen käsityön tunteja kohtaan. Haastateltavilla oppilailta oli ollut monia käsityön opettajia kouluranssa aikana ja heidän mukaansa opettajalla on suuri vaikutus siihen, miten tunneilla viihdytään ja tehdään töitä. Osa oppilaista piti tärkeänä, että opettaja puuttui työrauhan säilymi-

seen, jos luokassa oli liian meluisaa. Osa koki tämän taas vaikuttavan tuntien tunnelmaan negatiivisesti ja laskevan ilmapiiriä. Oppilaista opettajan kanssa yhdessä vitsaileminen vaikutti positiivisesti ilmapiiriin, mutta opettajan huumorin oli oltava oppilaiden tasolla. Oppilaille oli kokemuksia opettajista, jotka hoitivat tunteilla omia asioita keskittymättä opetukseen.

### *Onnistuminen ja epäonnistuminen*

Oppilaat mainitsivat erilaisia tunteita jokaisessa haastattelussa, mutta eniten esillä oli epäonnistuminen. Onnistumista oppilaat kuvailivat sanoilla *“kiva”*, *“tosi kiva”* ja *“jes”*. Onnistumisen kokemuksia syntyi, kun työskentelyssä ei tullut yhtään virhettä tai kauan tehty työ valmistui. Onnistumisen tunnetta lisäsi, jos työtä pystyi käyttämään.

*Pekka: No ku pääsee tuntuu siltä että jes, ja ku tää valmistuu.*

Työskentelyn etenemisen kannalta onnistumisen kokemukset ovat tärkeässä roolissa käsityön oppiaineessa. Niiden avulla oppilas jaksaa työskennellä pitkäjänteisesti ja näkee työskentelynsä tuloksia. Onnistumisen kokemusten kautta oppilas kokee iloa ja tyydytystä työstään ja samalla hänen itsetuntonsa kehittyy (Opetushallitus 2004, 242).

Oppilaat kuvailivat epäonnistumista sanoilla *“ärsyttää”*, *“turhauttaa”*, *“ei oo kamalaa”*, *“hermostuttaa”*, *“tylsää”* ja *“ei tunnu hirveen pahalta”*. Epäonnistuminen käsityön tunteilla herätti oppilaissa monenlaisia tunteita. Tässä esimerkkejä:

*Iida (tutk.): Jos tulee jotain mokia ni milt se tuntuu?*

*Pekka: Kyllähä se sillee hermostuttaa, et se hidastaa sen työn tekemistä.*

*Terho: Ja ärsyttää.*

*Pekka: Jos on just hyvässä vauhissa ja sit tekee virheen ja sit sitä pitää rupee purkaa. Ja siinä kestää hirmu pitkää ja tulee vähä sellane että...*

*Terho: Mulla kävi nii.*

*Pekka: Sitte tulee vähä sellane turhautunu olo, että oliko järkee ees alottaa.*

*Olga: No se on ärsyttävää ku pitää purkaa ja sitte pitää tehä kaikki uuestaa.*

*Iida (tutk.): Joo.*

*Taina: Se alkaa ärsyttämää.*

*Tilda: Tylsää ku joutuu ain tekemään uuestaa sen saman asian.*

*Iida (tutk.): Mmm.*

*Taina: Sit tulee semmone et ei enää halua tehä tätä.*

*Moni: Mmm.*

*Olga: Ja tuntuu siltä, et ei saa enää ikinä sitä valmiiks.*

Epäonnistuminen ärsytti, koska työ piti mahdollisesti purkaa ja tehdä samat asiat uudestaan. Tämä puolestaan hidasti työn edistymistä ja saattoi keskeyttää hyvän etenemisen. Osa oppilaista koki epäonnistuttuaan, ettei halunnut jatkaa enää työtä vaan jättää sen mielummin kesken. Epäonnistuminen aiheutti tunteen, ettei työtä saa koskaan valmiiksi ja jätti oppilaan pohtimaan, oliko työtä järkeä edes aloittaa.

Epäonnistuminen nähtiin negatiivisena, mutta oppilaat osasivat ottaa oppia omista virheistään.

*Linnea: Ja sitten jos tekee sen virheen niin sitten se ei silleen tunnu hirveen pahalta ja et ku siitä sitten oppii, et ens kerralla.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea: Niin, ei kantsi tehä sillain, että sitte tietää miten se kantsii tehä sit ens kerralla, ettei sinne tuu sitä virhettä.*

Osalla tunneilla virheisiin ei suhtauduttu niin vakavasti kuin toisilla. Oppilaat totesivat epäonnistumisesta puhuessaan, että kaikki tekevät virheitä. Virheiden avulla oppilaat pystyvät huomaamaan oman kehitystasonsa ja kehittämään ongelmanratkaisutaitojaan.

Oppilaiden mukaan epäonnistuminen ei aina johtunut heistä vaan se saattoi johtua työvälineiden huonosta kunnosta tai suunnitteluvirheistä.

*Tilda: Ja sit taas on koneen vika, jos tekee jotain paitaa ja tarvii ompelukonetta siihen, mutta jos se ompelukone sattuu oleenki semmone et siinä on siksak jotenki et se ei toimi kunnolla ja se tekee kauheet sellaset lankakasat sinne alapuolelle. Sitte sen joutuu purkaa ja tuntuu et heittää koko työn roskii mielummi.*

Koulun tehtävänä on tuottaa oppilaalle onnistumisen kokemuksia, eivätkä huonokuntoiset välineet saa olla esteenä hyvälle työskentelylle. Työvälineet tulee olla sellaisia, että oppimisen tavoitteet on mahdollisimman helposti saavutettavissa (Opetushallitus 2014b, 127).

Epäonnistumisen kokemuksen vaikutti se, kelle virheen pystyi kertomaan.

*Linnea: Ja sitte se tietysti vähä riippuu siitä, että kuka siellä on sillo et kelle sen virheen kertoo, nii sit se vähä riippuu siitä että.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Pekka: Kyllähä se on kavereille helppo sanoo, et no nyt tuli virhe.*

Epäonnistuminen oli helppo myöntää kaverille, mutta opettajalle sen myöntäminen ei ollut aina niin miellyttävää. Jos työhön tuli jokin pieni virhe, melko harva oppilas meni kertomaan siitä opettajalle. Opettajan suhtautuminen epäonnistumiseen vaikutti siihen, millainen kokonaiskuva virheestä oppilaille jäi. Epäonnistumisen sattuessa osa oppilaista ei uskaltanut mennä kertomaan asiasta opettajalle, koska he pelkäsivät opettajan reaktiota, vaikka virhe olisi ollut helposti korjattavissa. Osa oppilaista ei tiennyt, miten toimia epäonnistuksessaan.

Oppilaat toivoivat, että opettaja puuttuu virheisiin ja auttaa niissä, mutta liiallinen virheen korostaminen laski motivaatiota. Osa oppilaista koki jopa pelon tunteita virheen myöntämisessä opettajalle. Osalle oppilaista avun pyytäminen opettajalta ei ollut ongelma ja he piti-

vät sitä luontaisena osana tuntia. Näiden oppilaiden mukaan opettaja antoi tarpeeksi apua heille. Esimerkiksi Linnea kuvailee opettajan reaktiota näin:

*Linnea: Se opettaja oli vaa et jaa jaa kyllä ne pystyy paikkaa.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea: Sitte se näytti, et mite se tehdää ja sitte niistä tuli iha hyvät.*

Käsityön tunneilla ilmapiiriin vaikuttavat tunneilla olevat ihmiset, heidän tunteensa ja keskinäiset suhteensa. Opettajan ja oppilaiden välinen yhteistyö kehittää tuntien ilmapiiriä ja yhteistyön puuttuminen huonontaa tunnelmaa. Kaikki tuntemukset, kuten onnistuminen ja epäonnistuminen vaikuttavat oppilaan oppimiseen (Järvenoja & Järvelä 2006, 97).

Onnistuminen tunne vie yleensä oppimista eteenpäin ja motivoi oppilasta jatkamaan työkentelyä. Epäonnistuminen voi parhaimmillaan edistää oppilaan osaamista, kun hän sekä opettaja osaavat suhtautua virheeseen oikealla tavalla. Ongelman käsitteleminen lisää oppilaan ymmärrystä ja hän pystyy ottamaan virheistä opikseen. Epäonnistuminen voi laskea motivaatiota ja saada oppilaan tuntemaan, ettei hän tule onnistumaan. Tähän vaikuttaa opettajan suhtautuminen virheisiin.

## 8 KÄSITYKSIÄ UNELMIEN KÄSITYÖSTÄ

Haastattelussa oppilaiden viimeisenä tehtävä oli kuvailla, minkälainen olisi heidän unelmiensa käsityön oppiaine. Halusimme saada kokonaiskuvan siitä, minkälaisen käsityön oppiaineen oppilaat haluavat. Apuna käytimme haastatteluissa aikaisemmin esiintyviä näkökulmia kysymyksen tarkentamiseen. Tämä vaihe oli oppilaille mieluisin osa haastattelua ja se näkyi runsaina vastauksina. Unelmien käsityön käsitysten keskeisimpinä teemoina ovat oppilas keskiössä, tilat ja välineet, työn mielekkyys lapsen näkökulmasta sekä tietotekniikka.

### 8.1 Oppilas keskiössä

Oppilaat haluavat unelmien käsityössä omien intressiensä olevan keskiössä. Oppilaille on tärkeää, että heidän toiveitaan kuunnellaan ja heillä on vapaus valita, millaisia töitä tehdään. Oppilaiden ja opettajan välinen yhteistyö nähtiin tärkeänä unelmien käsityön oppiaineessa. Oppilaskeskeisyyden korostaminen käsityön oppiaineessa on samansuuntainen Paajanen ja Rastan (2010, 96) tutkimustulosten kanssa. He näkevät todennäköisenä sen, että käsityön opetus tapahtuu tulevaisuudessa yhä enemmän oppilaslähtöisesti (Paajanen & Rastan 2010, 96). Myös Yliannalan (2013, 76) tutkimustuloksissa esiintyy oppilaan oman ajattelun korostaminen ja oppilaslähtöisyys.

Unelmien käsityön oppiaineessa oppilaat haluavat itse päättää, tekevätkö töitä tekstiilityön vai teknisen työn puolella. Lisäksi oppilaille oli tärkeää valita työ omien mielenkiinnonkohteiden mukaan.

*Pinja: Se ois kiva, et sais ite päättää iha et mitä tekee et tekeekö rätkikässyä vai puukässyä ja mitä tekee.*



Jatkuva vapaus valita tekstiilityön ja teknisen työn väliltä mahdollistaa materiaalien sekä tekniikoiden monipuolisen käytön (Kauhanen & Mantere 2001). Oppilas pystyy syventämään oppimistaan omien kiinnostustensa mukaan, eikä työskentely ole oppiainesidonnaista. Toisaalta oppiminen voi jäädä yksipuoliseksi, jos oppilaan mielenkiinto kohdistuu vain yhteen tekniikkaan. Tällöin opettajan tehtävä on rohkaista oppilasta kokeilemaan uutta ja astumaan pois omalta mukavuusalueeltaan (Kojonkoski-Rännäli 2010).

Oppilaiden unelmien käsityön tunteilla ei ole epäonnistumisia, vaan oppilaat osaavat tehdä kaiken.

*Taina: Osais tehdä kaiken sitte sillee.*

*Henna (tutk.): Et osais ite tehdä?*

*Taina: Nii.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Olga: Että ei tarvis purkaa ja tehdä uuestaa ja tällee.*

Onnistumisen kokemukset käsityön tunteilla lisäävät tunteilla viihtymistä ja innostavat oppilasta työskentelyssä. Jatkuva epäonnistuminen hidastaa työn etenemistä ja laskee motivaatiota työtä sekä käsityön oppiainetta kohtaan. Toisaalta ongelmien kohtaaminen ja niistä selviytyminen ovat yksi käsityön oppiaineen tavoitteista (Opetushallitus 2004, 242).

Oppilaat toivoivat unelmien käsityön tuntien opettajien olevan nykyaikaisia, moderneja ja nuoria. Opettajan tulisi olla kiinnostunut siitä, mitä oppilaat haluavat tehdä ja kuunnella oppilaiden mielipiteitä. Oppilaille ei riittänyt, että opettaja pelkästään kuuntelee oppilaiden toiveita, vaan he halusivat opettajan toteuttavan niitä.

*Pinja: Ni se ois vähä päivittyneemmät opettajat.*

*Linnea: Sellaset vähä nykyaikasemmat, jotka tietää mitä me halutaan tehdä.*

*Henna (tutk.): Nii.*

*Terttu: Nii ois kiva jos ne kuulis meidän mielipiteitä.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Terttu: Sitte vois vaikka toteuttaa sen.*

Opettajan jatkuva työssään kehittyminen ja ajanhermolla oleminen nähtiin tärkeänä (ks. Aho 1998, 22). Aito kiinnostus oppilaiden maailmaan mahdollistaa opettajan ja oppilaan yhteistyön kehittämisen. Yhteistyö ja oppilaiden toiveiden kuuntelu rankentavat käsityön oppiaineesta laadukkaan kokonaisuuden (ks. Kojonkoski-Rännäli 2010).

Opettajan lisäksi unelmien käsityöluokassa tulee olla apuopettaja (ks. Merimaa & Virtanen 2013a, 11). Opettajan avun ja ohjeiden lisäksi oppilaat toivoivat kuvallisia ohjeita työvaiheista. Oppilaat halusivat tunneilla käytävän ohjeistuksen olevan lyhyt ja ytimekäs, jotta he pääsevät mahdollisimman nopeasti töihin. Vaikka ohjeistuksessa opetetaan tarvittava tekniikka, tekniikan syvempi oppiminen tapahtuu itse tekemällä eikä teoriaan perehtymisellä.

Unelmien käsityön oppiaineen arvioinnissa huomioidaan oppilaiden taitotaso. Oppilaiden haastaminen nähtiin osana opettajan tehtävää.

*Pekka: Mun mielestä opettajan pitäis vähä haastaa niitä hyviä sillee että...*

...

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Pekka: Et sillee et olis vaikka...*

*Pinja: Ku esim eri tasosia niitä töitä sillee.*

*Pekka: Nii eri tasosia sillee, että vähä joillekki vaikeempaa sillee että...*

*Pinja: Niinku kolme, et ois helppo, keskitaso ja vaikee.*

*Pekka: Nii.*

Hyvien oppilaiden haastamisesta he saivat idean eritasoisiin töihin. Näistä oppilas saa itse valita omalle taitotasolleen sopivan työn. Eritasoiset työt mahdollistavat eriyttämisen käsityön oppiaineen tunneilla. Eriyttämisen avulla huomioidaan oppilaiden erilaiset edellytykset ja tarpeet käsityön opetuksessa. Tällöin oppilasta tuetaan joustavasti hänelle sopivien

tapojen mukaan. (Opetushallitus 2014b, 127.) Oppilaat halusivat eritasoisten töiden kautta kehittää ja haastaa itseään. Opettajan tulee tukea ja ohjata oppilasta valinnassa, jotta oppilas ei ota liian helppoa tai vaikeaa työtä.

Toisena vaihtoehtona töiden eriyttämiselle oppilaat keksivät vaihtoehdon, jossa työn alku on samanlainen kaikille ja lopun pystyisi valitsemaan oman taitotason mukaisesti.

*Pekka: Kaikilla olis alku samanlainen, et sit jos se tuntuu helpolta jollekkii ni sit se voi siirtyä yhen ylempää...*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Pekka: Ja sitteku se alkaa se vaikeempi kohta siinä ni sitte se pääsis siihe mukaa, ettei se mee kesken sen vaikeen kohan sinne.*

Eriyttäminen vasta työn keskivaiheilla nähtiin mahdollisena. Tällöin tekniikka on tullut tutuksi oppilaille ja heillä on tietoa omasta osaamisestaan. Tämän tyylinen eriyttäminen antaa aikaa osalle oppilaista tekniikan harjoitteluun ja samalla mahdollistaa osan oppilaiden etenemisen nopeampaan tahtiin.

Eriyttäminen käsityön tunneilla oli isossa roolissa unelmien käsityön oppiaineessa. Oppilaat olivat havainneet luokassa olevan eritasoisia oppilaita ja halusivat eriyttämisen kautta tarjota jokaiselle oppilaalle hänen tasoaan vastaavaa opetusta. Oppilaiden ideoissa huomioitiin eriyttäminen niin ylös kuin alaspäin, koska töille oli monia eri vaikeustasoja.

Arviointi tulee suhteuttaa edellä mainittuihin taitotasoihin, eikä opettaja saa verrata oppilaita toisiinsa. Oppilaiden mukaan arvioinnissa tulee huomioida jokainen oppilas yksilönä.

*Pekka: (Opettaja) joka ihan oikeesti niinku huomaa niitten oppilaitten sen työn silleen että se ei oo vaan sillee et tee kuppi.*

*Linnea: Siihe arviointii.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Että niinku huomioitais se taitotaso, että kuinka hyvä ite on, että yleensä se on sillee, että on joku sellanen että mitä se opettaja varmasti haluaa kaikilta.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea: Että sitte jossei se oma oo onnistunu iha hirvee hyvi sillee, et se ei oo yhtä hieno ku jonku muun.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Mutta on kuitenkin yrittäny parhaansa, ni sitte se numero ei kuitenka oo sillee hyvä, vaikka on yrittäny tehdä siitä niin hienon kun osaa.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

Työn jälkeen opettaja ja oppilas arvioivat yhdessä (Opetushallitus 2014b, 128), oliko työ oppilaan taitotasolle sopiva vai tuleeko seuraavalla kerralla valita helpompi tai vaikeampi taso. Tällöin kaikki oppilaat pystyvät kehittymään omalla lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1982, 185). Eriyttäminen näkyy arvioinnissa vahvasti ja oppilaiden kehittyminen omalla taitotasolla huomioidaan. Arvioinnin tulee perustua oppilaan omaan kehittymiseen, eikä valmiiden töiden vertailuun keskenään (ks. Merimaa 2009, 220).

Kaikki oppilaat mainitsivat musiikin kuuntelun olevan osa unelmien käsityön tuntia, sillä se lisäisi tunnelmaa tunneilla. Ilmapiirin toivottiin olevan mukava ja kavereiden kanssa juttelu sekä avun pyytäminen ja saaminen olisivat luontainen osa tuntia. Oppilaiden mukaan parhaat kaverit ovat osana unelmien käsityön tuntia vaikuttaen ilmapiiriin positiivisesti.

*Pekka: Saa kuunnella musaa.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Joo, sais sit kuunnella musiikkia, et ois semmone hyvä tunnelma, ja sais kavereilta, et sillee et saa kysyä apua ja jutella.*

*Olga: Ni sitte ois kaikki ne kaverit siellä samassa.*

Unelmien käsityön oppiaineen tunneilla rento ja luonnollinen ilmapiiri parantavat oppilaiden viihtyvyyttä, jolloin oppilaan oppiminen tehostuu (ks. Kojonkoski-Rännäli 2010). Vuorovaikutus ja auttaminen oppilaiden kesken lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tunneilla viihtymistä. Oppilaiden motivaatio työskentelyyn tehostuu, kun töitä saa tehdä yhdessä parhaiden kavereiden kanssa.

## 8.2 Tilat ja välineet

Unelmien käsityön oppiaineen tilat, välineet ja materiaalit ovat tärkeässä osassa oppiainetta. Niiden tulee olla toimivia, moderneja ja niitä tulee olla tarpeeksi jokaiselle oppilaalle. Taroituksen mukaiset tilat, välineet ja materiaalit tukevat oppilaan kokonaisvaltaista oppimista ja hän pääsee työskentelemään kehitysvaihettaan vastaavalla tasolla (Opetushallitus 2014b, 127).

Nykyisellään koulujen käsityötilat eivät vastanneet unelmien käsityön oppiaineen tiloja oppilaiden mielestä.

*Henna (tutk.): Miten tuo nuo koulun käsityön teknisen työn tilat? Onko ne semmoiset, että siellä vois toteuttaa tätä unelmien käsityötuntia?*

*Jonne: Ei.*

*Vili: No ei.*

*Arvi: Ei.*

*Vili: No ei siellä.*

*Arvi: Se on niin täynnä kamaa.*

*Vili: Tuommoset kaijutitimet pitäis olla siellä lisäksi.*

Unelmien luokkahuoneeksi oppilaat kuvailivat luokan, jossa on paljon tilaa työskennellä.

*Pekka: Iso luokka, sellanen mis on hyvä basso.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Paljon tilaa ja niinkun.*

*Pinja: Sais istuu.*

*Terttu: Nii tuolit sinne.*

*Linnea: Ehkä sillee, mitä kaikki sinne haluais ni on ne isommat tilat ja semmoset uusia ja toimivia laitteita ja työkaluja.*

Unelmien käsityöluokassa pystyy liikkumaan hyvin häiritsemättä toisten työskentelyä. Tällöin luokassa on turvallisempaa työskennellä. Työpisteet ja työvälineet on sijoitettu niin, etteivät ne ole tiellä, kun niitä ei tarvita. Oikeanlainen ja turvallinen työskentely-ympäristö lisää onnistumisen kokemuksia ja saa oppilaan sitoutumaan työskentelyyn (Kojonkoski-Rännäli 2010). Unelmien luokkahuoneessa on tärkeää olla hyvä ilmastointi ja raikas ilma, jotka edistävät oppilaiden viihtyvyyttä ja jaksamista.

Oppilaat ideoivat yhdeksi vaihtoehdoksi tilan, jonka keskellä on suuri työskentelypöytä. Kaikki oppilaat työskentelevät yhdessä tämän pöydän ääressä ja pöytään on integroitu osa työvälineistä.

*Pekka: Olis sellane iso, sellane tosi pitkä ja iso pöytä mis ois niinku kaikki tekemässä. Sit sieltä reunoilta tulis niitä kaikkia juttuja sillee, että siel kerkee tai mahtuu kulkeen iha mite haluaa.*

*Pinja: Tai se ois jossain keskel semmone iso pöytä ja sit jossai kulmas jotku niinku tai jossai siinä ompelukone ois sit jossai kulmassa.*

Toisena ideana oli, että perustavarat löytyvät jokaisen oppilaan pulpetista tai höyläpenkistä, jotka ovat hyvässä kunnossa.

*Pekka: Ja sitte jos ne pulpetit pulpetis ois jotai...*

*Pinja: Ja rakennettu ne kaikki ne silitysraudat.*

*Henna (tutk.): Nii.*

*Pekka: Perustavaroita.*

*Pinja: Kaikki sillee...*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Pinja: Eriksee jossai kulmissa, sillee ettei ne oo tiellä.*

Oppilaat visioivat käyttötarkoituksiinsa sopivat tilat heidän aikaisempiin kokemuksiinsa perustuen. Ensimmäinen suunniteltu tila mukaili sosiokonstruktivistista oppimistyyliä, jossa oppilaat tekevät töitä yhdessä ison pöydän ääressä. Toinen idea noudatti yksilötyöskentelyn periaatetta, jossa jokaiselle oppilaalle on oma työpiste. Molemmat tilaratkaisut pyrkivät tekemään työskentelystä sujuvaa.

Oppilaat kokivat tärkeäksi, että unelmien käsityöluokassa saa istua ja tehdä töitä esimerkiksi sohvalla. Tärkeäksi elementiksi unelmien käsityöluokkaan oppilaat tarvitsevat kunnollisen sovituskopin, jonka saa lukittua.

Oppilaat näkivät mahdolliseksi teknisen työn ja tekstiilityön tilojen yhdistämisen. Oppilaiden mukaan tilat tulee pitää erillään, mutta niin, että niiden välillä olisi helppo kulkea. He suunnittelivat tilojen välille lasisen ja äänieristetyn oven, jonka läpi pystyy seuraamaan toisen puolen työskentelyä.

*Henna (tutk.): Voistitteko te kuvitella, että teknisen työn ja tekstiilityön tilat ois samassa huoneessa?*

*Kaikki: Joo.*

*Elvi: Jotai et siel vaa saa ne eriksee.*

*Pekka: Mutta siinä pitäs olla kyl väliovi.*

*Moni: Nii.*

*Pinja: Vaikka semmone lasinen tai jotai.*

*Pekka: Jotain.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Terho: Äänieristetty.*

*Terttu: Sais kattoa.*

*Linnea: Ois kiva, jos se ois sellane lasinen ni siitä näkis, että mitä ne muut tekee.*

Käsityön oppiaineen tilojen yhdistäminen mahdollistaa yhteisen käsityön töiden tekemisen, kun luokat olisivat fyysisesti lähellä toisiaan. Oppilaat tiedostivat, ettei tekstiilityön ja teknisen työn luokkia pysty täysin yhdistämään. Erilaisten materiaalien työstäminen samassa tilassa on haastavaa eikä aina tarkoituksenmukaista. Tilojen ollessa fyysisesti lähekkäin onnistuu tekstiilityön ja teknisen työn tekniikoiden yhdistäminen työssä helposti, kun luokkaa voi välillä vaihtaa tai hakea materiaalia toiselta puolelta. Tekstiilityön ja teknisen työn tilojen erottaminen lasiseinällä auttaa oppilaita oppimaan toisiltaan, sillä he voivat seurata toisten työskentelyä. Tällöin oppilaat pystyivät samalla oppimaan toisiltaan ja saamaan ideoita toisten työskentelystä.

Unelmien käsityön tunneilla työvälineet ovat uusia, hienoja, toimivia, nykyaikaisia ja hyväkuntoisia.

*Jonne: Parempia työkaluja.*

*Vili: Lissää työkaluja, sitte uuet ne ihmeen höyläpenkit, ne on niin rikki.*

*Arvi: Niin.*

*Linnea: Uusia laitteita. Semmosia mitkä toimii tosi hyvi. Semmosia nykyaikasia.*

*Olga: Ja sit ois toimivat ompelukoneet.*

*Taina: Jotka ei menis rikki.*

Hyväkuntoiset ja nykyaikaiset työvälineet motivoivat oppilaita työskentelemään. Työvälineiden ollessa hyvin huollettuja, oppilaat oppivat alusta alkaen oikeanlaisen työskentelytekniikan. Tarkoituksenmukaiset työvälineet edistävät oppilaan taidon automatisoitumista, sillä huonokuntoisella työvälineellä työskentely voi johdattaa oppilaan väärän suoritustavan omaksumiseen (ks. Singer 1980, 297.) Oppilaiden mielestä oli tärkeää, että työvälineitä



riittää hyvin kaikille, mikä nopeuttaa työskentelyä ja poistaa oman vuoron odottamisen. Oppilaat mainitsivat, että luokista löytyvät työturvallisuusvälineet tulee olla kunnossa.

### 8.3 Työn mielekkyys lapsen näkökulmasta

Oppilaat halusivat unelmien käsityön oppiaineeseen vaihtelevuutta töihin. Töiden tulee olla nykyaikaisia ja oppilaiden tarpeita vastaavia. Tästä esimerkkinä oppilaat mainitsivat kaavojen piirtämisen niin, että vaatteesta tulee muodin mukainen, sopiva ja miellyttävä.

*Pinja: Et ku me tehtii noita housuja, ni ne housut oliki tänne asti. Ni sit ois sellai, et ne niinku ois oikeest sil korkeudella mite käyttää niitä.*

Työn tulee olla oppilaan käyttötarkoitusta vastaava ja yksilöllisesti suunniteltu. Vaikka vaatteiden tekeminen oli oppilaista mukavaa, niiden merkitys väheni, kun kaavoja ei ollut muokattu oppilaille sopiviksi. Tällöin oppilaan vaikuttaminen työn lopputulokseen oli vähäistä, eikä oppilas oppinut arvostamaan syntynyttä lopputulosta, mikä on yksi opetussuunnitelman tavoitteista (Opetushallitus 2004, 242). Omaan käyttöön tulevat vaatteet ja pelivälineet ovat oppilaiden mukaan unelmien käsityön tuntien suosikkitoita.

Valmiin mallin noudattaminen ei ole osa unelmien käsityön oppiainetta, vaan oppilaat halusivat valita tunneilla tehtävät työt itse.

*Olga: Sais tehä jonku iha oman, ettei oo mikää opettajan valitsema työ.*

*Pekka: Sillee et opettaja opettaja vaikka sanois, että tehkää housut, suunnitelkaa ne itte, ja tota mä sitte neuvon mite ne niiku mite se tehää ne housut.*

Opettajan tulee antaa oppilaalle paljon vapauksia suunnittelussa ja luottaa siihen, että oppilas pystyy valitsemaan omaa taitotasoaan ja käyttötarkoitustaan vastaavan työn. Oppilaan psyykkiset ja praktiset taidot kehittyvät itsenäisessä työskentelyssä (Kojonkoski-Rännäli

2010), jossa hän joutuu itse pohtimaan ratkaisuja ongelmiin. Ratkaisujen pohtiminen kehittää oppilaan kykyä selviytyä haastavista tilanteista ja onnistumisen kautta työskentelytyytyväisyys lisääntyy (ks. Pöllänen & Kröger 2004, 162–165).

Oppilaiden mielestä töiden tulee vaihdella sekä luokka-asteella että vuosittain. Opettajan on hyvä kysyä oppilailta ideoita seuraavan vuoden töihin, jolloin oppilaiden kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon.

*Pekka: Joka vuosi vaihtas vähä sillee, että kyselis vähä oppilailta edellisenä vuonna, et mitä ne haluais tehdä ens vuonna.*

*Linnea: Vaa sais ite miettiä, vaikka et kesäloman aikana et mitä haluais ens kerralla tehdä. Ja sitte sanoo sille opettajalle siel ekalla tunnilla, et mä haluaisin tehdä vaikka penaalin.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Linnea: Ja sitte saa vaan tehdä sitä. Ja sitte kaikki haluis sais tehdä sen minkä ite haluaa.*

Opettaja voi antaa oppilaille tehtäväksi miettiä kesä- ja joululomalla, minkälaisia töitä he haluavat tehdä seuraavana lukukautena. Vastuu töiden valinnasta voidaan jakaa opettajan ja oppilaiden välillä. Yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä luo turvallisen oppimisympäristön, jossa oppilas pääsee kehittämään luovuuttaan ja ongelmanratkaisukykyään. (Kojonkoski-Rännäli 2010.)

Unelmien käsityön oppiaineessa oppilaat halusivat tehdä paritöitä.

*Pekka: Nii ja sitte olis sillee, et sais tehdä vaik sitte kaverin kanssa yhdessä.*

*Terho: Nii.*

*Pekka: Sillee, et jos tekee kaverin kaa niiku yhen. Ja sitte jos toine ei halua sitä ja toine haluaa ni se toinen saa ottaa sen, että molemmille ei tuu niinku yksinkertasta jotain tällästä kippoo.*

*Iida (tutk.): Joo.*

*Pekka: Ja molemmat ottaa sen.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Pekka: Vaa et tulis joku sellane yhdessä viimeistelty, sellane hieno.*

Parin kanssa työskennellessä on mahdollista tehdä vaativampia töitä. Järnefeltin ja Matinlaurin (2014) mukaan opettajan tulee mahdollistaa oppilaille yksilötehtävien lisäksi ryhmässä tehtävät työt. Oppilaiden mukaan yhdessä pystyy tekemään haastavampia, hienompia, järkevämpiä ja viimeistellympiä töitä. Isompien projektien parissa työskentely voi oppilaiden mukaan jatkua jopa usean vuoden ajan. Usean pienen työn sijaan oppilaiden mielestä muutaman vaativamman työn tekeminen on palkitsevampaa. Pari- ja ryhmätöiden avulla oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät ja he kehittävät itseään tilanteissa, joissa täytyy ottaa muut ihmiset huomioon. Muilta ryhmäjäseniltä tulevat ideat voivat samalla kehittää oppilaan omaa ideointikykyä.

#### **8.4 Tietotekniikka**

Oppilaiden unelmien käsityötunneilla suunnittelu ja ohjeiden seuraaminen voidaan toteuttaa perinteisen ohjeistuksen sijaan tablettitietokoneiden avulla. Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen käsityön opetuksessa on yksi *OPS 2016 19.9.2014 luonnoksen* tavoite (Opetushallitus 2014b, 126–127). Oppilaat ideoivat haastattelussa tablettitietokoneiden erilaisia käyttömahdollisuuksia käsityön oppaineen tunneilla. Esimerkiksi Terho ja Pekka keskustelivat näin:

*Terho: Sitten tableteilla vois suunnitella niitä.*

...

*Pekka: Sellane joku sellanen niinku Terho sano se tabletti. Sellane juttu, että pystyy valitsee sieltä. Olis vähä niinku menu sillee tiiätkö, et käsityöt olis tekninen ja rätkkässä olis sillee, että sieltä pystyy valitsee. Siel olis lista töitä.*

*Henna (tutk.): Joo.*

*Pekka: Mitkä ne opettajat osaa, ja sieltä valitset sen ja sä pystyisit tablettilta kattoo ne ohjeet ja sit jos sä et ihan oikeesti ymmärrä ni sit kysyt siltä opettajalta.*

Tieto- ja viestintätekniiikan soveltaminen käsityön oppiaineen tunneilla avaa mahdollisuuksia uudennlaiselle käsityön opetukselle. Se voi parhaimmillaan tukea oppilaan itsenäistä ja innovatiivista suunnittelua. Opetukseen suunnitellut tietotekniikan sovellukset ovatkin parhaimmillaan pedagogisten innovaatioiden aito tuki (Ilomäki & Lakkala 2006, 186).

Oppilaat ideoivat koneelle ohjelman, jonka avulla voi valita, minkälaisen työn haluaa tehdä. Työn yksityiskohdat pystyy suunnittelemaan koneella ja sen avulla voi sommitella esimerkiksi työn värimaailmaa.

*Linnea: Sitte jos sillä tabletilla pystyis myös suunnittelee ne housut.*

*Henna (tutk.): Mmm.*

*Linnea: Näkee just, et vaik minkälaiset niist just tulee ja vaik, että minkälaiset värit sopii yhtee.*

Tablettitietokoneella olevasta ohjelmasta löytyy ohjeet kyseisen työn tekoon, minkä avulla oppilas pystyy lähes itsenäisesti etenemään omassa käsityöprosessissaan. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö käsityön oppiaineen tunneilla vie oppilasta kohti kokonaista käsityötä, jossa oppilas itse suunnittelee, valmistaa työn ja arvioi koko prosessia (ks. Huovila, Hintsa & Säilä 2010, 9). Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen käsityön tunneilla tukee yhteiskuntamme kehityssuuntaa, jossa teknologia on osa niin päivittäisiä askareita kuin työelämääkin. Koulun tehtävänä on kehittää ja kasvattaa oppilaista nyky-yhteiskunnan toimivia jäseniä ja tällä hetkellä teknologia on tärkeä osa yhteiskuntaa (Kansanen 2004, 34).

Itsenäisestä työskentelystä huolimatta oppilaat näkivät tärkeänä opettajan läsnäolon ja tuen prosessin aikana. Suunnittelun, työn toteutuksen ja arvioinnin ohjaaminen on opettajan tehtävä. Samalla oppilasta ohjataan itsenäiseen suoritustapaan. Opettajan rooli ohjaajana korostuu erityisesti käsityön tunneilla (ks. Aho 1998, 22).

Oppilaiden mielestä tablettitietokoneiden käyttö helpottaa opettajan työmäärää tuntien aikana ja opettaja pystyy paremmin seuraamaan ja arvioimaan oppilaiden koko käsityöprosessia.

*Pekka: Nii opettajaki säästyis siltä, ettei sen tartte koko aja juosta meiän perässä.*

*Henna (tutk.): Nii, mmm.*

*Pinja: Sillee, että.*

*Pinja: (Opettaja) sais vähä omaaki aikaa siellä ja ehtii arvioimaa niitte muiteki töitä.*

Oppilaat löysivät tablettitietokoneiden käytöstä käsityön tunneilla ongelman. Heidän mukaansa joku oppilas voi mennä pelaamaan koneella tai tekee sillä jotain muuta tuntiin kuulumatonta. Ratkaisuna tähän oppilaat esittivät pelaamisen esto -ohjelmia tai sen, että opettaja näkee omalta koneeltaan, mitä oppilas tekee tablettitietokoneellaan. Jos pelaamista tapahtuu, oppilaiden mukaan tältä oppilaalta poistetaan tablettitietokone käytöstä ja ohjeet tulostetaan hänelle paperisina.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksemme avulla selvitimme, millaisia käsityksiä kuudennen luokan oppilailla on käsityön oppiaineesta. Käsitysten taustalla ovat oppilaiden aikaisemmat käsityökokemukset sekä heidän ajatuksensa siitä, millaista käsityö voisi olla. Tutkimustuloksia ei voi yleistää sopimaan jokaiseen kuudenteen luokkaan. Ne antavat kuitenkin viitteitä siitä, millaisia kokemuksia oppilailla on ollut käsityön oppiaineesta, mitä asioita oppilaat yleisesti pitivät tärkeinä ja millaista käsityön opetuksen oppilaiden mielestä pitäisi olla.

Tutkimustulokset koostuvat kahdesta luvusta, jotka ovat oppilaiden käsityksiä käsityön oppiaineesta ja käsityksiä unelmien käsityöstä. Ensimmäinen tulosluku sisältää oppilaiden aikaisemmat käsityökokemukset alakoulun ajalta. Siinä keskiössä ovat käytännön lähtökohdat, käsityöprosessi sekä ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet. Toisessa tulosluvussa oppilaat saivat ideoida unelmien käsityön oppiaineen ja sen teemoiksi muodostuivat oppilas keskiössä, tilat ja välineet, työn mielekkyys lapsen näkökulmasta sekä tietotekniikka.

Oppilaat näkivät käytännön lähtökohdat eli ryhmäkoon, tilat, työvälineet, apuopettajan ja valinnan tekstiilityön ja teknisen työn väliltä olevan suuressa roolissa käsityön oppiaineessa. Käsityöprosessi näkyi vahvasti haastatteluissa ja oppilaat kokivat, etteivät olleet usein päässeet työskentelemään kokonaisessa käsityöprosessissa (ks. Huovila, Hintsala & Säilä 2010, 9; Kojonkoski-Rännäli 2010). Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet vaikuttivat paljon siihen, millaisia käsityksiä oppilailla oli käsityön oppiaineesta. Opettajien ja kavereiden toiminta tunneilla heijastui suoraan ilmapiiriin ja paransi tai heikensi sitä henkilöistä tai päivästä riippuen.

Oppilaiden käsityksissä unelmien käsityöstä oppilaat näkivät itsensä opetustoiminnan keskiössä (ks. Kansanen 2004, 34) ja heille oli tärkeää, että heidän toiveitaan kuunnellaan ja toteutetaan. Käsityön oppiaineen tilat ja välineet olivat oppilaiden unelmien käsityössä tar-

koituksenmukaisia, toimivia ja mahdollistavat erilaisten töiden toteutuksen (ks. Opetushallitus 2014b, 125). Käsiyön tunneilla tehtävissä töissä huomioidaan jokaisen oppilaan henkilökohtaiset toiveet ja työt saa suunnitella itse. Oppilaat näkivät tietotekniikan hyödyntämisen yhtenä suunnittelun osana ja he keksivät tablettitietokoneille uusia sovelluksia käsiyön oppiaineeseen (ks. Opetushallitus 2014b, 127).

Luokkien opettajat olivat valinneet haastateltavat oppilaat etukäteen sen perusteella, että haastateltava joukko olisi mahdollisimman tasainen ja he omaisivat hyvät vuorovaikutustaidot. Haastatteluaineisto olisi voinut olla erilainen, jos luokan kaikki oppilaat olisivat osallistuneet haastatteluun. Luokan muilla oppilailta olisi varmasti ollut mielenkiintoisia käsityksiä käsityöstä oppiaineena, mutta ne jäivät nyt aineiston ulkopuolelle. Toisaalta, haastatteluissa olivat mukana kaikki oppilaat, joiden tutkimusluvut olivat kunnossa ja jotka ilmaisivat suuren mielenkiinnon haastatteluun osallistumiseen. Tällöin emme tutkijoina voineet enempää vaikuttaa siihen, millaiseksi haastateltava joukko muodostui. Koimme tärkeäksi, että kaikki halukkaat oppilaat pääsivät haastatteluun, joten haastateltavien ryhmien koko kasvoi muutamalla oppilalla alkuperäiseen suunnitelmaan verrattuna.

Koimme haastattelutilanteissa, että oppilaat pystyivät puhumaan totuudenmukaisesti omista kokemuksistaan ja korostimme useaan otteeseen meidän olevan kiinnostuneita juuri heidän aidoista mielipiteistään. Toimimme esille sen, ettei haastatteluja kuule kukaan muu kuin me kaksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86). Emme voi kuitenkaan varmuudella sanoa, olivatko oppilaat täysin rehellisiä vai yrittivätkö he suodattaa puheitaan ja ajatuksiaan. Oppilaat saattoivat kertoa meille asioita, joita olettivat meidän tai opettajan haluavan kuulla tai jättivät osan mielipiteistään kertomatta. Toisaalta vastaukset olivat runsaita ja osa melko kriittisiä, joten tämä lisäsi niiden luotettavuutta. Haastattelut toteutettiin koulukontekstissa, joten oppilaiden koulurooli oli vahvasti läsnä. Haastatteluiden suorittaminen koulussa on suositeltavaa lapsitutkimukselle, jolloin oppilaiden on helppo ottaa osaa tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5–6). Olisivatko vastaukset olleet erilaisia, jos haastattelut olisi toteutettu jossain muussa kontekstissa?

Tutkimuksen luotettavuutta lisää haastateltavien ja haastattelijan välinen intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys (Ahonen 1994, 130). Yhteisen käsityön oppilaiden haastattelu oli mielestämme tunnelmaltaan rento ja oppilaita ei näyttänyt jännittävän haastattelutilanne. Oppilaat pysyivät asiassa ja pystyivät avoimesti kertomaan omista käsityökokemuksistaan. Tekstiilityön oppilaiden haastattelutilanne oli ilmapiiriltään vaivautuneempi ja oppilaiden oli vaikeampi perustella vastauksia. Vastaukset olivat usein lyhyitä ja jäivät vaille selittäviä tekijöitä. Tarkentavia kysymyksiä tarvittiin yhteisen käsityön oppilaiden haastattelua enemmän. Teknisen työn oppilaiden haastatteluissa oppilaat puhuivat paljon, mutta keskustelu ei aina pysynyt asiassa. Jouduimme pyytämään oppilaita useaan otteeseen palaamaan aiheeseen. Tekstiilityön oppilaita ja teknisen työn oppilaita näytti jännittävän haastattelutilanne enemmän kuin yhteisen käsityön oppilaita. Nämä asiat vaikuttivat haastatteluiden keston, sillä yhteisen käsityön oppilaiden haastattelu oli huomattavasti pidempi kuin kaksi muuta.

Haastattelutilanteissa osa oppilaista otti suurempaa roolia, toisten jäädessä hieman taka-alalle. Vaikka opettajat olivat valinneet haastatteluihin tasaisen oppilasaineksen, oli haastatteluissa nähtävissä määrällistä vaihtelua eri oppilaiden välillä. Rohkaisimme osaa oppilaista kertomaan oman näkökulmansa haastatteluissa. Näille oppilaille piti tehdä enemmän tarkentavia kysymyksiä kuin oppilaille, jotka kertoivat itsenäisemmin omista ajatuksistaan. Olisimme halunneet vastausten olevan mahdollisimman oppilaslähtöisiä, sillä tarkentavat kysymykset saattoivat johdattaa vastauksia johonkin suuntaan. Haastatteluaineiston monipuolisuuden näkökulmasta tarkentavat kysymykset olivat välttämättömiä.

Jäimme miettimään, vaikuttiko tyttöjen ja poikien yhdessäolo haastattelutilanteessa haastattelun sujuvuuteen. Olisiko ollut parempi haastatella myös teknisen työn oppilaat ja tekstiilityön oppilaat yhdessä, jotta haastattelutilanne olisi ollut rennompi ja sujuvampi? Vaikuttiko se, että yhteisen käsityön oppilaat ovat käsityön tunneilla yhdessä siihen, että haastattelutilanne oli rennompi? Jos olisimme haastatelleet teknisen työn oppilaita ja tekstiilityön oppilaita yhdessä, olisiko haastattelutilanne ollut kuitenkin yhtään sen sujuvampi, sillä oppilaille ei ollut niin paljon yhteisiä käsityökokemuksia? Oliko oma roolimme erilainen eri



haastatteluissa ja toimimme tiedostamattomasti eri tavoin, vaikka pyrimmekin rakentamaan haastattelutilanteista mahdollisimman samankaltaisia. Haastattelun runko mahdollisti sen, että jokaisessa haastattelussa käytiin jossain määrin samoja teemoja läpi (Eskola & Suoranta 1998, 88).

Kirjoitelma aineistonkeruumuotona olisi voinut olla yksittäisen oppilaan kannalta miellyttävämpi vaihtoehto, sillä se olisi mahdollistanut oppilaalle rauhan pohtia vastauksia. Tätä tärkeämpää meille oli ryhmähaastattelujen sosiaalinen vuorovaikutus. Oppilaat tarttuivat toistensa ideoihin ja ajatuksiin, jolloin ne kehittyivät ja aineistomme syveni (ks. Eskola & Suoranta 1998, 96). Ilman sosiaalista vuorovaikutusta osa vastauksista olisi jäänyt pinnalliselle tasolle.

Lomakkeen vastausten käyttäminen tutkimuksen aineistona olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluiden aineisto oli kuitenkin laaja ja monipuolinen, joten lomakkeiden vastausten ottaminen tutkimukseen olisi laajentanut sitä liikaa. Aineisto tuli kylläiseksi haastattelujen avulla, joten lomakkeen vastausten käyttäminen ei olisi tuonut juurikaan uutta tietoa tutkimukseen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62). Lomakkeen rooli tutkimuksemme kannalta oli tästä huolimatta oleellinen, sillä se auttoi oppilaita pohtimaan käsityön oppiainetta ennen haastatteluja ja viritteli heidät aiheeseen. Lomakkeen avulla oppilaat pysyivät jäsentämään ajatuksiaan etukäteen, mikä auttoi heitä kertomaan käsityksistään haastatteluissa monipuolisesti.

Oppilaat käyttivät haastatteluissa omalle murrealueelleen tyypillistä kieltä. Jouduimme muokkaamaan muutamia suoria lainauksia yleiskieliseksi, jotta oppilaiden anonymiteetti säilyi. Tämän lisäksi poistimme turhia täytesanoja lainauksista, mikä teki tekstin lukijaystävällisemmäksi. Muutokset eivät vaikuttaneet tekstin sanomaan, jonka pyrimme välittämään mahdollisimman aitona lukijalle.

Fenomenografia toimi tutkimusmenetelmänä tutkimuksessamme hyvin. Sen avulla pysyimme rakentamaan ehjän yleiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Huuskon ja Paloniemen

(2006, 167) fenomenografisen analyysimenetelmän vaiheiden kautta tutkimus eteni luontevasti. Fenomenografisen kuvauskategoriajärjestelmän avulla saimme selkeän kuvan oppilaiden kokemuksista käsityön oppiaineesta ja sen kehittämiskohteista. Tutkimuksen edetessä fenomenografinen toisen asteen näkökulma korostui entisestään. (ks. Marton 1981, 178; Niikko 2003, 24–25). Halusimme saada oppilaiden näkökulman esille ja fenomenografian avulla se toteutui hyvin.

Jouduimme aineistoa analysoidessamme tilanteisiin, joissa meidän tuli tehdä tutkimuksen kulkuun vaikuttavia valintoja. Tilanteissa saattoi olla useita hyviä valintoja ja oikeita ratkaisuja, mutta pyrimme rakentamaan valintamme aina oppilaslähtöisesti. Tämä tarkoitti jatkuvaa oppilaan asemaan asettumista ja tutkimuskysymysten äärelle palaamista. Valintojen teossa ja niiden luotettavuudessa auttoi tutkijatriangulaatio, jolloin niin omien kuin toisen valintojen kyseenalaistaminen ja tietynlainen kriittisyys olivat läsnä tutkimuksen joka vaiheessa. Oman toiminnan perustelu ja ääneen selittäminen korostuivat, koska meitä oli kaksi tutkijaa. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 70.)

Törmäsimme analyysivaiheessa usein siihen, että oppilaat puhuivat yksityiskohtaisesti opettajista ja heidän toiminnastaan tunneilla. Tutkimustuloksiin meidän piti häivyttää henkilöt tunnistamattomiksi, jotta henkilösuoja säilyy (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8). Koimme tämän haasteelliseksi, sillä halusimme tuoda esille oppilaiden kokemukset opettajista sellaisinaan, mutta opettajien anonymiteetin säilyttämiseksi meidän oli tarkkaan mietittävä, kuinka rakennamme kuvaukset opettajista.

Emme kysyneet tutkimuslupia tekstiilityön ja teknisen työn opettajilta, koska sitä ei virallisesti tarvinnut. Aineistosta nousi kuitenkin paljon opettajia kuvaavia käsityksiä ja aineiston analyysin alkuvaiheessa mietimme, olisiko eettisesti oikein luetuttaa opettajia koskevat kategoriat heillä. Kuvaukset rakentuivat kuitenkin niin, ettei opettajia voinut tunnistaa kuvauskategorioista. Tästä syystä emme kokeneet lupien kysymättä jättämistä eettisesti vääräksi eikä se vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen.

Olimme pyytäneet tutkimuslupavaiheessa luvan kuvien ottamiselle ja otimmekin haastattelujen jälkeen kuvia oppilaiden käsistöistä. Kuvat olisivat voineet auttaa lukijaa muodostamaan käsitystä tietyistä töistä, mutta päädyimme kuvien tunnistettavuuden takia siihen, että emme käytä kuvia tutkimuksessamme. Kuvien hyöty tutkimukselle oli pieni verrattuna haittaan, joka niiden julkaisusta olisi voinut tulla. Lisäksi kategorioiden kuvaukset eivät sisältäneet kuvauksia toteutetuista töistä, joten kuvat olisivat voineet jäädä irrallisiksi.

Kädentaidot ovat muuttuneet viime vuosikymmenten aikana ja haastatteluissa tuli esiin, kuinka erilaisia taitoja nykypäivänä tarvitaan aikaisempiin vuosiin verrattuna. Käsityön oppiaineen kehittäminen yhteiskunnan vaatimusten mukaan on tarpeellista (Järnefelt & Matinlauri 2014) ja oppilailta tulikin paljon hyviä käsityön oppiaineen kehittämideoita. Esimerkiksi ajatusta luokkatilasta, jossa tekstiilityön ja teknisen työn tilat on erotettu lasiseinällä, voidaan hyödyntää uusia kouluja suunniteltaessa. Oppilaiden kehittämää töiden suunnitteluun tarkoitettua sovellusta tablettitietokoneelle pystytään käyttämään, kun kehitetään nykYTEknologiaa vastaavia opetusmenetelmiä.

Tutkimus on antanut meille paljon vastauksia, mutta synnyttänyt vielä enemmän uusia ja mielenkiintoisia kysymyksiä. Tutkimustuloksia unelmien käsityön osalta olisi mielenkiintoista verrata uuden opetussuunnitelman toteutumiseen kouluissa. Minkälaisia eroja tuloksissa ja uudessa opetussuunnitelmassa on? Missä määrin käsityön opetus toteutuu uuden opetussuunnitelman myötä oppilaiden toiveiden mukaisesti?

Toivomme, että tutkimuksemme antaa ajateltavaa ja virikkeitä käsityön oppiaineen parissa työskenteleville ammattilaisille. Oppilaiden toiveissa on paljon samansuuntaisuutta kuin uudessa vuonna 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa kuten esimerkiksi monimateriaalisuuden hyödyntäminen, kokonainen käsityöprosessi ja tietotekniikan käyttäminen opetuksessa. (Opetushallitus 2014b, 125–127.) Kyseenalaistamalla asioita ja toimintamalleja voimme kehittää niitä ja saada aikaan toimivia kokonaisuuksia. Oppilaat kyseenalaistivat paljon käsityön oppiaineen osa-alueita ja sen avulla me tutkijoina pystyimme luomaan kuvan sekä heidän aikaisemmista kokemuksistaan että tulevaisuuden toiveistaan.

Koulut ja opettajat pystyvät konkreettisesti hyödyntämään tutkimustuloksiamme opetuksessaan. Tutkimus johdattelee käsityön opettajat pohtimaan omaa opetustaan ja sitä, miten tutkimuksessa oppilaiden esille nostamat asiat toteutuvat heidän kouluissaan. Tukevatko tilat, välineet ja materiaalit laadukasta käsityön opetusta? Pääsevätkö oppilaat työskentelemään kokonaisessa käsityöprosessissa omista lähtökohdista käsin? Minkälainen ilmapiiri tunneilla vallitsee ja mahdollistaako se luontevan vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaiden välillä? (ks. Opetushallitus 2014b, 125–127.)

Uutta opetussuunnitelmaa kehitettäessä koulut ja opettajat voivat käyttää tutkimustuloksiamme apuna käsityön oppiaineen osalta. Tutkimustulokset esittävät yhden näkemyksen siitä, mitä oppilaat pitävät käsityön oppiaineessa tärkeänä. Oppilaiden toiveiden kuunteleminen, tilat ja välineet, merkitykselliset työt sekä tietotekniikan hyödyntäminen olivat teemoja, joihin oppilailla oli kehitysideoita. Nämä ovat myös uuden opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteina, joihin opetuksessa tulee keskittyä (Opetushallitus 2014b, 125–129). Suurin osa ideoista on konkreettisesti siirrettävissä käsityön luokkaan, ilman suuria investointeja tai opettajuuden uudelleenrakentamista. Osa tutkimustuloksista on hyödynnettävissä muihinkin oppiaineisiin.

Tutkimusprosessi on auttanut meitä rakentamaan ja syventämään omaa opettajuuttamme luokanopettajina sekä ajatuksiamme käsityön oppiaineesta. Tutkimustulosten avulla pystymme käsityön oppiaineen osalta edistämään oppilaiden kouluviihtyvyyttä, kun tiedostamme, millaisia asioita oppilaat pitävät tärkeinä. Yhdessä oppilaiden kanssa pystymme rakentamaan käsityön oppiaineesta meidän kaikkien yksilölliset toiveet ja tarpeet huomioon ottavan oppiaineen.

Tutkimus muistuttaa meitä pian valmistuvia luokanopettajia siitä, että opettajina meidän on hyvä löytää itselle sopivat toimintamallit, mutta emme saa jumittua niihin. Oman itsensä ja opettajuuden jatkuva kehittäminen on tärkeää laadukkaana opetuksen kannalta. Uusien asioiden kokeileminen ja omalta mukavuusalueelta poistuminen rakentaa monipuolisempaa

opettajuutta. Opetus perustuu oppilaslähtöisyyteen, joka tulee pitää mielessä uusiamalleja rakentaessa.

## LÄHDELUETTELO

Adamson, Glenn 2007. Thinking through craft. Oxford: Berg.

Aho, Leena 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 1. painos. Helsinki: WSOY/OPPIMATERIAALIT, 14–34.

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Anttila, Pirkko 2003. Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa: Anttila, Pirkko, Heikkilä, Darja & Ylönen, Irene. Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle. Jyväskylä: Suomen käsityön museo.

Autio, Ossi 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa: tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Bruhn, Karl 1965. Johdatus opetusoppiin. Porvoo: WSOY.

Cantell, Hannele 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ervast, Heikki 2014. Opetustoimenhallinto. Luentokurssilla 25.2.2014.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Hast, Miia 2011. Konstruktio käsityön teknologiasta: analyysi- ja tulkintaprosessi teknologiasta yleissivistävän käsityön oppiaineen osana. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Heikkinen, Kaija 2006. Onko käsityöllä sukupuolta? Teoksessa: Kaukinen, Leena & Collanus, Miia (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: AKATIIMI, 31–39.

Hirvonen, Ari 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, Jaana, Launis, Veiko, Lötjönen Salla & Sorvali, Irma. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 31–49.

- Huovila, Riitta, Hintsala, Tiia & Säilä, Johanna 2009. Kirja Käsiyöstä. Helsinki: WSOYpro.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ihme, Irene 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilomäki, Liisa & Lakkala, Minna 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa: Järvelä, Sanna, Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Eero (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 184–212.
- Järnefelt, Heljä & Matinlauri, Minna 2014. Käsiyön opetuksen tavoitteena on herättää uteliaisuus ja rohkeus keksivään ja kokeilevaan käsiyöhön. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/ops2016/blogi](http://www.oph.fi/ops2016/blogi) (Luettu 24.3.2014).
- Järvenoja, Hanna & Järvelä, Hanna 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa: Järvelä, Sanna, Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Eero (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 85–102.
- Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kankare, Pasi 1998. Teknologian lukutaidon toteutuskonteksti peruskoulun teknisessä työssä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, *Scripta lingua Fennica edita*, 0082-6995; osa 139. Turku: Turun yliopisto.
- Kananoja, Tapani 1991. Teknologian opetuksen suuntaviivoja. *Julkaisusarja / Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. B, Selosteita*, 0781-9587; 35. Rauma: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kannas, Lasse, Välimaa, Raili, Liinamo, Arja & Tynjälä, Jorma 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: Kannas, Lasse (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kantola, Jouko 1997. *Cygnaeuksen jäljillä käsiyönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, Pertti 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karppinen, Seija 2001. Kädentaidot - väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen. Teoksessa: Karppinen, Seija, Puurula, Arja & Ruokonen, Inkeri. Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura.

Kauhanen, Marketta & Mantere, Helena (toim.) 2001. Yhteinen käsityö. SWOT-analyysi Tekstiiliopettajaliiton ja Teknisten opettajien liiton järjestöseminaarissa Tampereella 24.11.2001. Saatavilla www-muodossa: <http://teetitse.punomo.fi/cat/opetus/artikkeleja/yhtkas-swot.html> (Luettu 15.10.2014).

Kaukinen, Leena, K. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa: Kupiainen, Tarja (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Linnea Prima.

Kojonkoski-Rännäli, Seija 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, 0082-6995; 109. Turku: Turun yliopisto.

Kojonkoski-Rännäli, Seija 2010. Pohdintoja käsityö-oppiaineesta. Saatavilla www-muodossa: [http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja\\_kasityo-oppiaineesta](http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja_kasityo-oppiaineesta) (Luettu 14.10.2014).

Kokko, Sirpa 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 118. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Komiteamietintö 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Kouluhallitus 1970a. Tekninen käsityö POPS-opas 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus 1970b. Tekstiilikäsityö POPS-opas 14. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus 1988a. Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen käsityö ja tekstiilityö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus 1988b. Peruskoulun opetuksen opas: Tekninen työ. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kuhmonen Pirkko Liisi 1994. Ideasta tuotteeksi. Helsinki: Opetushallitus.

Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kämppe, Katariina, Välimaa, Raili, Ojala, Kristiina, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Koulutuksen seurantaraportti 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.



Lepistö, Jaana 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa: Suortamo, Markku, Tainio, Liisa, Ikävalko, Elina, Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–77.

Marjanen, Päivi 2012. Koulukäsityö vuosina 1866-2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 344. Turku: Painosalama.

Marton, Ference 1987. Describing conceptions of the world around us. University of Göteborg. Reports from the Institute of Education 66.

Marton, Ference 1981. Phenomenography - Describing conception of the world around us. Instructional Science 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 177–200.

Marton, Ference 1986. Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. Sweden: Department of Education, University of Göteborg.

Merimaa, Erkki 2009. Tasa-arvoinen ja yksilöllinen arviointi. Teoksessa: Ikonen, Oiva & Krogerus, Annaliina (toim.) Ainutkertainen oppija. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–235.

Merimaa, Erkki & Virtanen, Pirkko (toim.) 2013a. Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Merimaa, Erkki & Virtanen, Pirkko 2013b. Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa: Merimaa, Erkki & Virtanen, Pirkko (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–52.

Metsämuuronen, Jari 2011. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Metsärinne, Mika 2003. Preparing a goal analysis of teaching technical school sloyd. Teoksessa: Virta, Kalle (toim.) Current research on sloyd education. Techne Series. Research in sloyd education and crafts science A 5. Vaasa: NordFo Nordic Forum for Research and Development in Sloyd Education and Craft Science.

Metsärinne, Mika 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena - kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. Research in sloyd education and crafts science. A, Reseach reports, 1238-9501; 13. Techne series. Rauma: Turku University, Department of Teacher Education in Rauma.

Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Nieminen, Liisa 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa: Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Numminen, Jaakko 2000. Peruskoulu elää - peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa: Wass, Sirpa (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö, 36–46.

Nurmi, Veli 1988. Uno Cygnaeus: Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus 2000. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (Luettu 21.2.2014).

Opetushallitus 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luonnos 19.9.2014. Opetus vuosiluokilla 1-2. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> (Luettu 4.6.2014).

Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luonnos 19.9.2014. Opetus vuosiluokilla 3-6. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> (Luettu 4.6.2014).

Opetushallitus 2014c. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luonnos 19.9.2014. Opetus vuosiluokilla 7-9. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> (Luettu 4.6.2014).

Opetushallitus 2014d. Käsiyö. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/taiteen\\_perusopetus/kasityo](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/kasityo) (Luettu 1.4.2014).

Paajanen, Robert & Rastas, Janne 2010. Koulukäsityö 2040 - Asiantuntijoiden näkemyksiä koulukäsityön tulevaisuuden opetuksen perustekijöistä. Pro gradu –tutkielma. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63089/graduPaajanenRastas.pdf?sequence=1> (Luettu 21.2.2014).

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Pietikäinen, Irja 2006. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa: Kaukinen, Leena & Colanus, Miia (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: AKATIIMI, 78–85.

Pöllänen, Sinikka. Käsityö-oppiaine lapsen ja nuoren kasvussa ja kehityksessä. Saatavilla www-muodossa: [http://teeitse.punomo.fi/home/savonlinna/sinikka\\_pollanen/kasityo-oppiaineen-merkitys.pdf](http://teeitse.punomo.fi/home/savonlinna/sinikka_pollanen/kasityo-oppiaineen-merkitys.pdf) (Luettu 14.10.2014).

Pöllänen, Sinikka & Kröger, Tarja 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa: Enkenberg, Jorma, Savolainen, Erkki & Väisänen, Pertti. Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160–172.

Routio, Pentti 2000. Tuote ja tieto: Tuotteiden tutkimuksen ja kehittämisen metodiopas 5. painos. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu C 5. Saarijärvi: Gummerus.

Saarinen, Pirkko, Ruoppila, Isto & Korkiakangas, Mikko 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Scott, Jacqueline 2008. Children as respondents: challenge for quantitative methods. Teoksessa: Christensen, Pia & Allison, James (toim.) Research with children. Perspective and practices. Toinen painos. New York: Routledge, 87–108.

Seitamaa-Hakkarainen, Pirita 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa: Aro, Annamaija, Hartikainen, Mikko, Hollo, Marja, Järnefelt, Heljä, Kauppinen, Eija, Ketonen, Hanna, Manninen, Marjaana, Pietilä, Matti & Sinko, Pirjo (toim.) Taide ja taito - kiinni elämässä. Opetushallitus 2. Helsinki: Opetushallitus, 63–75.

Setälä, Päivi 2010. Lapsitutkimuksen eettisyys. Opettaja-lehti 3.9.2010. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI\\_EPAPER\\_PG/2010\\_35/150396.htm](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2010_35/150396.htm) (Luettu 1.4.2014).

Simpanen, Marjo-Riitta 2003. Käsityöopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa: Isaksson, Vuokko, Marjanen, Päivi & Simpanen, Marjo-Riitta (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21 Jyväskylä: Kopijyvä, 7–30.

Singer, Robert, N. 1980. Motor learning and human performance. An application to motor skills and movement behaviors. New York: MacMillan Publishing.

Suojanen, Ulla 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY.

Syrjäläinen, Erja 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12. Helsinki: Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.

Syrjäläinen, Erja 2006. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa: Kaukinen, Leena & Collanus, Miia (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: AKATIIMI, 108–118.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf)  
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (Luettu 1.4.2014).

Uusikylä, Jari 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa: Karppinen, Seija, Puuruola, Arja & Ruokanen, Inkeri. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 14–22.

Vries, Marc. J. 2005. Teaching about technology. An introduction to the philosophy of technology for non-philosophers. Dordrecht: Springer.

Vygotski, Lev Semjonovits 1982. Ajattelu ja kieli. (Käännös Helkama, Klaus & Koski-Jännes Anja, Alkut. 1934). Espoo: Weilin + Göös.

Yates, Christine, Partridge, Helen & Bruce, Christine 2012. Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research* 36(112), 96–119.

Yliannala, Heidi 2013. Kohti yhtenäistä käsityötä - luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia käsityön opetuksesta. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41539/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305221752.pdf?sequence=1)  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41539/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305221752.pdf?sequence=1> (Luettu 30.10.2014).

# LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomake

Nimi \_\_\_\_\_

### Harjoituskysymys

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Mielestäni kevät on mukavaa aikaa					

### Kysely käsityöstä oppiaineena

1. Sukupuoli

1. Tyttö
2. Poika

2. Kuinka vanha olet? \_\_\_\_\_

3.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Käsityö on minusta mukava oppiaine					
Käsityö on minusta inhottava oppiaine					
Käsityön tunneille meno on minusta mieluisaa					
Olen hyvä käsitöissä					
Teen vapaa-ajalla käsitöitä					

4. Mitkä seuraavista asioista kuvaavat mielestäsi parhaiten käsityö oppiainetta (ympyröi viisi)

mielenkiintoinen	tylsä	toiminnallinen	raskas
helppo	hyödyllinen	haastava	monipuolinen
ahdistava	hauska	hyödytön	ihan ok
kiinnostava	vaikea	innostava	joustava
inhottava	yksilöllinen	ongelmallinen	mielekäs

5.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Käsitöissä valmistettavat työt ovat mielestäni mieluisia					
Minulle on tärkeää säilyttää työni					
Minusta on tärkeää saada esitellä töitäni kotona					
Minusta on tärkeää saada esitellä töitäni koulussa					
Saan vaikuttaa siihen, mitä töitä koulussa tehdään					

6. Kerro työstä, joka on jäänyt mieleesi? Miksi juuri tämä työ on jäänyt mieleesi?

---

---

---

7.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Saan suunnitella itse töitäni					
Omien töiden suunnittelu on mukavaa					
Omien töiden suunnittelu on vaikeaa					
Omien töiden suunnittelu on tylsää					
Kohtaan ongelmia käsityötunneilla					
Ongelmien kohtaaminen tuntuu haastavalta					

8.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Käsityötunneilla käytetään monipuolisesti eri tekniikoita					
Uusien tekniikoiden oppiminen on mukavaa					
Uusien tekniikoiden oppiminen on haastavaa					
Osaan tekniikat, joita olemme harjoitelleet käsityötunneilla					

9. Mitkä tekniikat koet mieluisaksi? Miksi?

---

---

---

10. Mistä tekniikoista et pidä? Miksi?

---

---

---

11.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Autan muita käsityötunneilla					
Yleinen tunnetilani käsityötunneilla on positiivinen					
Opettaja auttaa, jos tarvitsen apua					
Muut oppilaat auttavat, jos tarvitsen apua					

12. Kuvaile tunnelmaa käsityötunnilla:

---

---

---

13.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Olen käsityötunneilla paljon tekemisissä muiden oppilaiden kanssa					
Olen käsityötunneilla paljon tekemisissä opettajan kanssa					
Koen, että vanhempani ovat kiinnostuneita käsitöistäni					
Vanhempani kannustavat minua käsitöiden tekemiseen					

## Liite 2. Haastattelun runko

Avaus: omista töistä kertominen. Työt esillä, jos on. Jos ei, mieti joku työ mikä on jäänyt positiivisesti tai negatiivisesti mieleesi? Miksi se on jäänyt mieleen?

Miltä lomakkeet täyttäminen tuntui? Oliko asiat vaikeita?

Millainen oppiaine käsityö on sinun mielestäsi?

Minkälaista teidän käsityötunneilla on?

Mitkä asiat vaikuttavat käsityötunteihin?

Miltä käsitöiden tekeminen tuntuu? Koetko onnistumisia/epäonnistumisia? Miksi?

Jos saisit käydä käsityön uudestaan, mitä asioita haluaisit säilyttää?

Entä mitä poistaa?

Haluaisitko vaikuttaa enemmän siihen, mitä töitä tunneilla tehdään?

Kuinka tärkeänä koet itse suunnittelun ja valmistamisen? Onko helpompi valmistaa työ, jos opettaja antaa valmiin mallin?

Millainen ilmapiiri käsityön tunneilla on? Mitkä asiat vaikuttavat ilmapiiriin? Haluaisitko muuttaa sitä, ja jos haluat, mihin suuntaan?

Mitä haluaisit lisätä käsityön opetukseen? Onko jotain asioita, joita ette ole koskaan tehneet käsityön tunneilla, mutta olisitte halunneet kokeilla?

Mitä asioita haluaisit poistaa?

Ketkä henkilöt vaikuttavat kokemuksiisi käsityöstä?

Olisitko mieluummin valinnut yhteisen käsityön sijasta tekstiilityön tai teknisen työn? Kumman ja miksi? TAI

Olisitko mieluummin valinnut tekstiilityön tai teknisen työn sijasta yhteisen käsityön? Miksi?

Jos saisitte suunnitella itse unelmien käsityötunnin, niin millainen se olisi?



### Liite 3. Tutkimuslupa rehtorille

Hei,

Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme Pro gradu -tutkimusta aiheesta, Millaisia kokemuksia kuudennen luokan oppilailla on käsityön oppiaineesta. Kokemusten avulla haluamme selvittää, minkälaisia käsityön oppiaineen kehityskohteita oppilaiden vastauksissa esiintyy. Lisäksi haluamme tutkia, löytyykö yhteisen käsityön oppilaiden, tekstiilityön oppilaiden sekä teknisen työn ja teknologiakasvatuksen oppilaiden vastauksissa eroja.

Tutkimuskohteena ovat kuudennen luokan oppilaat kahdessa eri koulussa. Teidän koulusanne aineiston muodostavat yhteisen käsityön oppilaiden vastaukset. Tutkimusta varten keräämme aineistoa lomakkeen avulla ja haastattelemalla oppilaita. Olisi hyvä, jos mahdollisimman moni luokan oppilaista pystyisi vastaamaan lomakkeeseen ja tämän jälkeen voisimme haastatella neljää tai viittä oppilasta. Lomakkeen täyttäminen ja haastattelut suoritetaan saman päivän aikana. Lomakkeen täyttäminen vie noin 15–30 minuuttia ja haastattelut 30–60 minuuttia. Tulisimme tekemään aineiston keruun viikolla 20, jos se teille sopii.

Haluamme tutkia käsityön opetuksen kehittämistä, koska se ei nykyisellään vastaa opetussuunnitelmaa. Käsityön opetus on murrosvaiheessa ja uusi opetussuunnitelma sekä siinä esiintyvät muutokset tulevat muokkaamaan käsityön opetusta. Rajasimme tutkimuksen oppilaiden näkökulmaan, sillä oppilaiden kokemuksia käsityöstä oppiaineena ei ole juurikaan tutkittu. Käsityön oppiaineen kehityksen ja laadukkaan oppimisen kannalta on tärkeää, että juuri oppilaiden ääni pääsee kuuluviin. Tutkimuksestamme hyötyvät luokanopettajat, käsityön aineenopettajat sekä tutkijat, joiden tutkimusalana on käsityö oppiaineena. He saavat arvokasta tietoa siitä, mitä oppilaat pitävät tärkeänä käsityössä oppiaineena. Tämä mahdollistaa opetuksen kehittämisen.

Kaikille tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti eikä heidän tietojaan, opettajien nimiä, rehtoria tai koulua mainita tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat

halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, heidän vanhemmillaan ja opettajalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä meihin, jos jokin asia on epäselvää. Tutkimuksesta ei ole haittaa oppilaiden kasvulle eikä kehitykselle. Tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta mitenkään oppilaan opetukseen eikä arviointiin.

Tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti. Tutkimuksen aikana saatamme ottaa kuvia oppilaiden töistä, mikäli he niin haluavat. Tällöin kuvat tulevat osaksi tutkimusaineistoa. Kuvissa ei kuitenkaan esiinny henkilöitä.

Myönteistä päätöstä tutkimuslupaamme odottaen

Hennariikka Huovinen

ja

Iida Kaijansinkko

## Rehtorin lupa tutkimukselle

Olen lukenut saamani tiedotteen koskien Pro gradu -tutkimusta kuudennen luokan oppilaiden kokemuksista käsityöstä oppiaineena. Tiedän, että aineisto kerätään kuudennen luokan oppilailta lomakkeella, haastattelemalla ja havainnoimalla oppilaita haastattelun aikana.

Tiedän, että kaikki tieto, josta minut, koulu, opettajat tai oppilaat voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti ja kaikille taataan anonymiteetti. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta.

Minulla, tutkimukseen osallistuvilla oppilailta, heidän vanhemmillaan ja opettajilla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijoihin, jos jokin asia on epäselvää. Tiedän, ettei tutkimukseen osallistuminen vaikuta mitenkään oppilaan opetukseen eikä arviointiin.

Olen tiedostanut, että tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti. Tutkimuksen aikana saatetaan ottaa kuvia oppilaiden töistä, mikäli he niin haluavat. Tällöin kuvat tulevat osaksi tutkimusaineistoa. Kuvissa ei kuitenkaan esiinny henkilöitä.

---

Allekirjoitus

---

Paikka ja aika

---

Nimenselvennys

#### Liite 4. Tutkimuslupa opettajalle

Hei,

Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme Pro gradu -tutkielmaa aiheesta, Millaisia kokemuksia kuudennen luokan oppilailla on käsityön oppiaineesta. Kokemusten avulla haluamme selvittää, minkälaisia käsityön oppiaineen kehityskohteita oppilaiden vastauksissa esiintyy. Lisäksi haluamme tutkia, löytyykö yhteisen käsityön oppilaiden, tekstiilityön oppilaiden sekä teknisen työn ja teknologiakasvatuksen oppilaiden vastauksissa eroja.

Tutkimuskohteena ovat kuudennen luokan oppilaat kahdessa eri koulussa. Teidän koulusanne aineiston muodostavat yhteisen käsityön oppilaiden vastaukset. Tutkimusta varten keräämme aineistoa lomakkeen avulla, haastattelemalla ja havainnoimalla oppilaita haastattelun aikana. Olisi hyvä, jos mahdollisimman moni luokan oppilaista pystyisi vastaamaan lomakkeeseen ja tämän jälkeen voisimme haastatella neljää tai viittä oppilasta. Lomakkeen täyttäminen ja haastattelut suoritetaan saman päivän aikana. Lomakkeen täyttäminen vie noin 15–30 minuuttia ja haastattelut 30-60 minuuttia. Tulisimme tekemään aineiston keruun viikolla 20, jos se teille sopii.

Haluamme tutkia käsityön opetuksen kehittämistä, koska se ei nykyisellään vastaa opetussuunnitelmaa. Käsityön opetus on murrosvaiheessa ja uusi opetussuunnitelma sekä siinä esiintyvät muutokset tulevat muokkaamaan käsityön opetusta. Rajasimme tutkimuksen oppilaiden näkökulmaan, sillä oppilaiden kokemuksia käsityöstä oppiaineena ei ole juurikaan tutkittu. Käsityön oppiaineen kehityksen ja laadukkaan oppimisen kannalta on tärkeää, että juuri oppilaiden ääni pääsee kuuluviin. Tutkimuksestamme hyötyvät luokanopettajat, käsityön aineenopettajat sekä tutkijat, joiden tutkimusalana on käsityö oppiaineena. He saavat arvokasta tietoa siitä, mitä oppilaat pitävät tärkeänä käsityössä oppiaineena. Tämä mahdollistaa opetuksen kehittämisen.

Kaikille tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti eikä heidän tietojaan, opettajien nimiä, rehtoria tai koulua mainita tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, heidän vanhemmillaan ja opettajalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä meihin, jos jokin asia on epäselvää. Tutkimuksesta ei ole haittaa oppilaiden kasvulle eikä kehitykselle. Tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta mitenkään oppilaan opetukseen eikä arviointiin.

Tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti. Tutkimuksen aikana saatamme ottaa kuvia oppilaiden töistä, mikäli he niin haluavat. Tällöin kuvat tulevat osaksi tutkimusaineistoa. Kuvissa ei kuitenkaan esiinny henkilöitä.

Myönteistä päätöstä tutkimuslupaamme odottaen

Hennariikka Huovinen

ja

Iida Kaijansinkko

## Opettajan lupa tutkimukselle

Olen lukenut saamani tiedotteen koskien Pro gradu -tutkimusta kuudennen luokan oppilaiden kokemuksista käsityöstä oppiaineena. Tiedän, että aineisto kerätään kuudennen luokan oppilailta lomakkeella, haastattelemalla ja havainnoimalla oppilaita haastattelun aikana.

Tiedän, että kaikki tieto, josta minut, koulu tai oppilaat voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti ja kaikille taataan anonymiteetti. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta.

Minulla, tutkimukseen osallistuvilla oppilailta ja heidän vanhemmillaan on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijoihin, jos jokin asia on epäselvää. Tiedän, ettei tutkimukseen osallistuminen vaikuta mitenkään oppilaan opetukseen eikä arviointiin.

Olen tiedostanut, että tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatustieteen julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti. Tutkimuksen aikana saatetaan ottaa kuvia oppilaiden töistä, mikäli he niin haluavat. Tällöin kuvat tulevat osaksi tutkimusaineistoa. Kuvissa ei kuitenkaan esiinny henkilöitä.

---

Allekirjoitus

---

Paikka ja aika

---

Nimenselvennys

## Liite 5. Tutkimuslupa vanhemmille

Hei,

Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme Pro gradu -tutkielmaa aiheesta, Millaisia kokemuksia kuudennen luokan oppilaille on käsityön oppiaineesta. Kokemusten avulla haluamme selvittää, minkälaisia käsityön oppiaineen kehityskohteita oppilaiden vastauksissa esiintyy. Lisäksi haluamme tutkia, löytyykö yhteisen käsityön oppilaiden, tekstiilityön oppilaiden sekä teknisen työn ja teknologiakasvatuksen oppilaiden vastauksissa eroja.

Tutkimuskohteena ovat kuudennen luokan oppilaat kahdessa eri koulussa. Teidän lapsenne koulussa aineiston muodostavat yhteisen käsityön oppilaiden vastaukset. Tutkimusta varten keräämme aineistoa lomakkeella, haastattelemalla ja havainnoimalla haastattelutilanteessa. Olisi hyvä, jos mahdollisimman moni luokan oppilaista pystyisi vastaamaan lomakkeeseen ja tämän jälkeen voisimme haastatella neljää tai viittä oppilasta. Lomakkeen täyttäminen ja haastattelut suoritetaan saman päivän aikana. Lomakkeen täyttäminen vie noin 15–30 minuuttia ja haastattelut 30–60 minuuttia. Tulemme tekemään haastattelun viikolla 20.

Haluamme tutkia käsityön opetuksen kehittämistä, koska se ei nykyisellään vastaa opetussuunnitelmaa. Käsityön opetus on murrosvaiheessa ja uusi opetussuunnitelma sekä siinä esiintyvät muutokset tulevat muokkaamaan käsityön opetusta. Rajasimme tutkimuksen oppilaiden näkökulmaan, sillä oppilaiden kokemuksia käsityöstä oppiaineena ei ole juurikaan tutkittu. Käsityön oppiaineen kehityksen ja laadukkaan oppimisen kannalta on tärkeää, että juuri oppilaiden ääni pääsee kuuluviin. Tutkimuksestamme hyötyvät luokanopettajat, käsityön aineenopettajat sekä tutkijat, joiden tutkimusalana on käsityö oppiaineena. He saavat arvokasta tietoa siitä, mitä oppilaat pitävät tärkeänä käsityössä oppiaineena. Tämä mahdollistaa opetuksen kehittämisen.

Kaikille tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti eikä heidän tietojaan, opettajien nimiä, rehtoria tai koulua mainita tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuva oppilas voi halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki häntä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksesta ei ole haittaa oppilaiden kasvulle eikä kehitykselle. Tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta mitenkään oppilaan opetukseen eikä arviointiin. Tutkimukseen osallistuvalla lapsellanne, teillä hänen vanhempinaan ja opettajalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä meihin, jos jokin asia on epäselvää.

Tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti. Tutkimuksen aikana saatamme ottaa kuvia oppilaiden töistä, mikäli he niin haluavat. Tällöin kuvat tulevat osaksi tutkimusaineistoa. Kuvissa ei kuitenkaan esiinny henkilöitä.

Myönteistä päätöstä tutkimuslupaam odottaen

Hennariikka Huovinen

ja

Iida Kaijansinkko



## Vanhempien lupa tutkimukselle

Olen lukenut saamani tiedotteen koskien Pro gradu -tutkimusta kuudennen luokan oppilaiden kokemuksista käsityöstä oppiaineena. Tiedän, että aineisto kerätään kuudennen luokan oppilailta lomakkeella, haastattelemalla ja havainnoimalla oppilaita haastattelun aikana.

Tiedän, että kaikki tieto, josta lapseni voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti ja kaikille taataan anonymiteetti. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta.

Minulla tai lapsellani on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijoihin, jos jokin asia on epäselvää. Tiedän, ettei tutkimukseen osallistuminen vaikuta mitenkään lapseni opetukseen eikä arviointiin.

Olen tiedostanut, että tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatusalan julkaisussa, mutta tällöinkin tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti. Tutkimuksen aikana saatetaan ottaa kuvia lapseni töistä, mikäli hän niin haluaa. Tällöin kuvat tulevat osaksi tutkimusaineistoa. Kuvissa ei kuitenkaan esiinny henkilöitä.

	KYLLÄ	EI
Lapseni saa osallistua lomakkeen täyttöön		
Lapseni saa pyytää haastatteluun		
Lapseni käsitoistä saa ottaa kuvia		

---

Allekirjoitus

---

Paikka ja aika

---

Nimenselvennys

## Liite 6. Tutkimuslupa oppilaille

Heippa!

Me opiskellaan Rovaniemellä luokanopettajiksi eli ollaan tulevia opettajia. Me tehdään tutkimusta, jossa tutkitaan, Millaisia kokemuksia kuudennen luokan oppilaille on käsityöstä. Tutkimusta varten sinun tulisi täyttää lomake, jossa kysytään käsityöhön liittyviä kysymyksiä. Tämän jälkeen opettaja on valinnut luokasta 4-5 oppilasta, joita haastattelemme. Jos haluat täyttää vain lomakkeen, muttet osallistua haastatteluun, sekin sopii. Toivomme kuitenkin, että sinä suostuisit kumpaankin. Lomakkeen täyttäminen vie noin 15–30 minuuttia ja haastattelut 30–60 minuuttia.

Tutkimuksessamme emme mainitse sinua, emmekä sinun vanhempia, opettajaa tai edes koulua nimeltä, eli kaikkien tiedot pysyvät salassa. Jos haluat pois tutkimuksesta kesken kaiken, se sopii ja silloin kaikki sinua koskeva materiaali poistetaan. Tutkimus ei vaikuta mitenkään sinun numeroihin. Jos sinulla herää jossain vaiheessa kysymyksiä tutkimuksesta tai mistä tahansa muusta, voit ottaa meihin yhteyttä ja vastaamme mielellämme kysymyksiin.

Jos haluat esitellä käsitöitäsi, se on mahdollista ja voimme ottaa kuvia niistä. Emme kuvaa kuitenkaan sinua vaan ainoastaan töitä. Jos annat luvan kuvien ottamiseen, kuvia voidaan silloin käyttää osana tutkimusta ja julkaista opetusalan lehdissä.

Tapaamista innolla odottaen

Hennariikka Huovinen

ja

Iida Kaijansinkko

## Oppilaan lupa tutkimukseen

Olen lukenut tutkimuksesta kertovan lapun ja tiedän, että tutkimus koskee kokemuksiani käsitöistä. Tutkimukseen kuuluu lomake, jossa on käsityöhön liittyviä kysymyksiä ja haastattelu, johon valitaan 4-5 oppilasta. Voin halutessani esitellä käsitöissä tehtyjä töitäni ja tutkijat voivat luvallani ottaa niistä kuvia. Kuvia otetaan ainoastaan töistäni, eikä niissä esiinny henkilöitä.

Tiedän, että tutkimuksessa minua, vanhempiani, opettajaani eikä koulua mainita nimeltä. Jos haluan poistua tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, se sopii ja silloin kaikki minua koskeva materiaali poistetaan. Tutkimus ei vaikuta mitenkään numeroihini.

Jos minulla tulee jotain kysyttävää tutkimuksesta, voin ottaa tutkijoihin yhteyttä sähköpostilla tai soittamalla.

	KYLLÄ	EI
Osallistun lomakkeen täyttöön		
Minut saa pyytää haastatteluun		
Käsitöistäni saa ottaa kuvia		

---

Allekirjoitus

---

Paikka ja aika

---

Nimenselvennys